
Fachgebiet Sprachlehrforschung

**eGroups –
eine Konzeption zur Vermittlung fachsprachlicher Handlungskompetenz
in evolvierenden Kooperationen**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster (Westf.)
vorgelegt von
Christina Antonia vom Brocke
aus Wuppertal
2010

Tag der mündlichen Prüfung: 01. April 2010

Dekan: Prof. Dr. Christoph Strosetzki

Referent: Prof. Dr. Wilhelm Griebhaber

Korreferent: Prof. Dr. Heinz Lothar Grob



Evolvierende Kooperationen bei Asterix und Cleopatra

(Gosciny/Uderzo 1969)

Meiner Familie

Vorwort

Die Welt dreht sich immer schneller und das vor allem in der virtuellen Online-Kollaboration. Zumindest scheint dieser Eindruck aufzukommen, wenn man – wie viele von uns – permanent in mehreren Projektarbeiten gleichzeitig involviert ist und mit immer wieder neuen, spannenden Menschen zu tun hat, die rund um den Erdball verteilt arbeiten.

Diese Situation gab den Anstoß für meine Arbeit. Ich nenne sie „evolvierende Kooperation“, da wir aufgrund der Dynamik immer weniger in der Lage sind, uns auf spezifische Kooperationen vorzubereiten. Vielmehr brauchen wir gerade die Kompetenz uns erst im Verlauf der Kooperation – also evolvierend – auf die spezifische Kommunikationssituation einzustellen und auch den individuellen Hintergrund unserer Gesprächspartner kennenzulernen. Aus Sicht der Fachsprachenforschung bringt dies neuartige Herausforderungen mit sich. Spezifische Vokabeln, Redewendungen oder Gepflogenheiten, ausgerichtet auf eine spezifische Kommunikationssituationen reichen oft nicht aus, da wir kaum mehr antizipieren können mit welchen Kulturen und zu welchen Anlässen wir miteinander kooperieren. Gefragt ist daher vor allem „Agilität“ – eine kommunikative Kompetenz, der ich mich aus Sicht der Fachsprachenvermittlung widme.

Meine Arbeit stellt eine Konzeption für den Fachfremdsprachenunterricht in der Hochschullehre vor, die verwendet werden kann, um Kompetenzen zur Agilen Kommunikation für evolvierende Kooperationen zu vermitteln. Die Konzeption wird als „eGroups“ bezeichnet, da die Idee darin besteht, auch im Unterricht Kollaborationsplattformen einzusetzen, um Studierende in virtuellen globalen Teams zusammenarbeiten zu lassen. Sie erleben also evolvierende Kooperationen und trainieren ihre Agilität. Unterschieden werden eine interdisziplinäre, eine interkontextuelle, eine interpersonelle, eine interintentionale und eine sprachliche Agilität, die entsprechend gezielt geschult werden können. Die Konzeption wird sowohl in didaktischer als auch technischer und organisatorischer Hinsicht beschrieben und praktisch evaluiert. Hierzu habe ich in rund vier Semestern mehrere eGroups-Veranstaltungen durchführen können, in denen der Ansatz praktisch erprobt wurde.

Selbstverständlich gibt es viele Menschen, die mich auf diesem Weg begleitet haben und bei denen ich mich ganz herzlich bedanken möchte. Zunächst gilt meine innige Verbundenheit meinem verehrten Doktorvater Prof. Dr. Wilhelm Griebhaber vom Sprachenzentrum der Universität Münster. Dank des großen Entfaltungsspielraums habe ich mich stets verwirklichen können und habe doch immer akademische Unterstützung und neue Inspiration bekommen. Die intensiven fachlichen Diskussionen in unseren Forschungskolloquien aber auch auf gemeinsam besuchten Konferenzen bleiben für mich sehr wertvoll. Herrn Prof. Dr. Heinz Lothar Grob vom Institut für Wirtschaftsinformatik der Universität Münster danke ich von ganzem Herzen für die Übernahme des Zweitgutachtens. Als Leiter des eLearning-Kompetenzzentrums der Universität Münster hat er schon früh die Arbeiten zur eGroups-Konzeption gefördert und stets ein anregendes Umfeld geboten. Auch Herrn Prof. Dr. Lienhard Legenhausen gilt an dieser Stelle mein Dank, da er als Drittgutachter, bzw. Vertreter des Nebenfachs Anglistik, diese Arbeit

unterstützt hat. Durch die wissenschaftlichen Arbeiten zur Fachsprachenforschung und zum eLearning waren mein Doktorvater, Herr Professor Griebhaber, mein Zweitprüfer Herr Professor Grob sowie Herr Professor Legenhausen in vielerlei Hinsicht Vordenker und Wegbereiter dieser Arbeit.

In den praktischen Anwendungen der eGroups-Konzeption habe ich insbesondere mit meiner Projektpartnerin Dr. Ute Walker von der Massey University in Neuseeland zusammenarbeiten dürfen, der mein besonderer Dank gilt. Die gemeinsame Gestaltung der Kooperationskurse sowie vor allem der stetige und intensive Gedankenaustausch haben diese Arbeit wesentlich vorangetrieben. Unterstützt wurde diese Arbeit auch besonders von Professorin Cynthia White von der Massey University, die als Head of School, diese Kooperation gefördert hat. Für die unermüdliche Unterstützung und die enorme Gastfreundschaft während meiner Zeit in Neuseeland möchte ich beiden sowie den Mitarbeitern der School of Languages der Massey University danken. Dem DAAD sowie der Universität Münster gebührt mein Dank für die finanzielle Unterstützung des Forschungsaufenthalts in Neuseeland.

Über die intensive Zusammenarbeit mit der Massey University hinaus haben auch viele weitere Impulse meine wissenschaftliche Arbeit beeinflusst. So denke ich gerne an meine Zeit an der School of Applied Language and Intercultural Studies der Dublin City University, ebenso wie an meine Aufenthalte in Georgien an der Ilia Chavchavadze Universität und in China an der University of International Business and Economics. Hier habe ich einen starken Eindruck bekommen, wie es ist, die Welt aus anderen Augen zu sehen und vor allem auch Sprache aus Sicht des Sprachlerner zu begreifen. Frau Dr. Annette Simon aus Irland und Frau Prof. Eka Shaverdashvili aus Georgien möchte ich ganz herzlich für die Unterstützung und die gemeinsame Zeit danken. Für die finanzielle Unterstützung danke ich auf hier dem DAAD für ein Stipendium in Georgien sowie dem Land NRW für die Förderung im Rahmen der China-NRW University Alliance.

Einblicke in den enormen Facettenreichtum heutiger virtueller Kollaboration habe ich vor allem im EU Network of Excellence GARNET gewinnen dürfen. Meine Aufgabe bestand dabei darin, die Kollaboration von Wissenschaftlern aus 17 Mitgliedsstaaten der EU auf einer virtuellen Kollaborationsplattform zu fördern. Für diese Möglichkeit danke ich sehr herzlich Frau Professorin Brigitte Young von der Universität Münster, mit der ich über zwei Jahre an diesem interessanten Projekt zusammenarbeiten durfte sowie Professor Mario Telò und seinem Team von der Université Libre de Bruxelles. Die Zusammenarbeit war immer konstruktiv und hat wesentliche Impulse für meine Arbeit gegeben.

Nicht zuletzt das sehr internationale Umfeld an der Universität Liechtenstein, in dem ebenfalls mehrere Anwendungen meiner Konzeption realisieren werden konnten, hat sicher viel zur Arbeit beigetragen. Besonders schätze ich diese Zeit dank der Ruhe, die ich fand, um die vielen Einflüsse zu Papier zu bringen. Dabei gilt auch mein Dank den Mitarbeitern des Instituts für Wirtschaftsinformatik, die mir zu lieben Freunden geworden sind und mir stets Verständnis und ein offenes Ohr gewährt haben. An dieser Stelle möchte ich auch ganz besonders meinem geschätzten Kollegen Dr. Roman Banzer danken mit dem ich viele interessante

Überlegungen zur Online-Kollaboration in der Hochschullehre habe entwickeln können. Auch meine zukünftige wissenschaftliche Arbeit an der Pädagogischen Hochschule Chur wird sich den vielen Herausforderungen der heutigen interkulturellen Kommunikation widmen.

Auch möchte ich mich bei meinen lieben Helfern bedanken. Meine Freundin Monika Otto hat mich besonders als Rechtschreib- und Kommakorrekturfee unterstützt. Das Team des Sprachenzentrums in Münster und insbesondere Marion Schrank haben mir ganz besonders bei der Organisation und das Transkriptionsteam bei der Bewältigung der mündlichen Daten geholfen. Ganz besonders möchte ich mich auch bei meinen Freunden bedanken. Lena Niehoff und Alex Peckrun sollen hier erwähnt werden, da sie mir bei meinen Aufenthalten in Münster immer ein Dach über dem Kopf, ein offenes Ohr und ein vergnügliches Lachen gewährt haben. Meinen Freunden in Liechtenstein, Stephanie und Philipp Quaderer und Herbert Oehri sowie meiner langjährigen Freundin Petra Butscheidt möchte ich für das stete Verständnis danken, das sie immer für mich aufbrachten. Ich freue mich, nun mit all meinen Freunden wieder mehr Zeit verbringen zu können.

Fundamental für meine Arbeit und allem vorangestellt ist die unermüdliche und bedingungslose Unterstützung meines lieben Mannes Jan, der mich durch seine Liebe und seine konstruktiven Ideen durch alle Höhen und Tiefen stets begleitet, ermutigt und motiviert, mich aufbaut und vorantreibt. Hierfür bin ich unendlich dankbar. Ein besonderes Anliegen ist es mir auch, meiner Familie zu danken. Besonders meine Mutter Ulrike, aber auch meine Schwester Verena, meine Omi Nona, mein Vater Claus-Rüdiger und seine Frau Sabine sowie meine Schwiegermami Ute und meine Tante Bärbel mit ihrer Familie haben mir immer Zuversicht, Vertrauen und steten Rückhalt entgegengebracht. Von ihnen erfahre ich stets sehr viel Kraft, Unterstützung und neue Energie. Ganz herzlich gedacht sei auch an meinen lieben Stiefvater Jan, der mich in meinen Gedanken begleitet. Ihnen allen sei diese Arbeit gewidmet.

Vaduz, im Mai 2010

Christina vom Brocke

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	V
Abbildungsverzeichnis	XI
Abkürzungsverzeichnis	XIII
1 Einleitung	1
1.1 Motivation und Problemstellung	1
1.2 Zielsetzung und Gang der Arbeit	3
1.3 Wissenschaftstheoretische Fundierung	6
2 Fachsprache in der Wirtschaftskommunikation: sprachliches Handeln in evolvierenden Kooperationen	10
2.1 Fachsprache	10
2.1.1 Gegenstand	10
2.1.2 Entwicklung der Fachsprachenforschung	14
2.1.3 Erklärungsbeitrag der funktionalen Pragmatik	21
2.1.4 Erklärungsbeitrag der LSP-Forschung	31
2.2 Wirtschaftskommunikation	35
2.2.1 Gegenstand	35
2.2.2 Wissensorientierung	43
2.2.3 Globalisierung und Spezialisierung	46
2.2.4 Interkulturalität	49
2.3 Fachsprachliche Handlungskompetenz in evolvierenden Kooperationen	53
2.3.1 Gegenstand	53
2.3.2 Motivierendes Beispiel	57
2.3.3 Fachsprachliches Handeln in evolvierenden Kooperationen	60
3 Fachsprachvermittlung für evolvierende Kooperationen: Herausforderungen und Möglichkeiten in der Hochschullehre	66
3.1 Gegenstand der Fachsprachvermittlung	66
3.2 Spezifische Herausforderungen zur Kompetenzvermittlung für evolvierende Kooperationen im Fachsprachunterricht	68
3.2.1 Ordnungsrahmen	68
3.2.2 Agilitäten als Spezifika des Kompetenzprofils	70
3.2.3 Dimensionen des Kompetenzaufbaus	82
3.2.4 Übertragung auf den Unterricht	84
3.3 eLearning als Ansatz der Fachfremdsprachvermittlung	87
3.3.1 Gegenstand und ausgewählte Funktionen	87
3.3.2 Potenziale und Grenzen der Nutzung von eLearning im Fremdsprachenunterricht	92

3.3.3	Vorarbeiten zu eLearning für die Vermittlung von Handlungskompetenz in evolvierenden Kooperationen.....	97
3.4	eGroups-Konzeption als Ansatz zur Vermittlung von Handlungskompetenz in evolvierenden Kooperationen.....	101
3.4.1	Gegenstand	101
3.4.2	Didaktischer Gestaltungsbereich.....	104
3.4.2.1	Ziele.....	104
3.4.2.2	Methoden und Prinzipien	109
3.4.2.3	Inhalte.....	129
3.4.3	Organisatorischer Gestaltungsbereich.....	140
3.4.3.1	Phasen der virtuellen Kollaborationsgestaltung.....	141
3.4.3.2	Praktische Parameter	146
3.4.3.3	Motivationale Parameter	151
3.4.4	Technischer Gestaltungsbereich.....	159
3.4.4.1	Usability	159
3.4.4.2	Tool-Auswahl.....	161
3.4.4.3	Rechtliche Implikationen	166
4	Fallstudien zur Vermittlung von Fachsprachkompetenz in evolvierenden Kooperationen durch eGroups	170
4.1	Einführung in die Fallstudien	170
4.1.1	Vorstellung der empirischen Studie	170
4.1.2	Vorstellung der Arbeitsumgebung	176
4.1.3	Vorstellung der Analysegruppe.....	186
4.1.4	Ablauf der Zusammenarbeit.....	191
4.2	Ergebnisse der Untersuchung.....	200
4.2.1	Erwartungen im Hinblick auf die Ergebnisse.....	200
4.2.2	Entwicklung der Agilitäten in der Zusammenarbeit	208
4.2.2.1	Überblick zur Analysemethode	208
4.2.2.2	Phase 1 – Kontaktaufnahme und Vorbereitung.....	209
4.2.2.3	Phase 2 – Organisation der Kollaboration.....	214
4.2.2.4	Phase 3 – Themendefinition	225
4.2.2.5	Phase 4 – Informationssammlung und gemeinsame Texterstellung.....	232
4.2.2.6	Phase 5 – Texterstellung und Fragebogenorganisation	244
4.2.2.7	Phase 6 – Fertigstellung des Textes und Übersetzungen	253
4.2.2.8	Phase 7 – Danksagung und Verwertungsüberlegungen.....	256

4.3 Zusammenfassung der Analyseergebnisse	259
4.3.1 Ergebnisse im Hinblick auf die Phasen	259
4.3.1.1 Systematisierung	259
4.3.1.2 Aktivitäten in den Phasen	261
4.3.2 Ergebnisse im Hinblick auf die Teilnehmerinnen	265
4.3.2.1 Systematisierung	265
4.3.2.2 Interdisziplinäre Agilität	267
4.3.2.3 Interkontextuelle Agilität	271
4.3.2.4 Interpersonelle Agilität	273
4.3.2.5 Interintentionale Agilität	277
4.3.2.6 Sprachliche Agilität	280
4.4 Schlussfolgerungen für die Gestaltung von eGroups-Konzeptionen	281
4.4.1 Didaktischer Gestaltungsbereich	281
4.4.2 Organisatorischer Gestaltungsbereich	284
4.4.3 Technische Gestaltung	285
5 Ergebnis und Ausblick	289
Literaturverzeichnis	295

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Gang der Arbeit.....	4
Abb. 2:	Design Science Research Process	6
Abb. 3:	Morphologischer Kasten zur Charakterisierung der wissenschaftstheoretischen Grundposition.....	7
Abb. 4:	Aktantenwissen in Institutionen	23
Abb. 5:	Wissensstrukturtypen nach Ehlich und Rehbein 1977	24
Abb. 6:	Veranschaulichung der Wirkungsbeziehung von Wissensgrößen	28
Abb. 7:	Wissensbeziehungen in kommunikativen Handlungen.....	28
Abb. 8:	Grundmodell einer Handlungstheorie von Sprache in Anlehnung an das Sprechhandlungstheoretische Grundmodell.....	29
Abb. 9:	Beispiel für eine horizontale Gliederung von Fachsprachen.....	36
Abb. 10:	Beispiele für eine vertikale Gliederung von Fachsprachen.....	38
Abb. 11:	Organigramm der Wirtschaftssprache.....	40
Abb. 12:	Entwicklung grenzüberschreitenden Warenhandels nach 1945 zur Veranschaulichung einiger Ausmaße der Globalisierung in der Wirtschaft.....	48
Abb. 13:	Ausgangssituation evolvierender Kooperationen.....	54
Abb. 14:	Ordnungsrahmen zur Kompetenzvermittlung für evolvierende Kooperationen	69
Abb. 15:	Agilitätenmodell zur Veranschaulichung der Teilkompetenzen im Bedingungsgefüge evolvierender Kooperationen.....	71
Abb. 16:	Konzentrischer Kreis der (Englischsprachigen) Sprechertypen.....	80
Abb. 17:	Handlungsprozess nach der Handlungsregulations-Theorie	83
Abb. 18:	Grundlagen der eGroups-Konzeption	100
Abb. 19:	Gestaltungsbereiche der eGroups-Konzeption.....	102
Abb. 20:	Dilemma der Wahl der angemessenen Lehrperson.....	111
Abb. 21:	Paradigmenwechsel der Lehrer- und Lerner- anforderungen in eGroups	112
Abb. 22:	„Community of Inquiry“-Modell	115
Abb. 23:	Faktoren bedarfsorientierter Fachsprachenvermittlung.....	129
Abb. 24:	Organisation der Online-Kollaboration in fünf Phasen.....	141
Abb. 25:	Verwendung der Tools und ihre erwünschte Funktion	162
Abb. 26:	Ansicht eines Studierendenprofils des eGroups-Kurses	178
Abb. 27:	Übersicht über Einträge im Diskussionsforum	179
Abb. 28:	Beispielausschnitt aus einem Diskussionsfaden.....	179
Abb. 29:	Screenshot vom Chat- und Voiceraum.....	180
Abb. 30:	Einblicke in archivierte Treffen im Chat- und Voiceraum.....	181

Abb. 31:	Bildschirmfoto eines Wikidokuments zur gemeinsamen Texterstellung.....	182
Abb. 32:	Bereitgestellte, informative Dokumente zum Down- und Upload....	183
Abb. 33:	Übersicht über bereitgestellte Dokumente im Wiki.....	184
Abb. 34:	Abbildung eines bereitgestellten Artikels zum Aufriss der Thematik.....	184
Abb. 35:	Beispiel für bereitgestellte sprachliche Ressourcen	185
Abb. 36:	Tabellarische Übersicht der Zusammenstellung Deutscher und neuseeländischer Studierender nach Projektthemen	186
Abb. 37:	Bildschirmfoto von KATs Profil auf der Plattform.....	188
Abb. 38:	Bildschirmfoto von ANIs Profil auf der Plattform.....	189
Abb. 39:	Screenshot von CIAs Profil auf der Plattform.....	190
Abb. 40:	Tabellarische Darstellung der Projektkollaboration.....	194
Abb. 41:	Nutzung der technischen Dienste in der Projektkollaboration	195
Abb. 42:	Verteilung der Sprache über die Kommunikationstechniken I	196
Abb. 43:	Verteilung der Sprache über die Kommunikationstechniken II	197
Abb.44:	Verteilung der Arbeitsschwerpunkte der Projektarbeit nach Phasen	199
Abb.45:	Phase 1 - Kontaktaufnahme und Vorbereitung	210
Abb.46:	Phase 2 - Organisation der Kollaboration	214
Abb.47:	Phase 3 - Themendefinition.....	226
Abb. 48:	Phase 4 - Informationssammlung und gemeinsame Texterstellung.....	233
Abb. 49:	Phase 5 – Texterstellung und Fragebogenorganisation.....	245
Abb. 50:	Phase 6 – Fertigstellung des Textes und Übersetzungen	254
Abb. 51:	Phase 7 – Danksagung und Verwertungsüberlegungen	257

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
AKC	Die Teilnehmerinnen ANI, KAT und CIA
And.	Andere
BDSG	Bundesdatenschutzgesetz
BEC®	Business English Certificates
Bsp.	Beispiel
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
CALL	Computer-Assisted Language Learning
CV	Chat- und Voiceraum
d	Deutsch
d. h.	das heißt
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DB	Discussion Board
Diss.	Dissertation
e	Englisch
EABP	English for Academic Business Purposes
EALP	English for Academic Legal Purposes
EAMP	English for Academic Medical Purposes
EAP	English for Academic Purposes
ed	Englisch und Deutsch
ELF	English as a Lingua Franca
Em	eMail
EOP	English for Occupational Purposes
EPP	English for Professional Purposes
ERPP	English for Research Publication Purposes
ESP	English for Specific Purposes
et al.	et alterii
f.	folgende
ff.	fortfolgende
ggf.	gegebenenfalls
HERBIE®	Hybrid Education and Research Base for Information Exchange
Hg.	Herausgeber
HIS	Hochschul-Informationen-Systems-GmbH
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRT	Handlungsregulationstheorie
HTML	Hypertext Markup Language
http	Hypertext Transfer Protocol
id	interdisziplinäre Agilität
ii	interintentionale Agilität
ik	interkontextuelle Agilität
insb.	insbesondere
insg.	insgesamt
ip	interpersonelle Agilität
Jg.	Jahrgang

Kap.	Kapitel
KC	Die Teilnehmerinnen KAT und CIA
LCS	Learning-Content-Systeme
LMS	Learning-Management-Systeme
LSP	Languages for Specific Purposes
MOO	MUD Object Oriented
Nr.	Nummer
o.V.	ohne Verfasserangabe
PRO.MOTION®	Eigenname eines Forschungsprojekts über Wandel in Alpinen Wohngebieten
S.	Seite
sog.	so genannte
TOEFL®	Test of English as a Foreign Language
TOEIC®	Test of English for Interantional Communication
u. a.	unter anderem
u.	und
u.U.	unter Umständen
UNICert®	Eigenname universitärer Sprachzertifikate und ihrer Vorbereitungskurse
Univ.	Universität
UrhG.	Urhebergesetz
UrhR.	Urheberrecht
URL	Universal Resource Locator
vgl.	vergleiche
VoIP	Voice over IP
WebCT®	Eigenname einer Lernplattform
Wimba®	Eigenname für eine Voice-Applikation, die durch die Plattform WebCT verwendet wird
Wk	Wiki
WWU	Westfälische Wilhelms-Universität
WWW	World Wide Web
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

1 Einleitung

Das vorliegende Kapitel gliedert sich in drei Teilbereiche: Zunächst sollen die Motivation und Problemstellung der Forschungsarbeit dargelegt werden, denen sich die Zielsetzung und der Gang der Arbeit anschließen. Das zugrunde liegende Forschungsdesign wird in einem gesonderten Kapitel zur wissenschaftstheoretischen Fundierung genauer beschrieben.

1.1 Motivation und Problemstellung

Interkulturelle Kommunikationskompetenz ist seit langem als wichtige Schlüsselqualifikation für Hochschulabsolventen bekannt. So hat BYRAM bereits 1997 in seinem Buch *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* ein Modell für interkulturelle Kommunikation vorgestellt (vgl. Byram 1997). In 2001 wird dieses Modell in den Europäischen Referenzrahmen für Sprachen aufgenommen (Council of Europe, 2001: 21-42) und interkulturelle Kommunikation damit auch formal als Leitziel des modernen Fremdsprachenunterrichts bestätigt. Die Ursache für die enorme Bedeutung interkultureller Kommunikationskompetenz ist in der zunehmend globalen Ausrichtung von Geschäftsbeziehungen zu sehen, die sich heute nicht mehr nur auf einzelne Unternehmen, sondern auch auf weite Teile des gesellschaftlichen und privaten Lebens erstrecken. Geschäftsbeziehungen sind daher heute hauptsächlich in englischer Sprache zu führen (vgl. Griebhaber 1999a: 9). Mittlerweile liegen auch mehrere Studien vor, die sich mit Phänomenen der interkulturellen Kommunikationskompetenz beschäftigen (vgl. z. B. House 1996 sowie Casper-Hehne 1999).

Ein neuartiges Phänomen scheint heute allerdings durch die intensive Nutzung moderner Kollaborations- und Informationssysteme für die globale Zusammenarbeit zu entstehen: Das Handeln in evolvierenden Kooperationen. Insbesondere internetgestützte Kollaborationssysteme machen es möglich, dass Aktanten immer spontaner in global ausgelegten interdisziplinären Projekten zusammenarbeiten. Dank der scheinbaren Leichtigkeit des virtuellen Zusammenschlusses werden immer häufiger Konsortien zusammengestellt, die auch für kurze Zeiträume in wechselnden Konstellationen miteinander kollaborieren. Die Bedeutung dieses Themas wird durch mehrere internationale Programme belegt. Ein aktuelles Beispiel ist die eSkills-Initiative, die im November 2009 durch die Europäische Kommission ins Leben gerufen wurde (vgl. European Commission Enterprise and Industry 2009). Die Initiative trägt den durch Informations- und Kommunikationstechnologie geänderten Formen des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zusammenlebens Rechnung und zielt auf eine europaweite Qualifikation.

Aus Sicht der Kommunikationsforschung bringt diese Entwicklung das interessante Phänomen mit sich, dass Kommunikationspartner immer weniger

einen gemeinsamen Kontext teilen. Vielmehr werden gerade Kompetenzen benötigt, diesen Kontext im Laufe der zeitlich begrenzten Zusammenarbeit effizient aufzubauen. Aufgrund der Diversität der in einzelnen Kooperationen zusammenkommenden Aktanten reicht es dabei nicht aus, sich auf einzelne Zielkulturen vorzubereiten. Hingegen werden gerade meta-kognitive Strategien erfordert, den situativen Kontext im Laufe der Kooperation zu erfahren und aktiv gemeinsam auszugestalten. Dieses Phänomen wird in dieser Arbeit unter dem Begriff der evolvierenden Kooperation genauer untersucht. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Fachfremdsprachdidaktik, indem untersucht wird, wie Handlungskompetenzen für evolvierende Kooperationen in der Hochschullehre vermittelt werden können.

Die gegenwärtige Situation an den Hochschulen birgt spezifische Herausforderungen, um dieser neuen Situation gerecht zu werden. Als Ergebnis des Bolognaprozesses sind Studiengänge im Bachelor- und Mastersystem relativ straff organisiert und sehen semesterweise kontinuierliche Leistungsüberprüfungen vor. Die starke Wirtschaftsbezogenheit einzelner Studiengänge bringt zudem eine starke Ausrichtung auf einzelne Fachinhalte mit sich. So spricht auch die Politikwissenschaftlerin GESINE SCHWAN von einer zunehmenden „Ökonomisierung der Bildung“ (Schwan 2009). Zwar existieren sinnvolle Angebote, die genutzt werden können, wie etwa durch das Angebot eines Career-Service, der bei Berufs- sowie Praktikabewerbungen schriftlich wie mündlich helfen soll. An der Hochschule werden darüber hinaus Jobmessen angeboten, das Sportangebot dient der Entfaltung des Körpers und des Geistes und einzelne Institute bieten Workshops zur Förderung des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen an. Allerdings ist als eine Folge dennoch zu beobachten, dass Studierende immer weniger extracurriculare Angebote wahrnehmen und das Studieninteresse an Mitgliedschaften stark zurückgegangen ist (HIS-Studien). Selbst bei Auslandsaufenthalten im Rahmen des europaweiten ERASMUS-Austausch-Stipendienprogramms bleiben Anmeldezahlen unterdurchschnittlich.

Wie soll in einer derartigen Situation Kompetenz für evolvierende Kooperationen im globalen Kontext vermittelt werden? Dieser Frage widmet sich die vorliegende Arbeit. Als Lösungsansatz wird mit dieser Arbeit die eGroups-Konzeption vorgestellt. Dabei handelt es sich um ein modernes Lehr- und Lernkonzept, in dem selbst die Möglichkeiten der modernen Kommunikationssysteme genutzt werden sollen, um evolvierende Kooperationen aus dem Hochschulalltag heraus zu generieren. Hierzu werden Studierende verschiedener Partnerinstitutionen über eine Kollaborationsplattform gemeinsam zu Projektgruppen zusammengeschlossen.

Zur Institutionalisierung des Ansatzes bietet sich das Leistungsspektrum eines Sprachenzentrums als wissenschaftliche Einrichtung an. Sprachenzentren dürften sich speziell für die (fach)fremdsprachliche Aus- bzw. Weiterbildung der Studierenden eignen. Hier haben Studierende nicht nur die Mög-

lichkeit, ihre Fremdsprachenkenntnisse aufzubauen bzw. zu erweitern, sondern darüber hinaus können Sprachzentren Studierende für Sprachzeugnis- bzw. Sprachstandsprüfungen wie TOEFL®, TOEIC®, BEC®, Cambridge Proficiency® oder UNICert® vorbereiten.

In diesem Sinne böten Fachsprachkurse an Sprachzentren eine günstige Grundlage zum Aufbau von Projektarbeiten nach dem eGroups-Konzept. Allerdings ist bislang unklar, wie eine solche Konzeption auszugestalten ist. Aus Arbeiten zum eLearning ist bekannt, dass der bloße Einsatz von Kollaborationsformen nicht ausreicht, um Lernerfolge zu realisieren. Vielmehr werden didaktisch motivierte Gesamtkonzeptionen benötigt, in denen sowohl technische als auch organisatorische und didaktische Elemente miteinander in Einklang zu bringen sind. Hierzu ist zunächst systematisch zu untersuchen, welche konkreten Qualifikationsziele sich mit dem neuen Phänomen der evolvierenden Kooperationen verbinden. Dies bildet die Grundlage zur genaueren Ausgestaltung der eGroups-Konzeption.

1.2 Zielsetzung und Gang der Arbeit

Ziel der Arbeit ist es, eine Konzeption zu entwickeln, die im Fachfremdsprachenunterricht der Hochschullehre genutzt werden kann, um Handlungskompetenz in evolvierenden Kooperationen zu vermitteln. Damit verbunden sind zwei aufeinander aufbauende Teilziele:

- (a) *Erkenntnisziel:* Als sachliche Grundlage der Gestaltung sind das Phänomen evolvierender Kooperationen und die daraus für die Fachfremdsprachdidaktik resultierenden Anforderungen genauer zu ergründen. Zu untersuchen ist, welche spezifischen Qualifikationsanforderungen sich stellen und wie diese möglicherweise in der Hochschullehre erfüllt werden können. Die Arbeiten zeigen, dass insbesondere neue Medien vielversprechende Möglichkeiten bieten, die aber durch eine didaktische, organisatorische und technische Konzeption erst zu heben sind. Die Untersuchungen zeigen auch, dass diesbezüglich zwar nützliche Vorarbeiten existieren, jedoch eine geeignete Gesamtkonzeption für das hier beschriebene Problemfeld bislang fehlt.
- (b) *Gestaltungsziel:* Auf Grundlage der anvisierten Erkenntnisse ist im Hauptteil der Arbeit eine konkrete Konzeption zu entwickeln, die geeignet erscheint, die beschriebenen Anforderungen zu erfüllen. Hierzu ist genauer zu untersuchen, welche Maßnahmen in didaktischer, technischer und organisatorischer Hinsicht zu treffen sind und wie die Gestaltungsbereiche aufeinander abzustimmen sind. Dabei wird davon ausgegangen, dass entsprechende Lehr- und Lernkonzeptionen auf den situativen Kontext auszurichten sind. Demnach wird angestrebt, eine für die spezifischen Anforderungen des Fachfremd-

sprachunterrichts in der Hochschullehre angemessene Konzeption vorzustellen. Zugleich sollen Gestaltungsgrundsätze erarbeitet werden, die auch auf andere Anwendungsfälle übertragen werden können. Da internetgestützte Kollaborationssysteme im Mittelpunkt des Lösungsansatzes stehen, wird die Konzeption als eGroups-Konzeption bezeichnet.

Die eGroups-Konzeption soll sowohl theoretisch fundiert als auch empirisch evaluiert werden. Während Theorien zur Fachsprache und Mediendidaktik Anhaltspunkte über die Ausgestaltung liefern, zielt die Evaluation auf die Prüfung der Umsetzbarkeit und Nützlichkeit der Lösung ab.

Der zur Realisierung dieser Zielsetzung abzuleitende Gang der Arbeit ist in der folgenden Abbildung dargestellt worden. Dabei sind die Felder grau hinterlegt, die die für diese Arbeit wichtigen, neuartigen Erkenntnisse darstellen sollen.

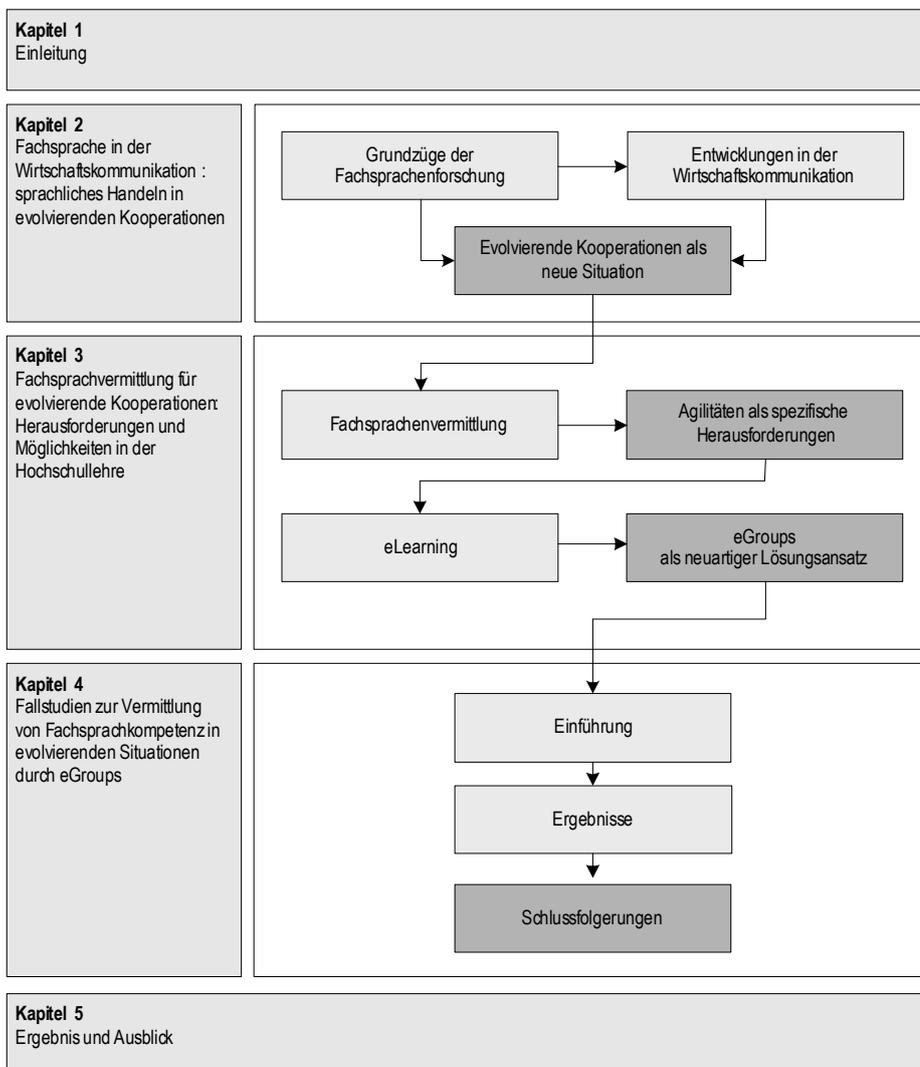


Abb. 1: Gang der Arbeit

Nach der Einleitung in *Kapitel 1* der Arbeit wird in *Kapitel 2* das Phänomen der evolvierenden Kooperation eingeführt. Grundlage sind Arbeiten zur Fachsprachenforschung, speziell der funktionalen Pragmatik, die einen wichtigen Erklärungsrahmen für die weiteren Untersuchungen liefern. Diesen Forschungsarbeiten werden aktuelle Entwicklungen in der Wirtschaftskommunikation gegenübergestellt, die vor allem in der Wissensorientierung, der Globalisierung und Spezialisierung sowie der Interkulturalität von Geschäftsbeziehungen gesehen werden. Diese Entwicklungen begründen schließlich das Phänomen der evolvierenden Kooperation, das im darauffolgenden Unterkapitel genauer dargelegt wird. Die Zielsetzung ist es, Merkmale anzugeben, anhand derer evolvierende Kooperationen charakterisiert und somit auch identifiziert und in der Fachsprachdidaktik zielgerichtet berücksichtigt werden können.

In *Kapitel 3* wird untersucht, wie entsprechende Kompetenzen zur erfolgreichen, fachsprachlichen Kommunikation in evolvierenden Kooperationen aufzubauen sind. Dies erfolgt im Wesentlichen in zwei Schritten: Zunächst wird genauer analysiert, welche spezifischen Qualifikationsanforderungen sich stellen (Erkenntnisziel). Anschließend wird untersucht, wie diese Qualifikationen in der Hochschullehre zu vermitteln sind und schließlich wird eine bedarfsgerechte didaktische Konzeption zur Vermittlung fachsprachlicher Handlungskompetenz in evolvierenden Kooperationen erarbeitet (Gestaltungsziel). Für beide Schritte wird in zwei Teilschritten vorgegangen: So werden zur Analyse der Qualifikationsanforderungen zunächst wesentliche Grundzüge der Forschung zur Fachsprachvermittlung aufgearbeitet, um anschließend die spezifischen Anforderungen der Fachsprachvermittlung für evolvierende Kooperationen systematisch ableiten zu können. Im Hinblick auf die Konzeptentwicklung wird zunächst analysiert, welche Vorarbeiten, insbesondere im Bereich eLearning bereits existieren und wie diese in die daraufhin entwickelte spezifische Konzeption für evolvierende Kooperationen integriert werden können. Die entwickelte eGroups-Konzeption wird als ganzheitliche eLearning-Konzeption sowohl in didaktischer als auch organisatorischer und technischer Hinsicht beschrieben, um sie in dieser Form in verschiedenen Anwendungskontexten umsetzen zu können.

Kapitel 4 dient der Evaluation der eGroups-Konzeption. Hierzu wird eine konkrete Anwendung der Konzeption beschrieben, die im Rahmen einer Fallstudie durchgeführt wurde. Zu untersuchen ist speziell, ob (a) eine evolvierende Kooperation nachgestellt werden kann, ob (b) die deduktiv abgeleiteten Qualifikationsanforderungen sich tatsächlich stellen und ob (c) schließlich auch Lerneffekte im Hinblick auf diese Qualifikationen bei den Teilnehmern beobachtet werden können. Nach einer kurzen Einführung in die Fallstudiensituation werden die Ergebnisse der Untersuchung im Einzelnen dargelegt. Auf der Grundlage einer Zusammenfassung der zentralen

Beobachtungen können schließlich Schlussfolgerungen hinsichtlich der Nützlichkeit der eGroups-Konzeption getroffen werden.

Die Untersuchungen liefern auch Anregungen für Weiterentwicklungen der eGroups-Konzeption und bieten Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsarbeiten, die in *Kapitel 5* gemeinsam mit einer knappen Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse ausblickend illustriert werden.

Der beschriebene Aufbau der Arbeit begründet sich durch die gewählte Forschungsmethode und wissenschaftstheoretische Grundposition, die im Folgenden gesondert dargelegt werden sollen.

1.3 Wissenschaftstheoretische Fundierung

Die Arbeit folgt einem gestaltungsorientierten Forschungsprozess, der auch als »Design Science Research« bezeichnet wird (vgl. March/Smith 1995), ursprünglich aus den Ingenieurwissenschaften stammt und insbesondere auch in der Mediendidaktik angewendet wird. Dieser Prozess ist dadurch charakterisiert, dass Forschung als Problemlösung begriffen wird. Im Zentrum steht das Ziel, neuartige Lösungen zu entwickeln, die sich für eine Klasse von Problemfällen als nützlich erweisen. Gerade im Bereich eLearning hat sich dieser Ansatz bewährt, um Konzepte für Nutzung neuer Technologien unter didaktischen Gesichtspunkten zu entwickeln (vgl. Grob et al. 2005; Kerres 2004).

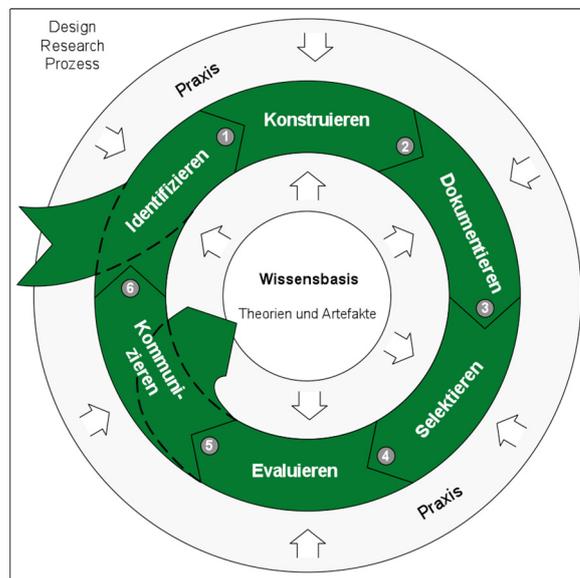


Abb. 2: Design Science Research Process (vgl. Hevner/March 2003: 111)

Zudem wird eine grundsätzlich konstruktivistische Sichtweise vertreten. Die genauere Position soll daher anhand eines Ordnungsrahmens erklärt werden. Derartige Rahmen zielen darauf ab, relevante Aspekte einer Grundposition für eine spezifische Forschungsrichtung zusammenzufassen (vgl. Bur-

rell/Morgan 1979). Hier wird ein von BECKER/NIEHAVES (2007) vorgestellter Ordnungsrahmen verwendet. Basierend auf BURRELL/MORGAN (1979) wird dort vorgeschlagen, eine Festlegung hinsichtlich der epistemologischen und ontologischen Grundposition sowie des Wahrheitsbegriffs, des Erkenntnisursprungs und des methodologischen Aspekts vorzunehmen.

Merkmal	Ausprägung		
Ontologischer Aspekt	Realismus	Kantianismus	Idealismus
Epistemologischer Aspekt	Realismus		Konstruktivismus
Wahrheitsbegriff	Korrespondenztheorie	Konsenstheorie	Semantische Theorie
Erkenntnisursprung	Empirismus	Kantianismus	Rationalismus
Methodologischer Aspekt	Induktivismus	Hermeneutik	Deduktivismus

Abb. 3: Morphologische Strukturierung zur Charakterisierung der wissenschaftstheoretischen Grundposition

In epistemologischer Hinsicht wird die Position des Konstruktivismus vertreten (vgl. Lorenzen 1987; von Glasersfeld 1987). Damit ist es grundsätzlich unerheblich, ob in ontologischer Hinsicht eine Realität unabhängig von menschlichen Sprach- und Denkprozessen existiert oder nicht. Für die Konzeptentwicklung zu berücksichtigen ist, dass die Wahrnehmung subjektiv unterschiedliche Ergebnisse hervorbringen kann. Folglich wird auch davon ausgegangen, dass »Wahrheit« im Sinne HABERMAS (1973) durch die von einer Gruppe an Individuen akzeptierten Aussagen begründet wird. Zugleich wird angenommen, dass Individuen zur Herstellung eines solchen Konsenses spezifische Voraussetzungen zu teilen haben, zu denen auch eine gemeinsame Sprache zählt. Demnach ist Wahrheit im Sinne von TARSKI (1944) sprachabhängig. Die Gewinnung von Erkenntnissen sollte nach KANT (vgl. 1999) sowohl Erfahrungen als auch menschlichen Intellekt nutzen. Methodisch sind hierzu sowohl induktive als auch deduktive Schlüsse vorzunehmen. Die Abfolge mehrerer Erkenntnisschritte wird nach Prinzipien der Hermeneutik erklärt (vgl. Capurro 1986). Insofern erfolgt Erkenntnisgewinnung entsprechend eines hermeneutischen Zirkels, in dem Subjekte auf Basis von Vorwissen einen Sachverhalt zu analysieren im Stande sind und auf diese Weise neues Wissen erlangen, das als Ausgang für weitere Forschungsfragen dient (vgl. Alvesson/Sköldberg 2000).

Der hier ausgewählte Forschungsansatz gründet sich auf das von SIMON (1996) beschriebene Konzept des „Design of Artificial“. Das Charakteristikum des Ansatzes besteht darin, Erkenntnisgewinnung durch Konstruktion

von Artefakten zu erzielen. Hierzu werden auf Basis einer Analyse bereits bestehender Artefakte neue Artefakte konstruiert, die anschließend in der Anwendung zu beurteilen sind. Durch dieses Vorgehen bietet sich der Ansatz insbesondere zur Bearbeitung von Fragestellungen an, bei denen Lösungen für neuartige Probleme zu entwickeln sind. Die mit der vorliegenden Arbeit angestrebte Konzeptentwicklung stellt eine solche Fragestellung dar.

Darüber hinaus lassen sich aus Arbeiten zum Design Science Research Leitsätze für die Organisation von Forschungsprozessen ableiten (vgl. Hevner et al. 2004), die – speziell unter Berücksichtigung der hier verfolgten Grundposition – zur Qualitätssicherung des Konstruktionsprozesses beitragen (vgl. Markus et al. 2002). Die Kriterien werden im Folgenden kurz vorgestellt, da sie den Aufbau der Arbeit bestimmen.

- (a) *Problem Relevance*: Die Forschungsarbeit hat eine als relevant erarbeitete Problemstellung zu adressieren.
- (b) *Design as a Search Process*: Als Grundlage der zu erarbeitenden Problemlösung sind relevante Grundlagen der Problemdomäne zu untersuchen.
- (c) *Research Contribution*: Das Forschungsergebnis sollte einen Beitrag zur Wissensbasis liefern.
- (d) *Design as an Artifact*: Die Forschungsergebnisse werden als Artefakt spezifiziert, z. B. als eLearning Konzeption.
- (e) *Research Rigor*: Bei der Erstellung des Artefakts sind bewährte Elemente der Wissensbasis wiederzuverwenden.
- (f) *Design Evaluation*: Die Nützlichkeit des Artefakts ist zu demonstrieren. Zu den Evaluationsmethoden zählen z. B. Demonstrationsbeispiele.

Die praktische Relevanz dieser Forschungsvorgaben angesichts der wissenschaftlichen Grundposition soll kurz begründet werden.

Im Design Science Research ist vorgesehen, in der Konstruktion weitest möglich Artefakte wiederzuverwenden, die in der relevanten Fachgruppe bereits akzeptiert sind. Die gründliche Analyse der Problemdomäne trägt hier zur Konsistenzsicherung der von mehreren Subjekten erarbeiteten Beiträge bei. In der vorliegenden Arbeit bildet daher eine gründliche Analyse von Grundlagen zur Fachfremdsprachdidaktik den Ausgangspunkt. Die eigentliche Konstruktion ist zudem derart konzipiert, dass eine Integration bewährter Ansätze, wie z. B. Tandem Learning und Communities of Inquiry, erfolgt.

Indem es im Forschungsprozess vorgesehen ist, die entwickelten Artefakte einer Anwendung zuzuführen, wird zudem die Grundlage zur weiteren Erkenntnisgewinnung nach Prinzipien eines hermeneutischen Zirkels gelegt.

Damit wird auch berücksichtigt, dass die Konstruktion prinzipiell unvollkommen und kontinuierlich an den Erkenntnisfortschritt anzupassen ist. Um eine derartige Weiterentwicklung zu begünstigen, wird in der vorliegenden Arbeit auch die empirische Umsetzung der Konzeption beschrieben. Dies ermöglicht es, den aktuellen Stand der Konzeption situativ zu prüfen und zu diskutieren und auf dieser Grundlage Erkenntnisse für Weiterentwicklungen zu gewinnen.

Im Fokus der Arbeit steht somit die Entwicklung einer didaktischen Konzeption. Der empirische Teil dient der Erprobung dieser Konzeption im Hinblick auf die Umsetzbarkeit und Nützlichkeit. Hierzu soll untersucht werden, (1) inwiefern die Konzeption im hochschulpraktischen Alltag realisiert werden kann, (2) ob auf diese Weise tatsächlich Handeln in evolvierenden Kooperationen induziert werden kann und (3) welche Effekte hierbei seitens der Lerner beobachtet werden können. Methodisch nicht im Fokus liegen andere Arbeiten, die auf Basis des reichhaltigen empirischen Materials möglich wären. Hierzu zählen insbesondere sprachtheoretische Analysen einzelner Aussagen sowie Lernerfolgsmessungen des fachfremdsprachlichen Zuwachses, die mit dieser Arbeit nicht beabsichtigt werden. Hier bieten sich Möglichkeiten für zukünftige Forschungsarbeiten, die im Ausblick der Arbeit noch eingehender skizziert werden.

2 Fachsprache in der Wirtschaftskommunikation: sprachliches Handeln in evolvierenden Kooperationen

In diesem Kapitel soll das für die vorliegende Arbeit zentrale Phänomen der evolvierenden Kooperation herausgearbeitet und genauer definiert werden. Hierzu wird zunächst ein Überblick zu Forschungsarbeiten im Bereich der Fachsprache gegeben, um die eigene Arbeit einordnen zu können. Diesen Forschungsarbeiten werden aktuelle Entwicklungen in der Wirtschaftskommunikation gegenübergestellt. Behandelt werden vor allem die Wissensorientierung, Globalisierung und Spezialisierung sowie die Interkulturalität von Geschäftsbeziehungen, die letztlich das Phänomen der evolvierenden Kooperation begründen. Dieses Phänomen wird im darauffolgenden Unterkapitel genauer charakterisiert und anhand eines Beispiels veranschaulicht.

2.1 Fachsprache

2.1.1 Gegenstand

Sprache ist als partnerschaftliches, mit Intention verbundenes Kommunikationsmittel zu verstehen, mithilfe dessen durch verbale, non-verbale oder para-verbale Verhaltensweisen der zwischenmenschliche Austausch in Kommunikationsanlässen ermöglicht wird (vgl. Knapp 1991: 122). Unter Kommunikation wird generell die wechselseitige Abfolge sozialer Handlungen interagierender Gesprächspartner hinsichtlich der Interdependenz ihrer Inhalts- und Beziehungsaspekte gesehen (vgl. Habermas 1977). Dabei wird das Verhältnis von Kommunikation, Interaktion und Arbeit deutlich (vgl. Ehlich 1991). Im Hinblick auf die Verwendung von sprachlichem Handeln in Kommunikationsanlässen können (menschliche) Kommunikationssituationen bezüglich der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und der daraus entstehenden Spezialisierungsmöglichkeiten in unserer Welt zweifach unterschieden werden: nach alltäglichen und allgemein üblichen Handlungsanlässen (vgl. Fluck 1998: 944) einerseits sowie andererseits nach solchen, die eine spezialisiertere und eindeutiger Art des kommunikativen Handelns benötigen (vgl. Baumann 1998a: 109).

KALVERKÄMPER gliedert (sprachliche) Kommunikationsanlässe vor diesem Hintergrund grob in die zwei Lebensbereiche „Alltag und Fest“ und „Arbeit“ auf, wobei jeder Bereich nach Tätigkeiten und daraus entstehenden Spezialisierungen unterschieden werden kann (Kalverkämper 1998: 6 f.). Speziell im Lebensbereich „Arbeit“ sind in dieser Hinsicht spezifische Arbeitstätigkeiten und -erfahrungen (Praxis) sowie Wissenschaften (Theorie) gemeint, in denen mithilfe einer spezialisierten Sprache in einem „mehr oder weniger begrenzten fachlichen Kommunikationsbereich“ (Baumann

1998a: 109) von Mitgliedern¹ dieses Bereichs gehandelt werden kann (vgl. Kalverkämper 1990: 99 f.)

Diese dichotome Einteilung von Sprache in alltägliche und spezialisierte, arbeitsbezogene Kommunikationsanlässe bietet insbesondere der deutschsprachigen Fachsprachenforschung Anlass zur Identifikation von Merkmalen, die sich auf die Kommunikation je nach ihrer Ausrichtung auf den oder die Rezipienten hin auswirken. So etwa wird je nach sprachlichem Zeichenunterschied, Text- und Weltkenntnis, z. B. nach Genauigkeit des Inhalts und der Form, Wissen, dem angestrebten Niveau der Zusammenarbeit (vgl. Baumann 1998a: 110), Geschlecht, Alter, Beziehung, Kulturzugehörigkeit unterschieden (vgl. Kalverkämper 2004: 17). Die daraus entstehende(n) Sprache(n), wird (werden) vielfach auch als sog. Fachsprache bezeichnet und von der sog. (All-)Gemeinsprache bzw. Gesamtsprache unterschieden (vgl. Hoffmann 1998a: 189).

Der Begriff der (All-)Gemeinsprache bzw. Gesamtsprache (oder auch Alltagssprache, Nationalsprache, Umgangssprache, Landessprache, Muttersprache usw., vgl. Hoffmann 1987: 48-52) meint den Kommunikation ermöglichenden, im alltäglichen Leben verwurzelten, gemeinsamen Nenner aller noch so unterschiedlichen Sprechergruppen innerhalb einer Sprachgemeinschaft. Fachsprache wird hingegen verstanden als die Gesamtheit der Ressourcen, über die eine Nationalsprache für die Zwecke der Fachkommunikation verfügt (Arntz 2004: 302). So gesehen bildet die Allgemeinsprache den Kernbereich einer Sprache, der durch die Fachsprache ergänzt wird (vgl. Drozd/Seibicke 1973). Die Abgrenzung der Begriffe Fach- und Allgemeinsprache ist indes nicht unproblematisch (vgl. Hoffmann 1987: 62) und soll kurz vor dem Hintergrund der Literatur genauer diskutiert werden.

Der Begriff der „(All-)Gemeinsprache“ ist in der Sprachwissenschaft umstritten, da er sich auf das gesamte standardsprachliche Repertoire einer Sprachgemeinschaft bezieht. Nach HOFFMANN bedeutet Gemeinsprache z. B. das „vollständige Potenzial aller sprachlichen Zeichen und konstitutiven Regeln für Sprachhandlungen (langue), aus dem ständig Teilbereiche ausgewählt werden, um die entsprechenden Sprachhandlungen zu vollziehen“ (Hoffmann 1998a: 190). Allerdings ist fraglich, inwiefern eine solche (All-)Gemeinsprache faktisch existiert, da es letztlich zahlreiche Einzelsprachen gibt, wie z. B. Dialekte, Regionalsprachen und Sondersprachen, die womöglich Teil einer (theoretischen) Gemeinsprache sind, jedoch eigenständig gelebt und verwendet werden (vgl. Ammon 1998: 223). KALVERKÄMPER (1990) schlägt daher vor, weniger die „Allgemeingültigkeit“ als vielmehr

¹ In dieser Arbeit soll aus Gründen der Lesbarkeit einheitlich die maskuline Form Rollenbezeichnungen gewählt werden.

die „Unabhängigkeit“ von spezifischen Fachsprachen als Merkmal einer Gemeinsprache zu verwenden. Genauer sei es der Ansatz, von einer Sprache zu sprechen, die „fachsprachlich (extrem) merkmalarom oder reduziert“ ist.

Ähnlich macht FLUCK die Unterscheidung an der „Allgemeinverständlichkeit“ fest. Bei ihm liegen Gemeinsprache und Fachsprache auf unterschiedlichen, aber nicht sich kontrastierenden Ebenen. Lediglich würden sie sich hinsichtlich des Grads der Allgemeinverständlichkeit unterscheiden, während sie in formaler Hinsicht weitgehend übereinstimmen. (vgl. Fluck 1985: 176). MÖHN und PELKA (1984) führen zusätzlich den Begriff der Gesamtsprache ein, der sowohl die Gemeinsprache als auch die Fachsprache als Varianten einer solchen Gesamtsprache mit einschließt. Sie betonen zudem, dass sich beide Varianten stark beeinflussen, im Einzelnen aber schwer voneinander abzugrenzen sind. Aufgrund derartiger Abgrenzungsschwierigkeiten plädieren andere Autoren, wie HARTMANN (1980) dafür, eine dichotome Gegenüberstellung von Allgemein- und Fachsprache überhaupt aufzugeben.

Im Folgenden soll diese Diskussion nicht weiter verfolgt werden. Für die vorliegende Arbeit zentral ist der Begriff der *Fachsprache*, der zunächst vereinfacht durch den fachlichen Handlungsbezug von Kommunikation charakterisiert werden kann. Dabei soll Fachsprache als eine für spezifische kommunikative Zwecke standardisierte bzw. normierte Sprache verstanden werden, die, so BAUMANN, ein besonderes, abgestimmtes, fachliches und sprachliches Repertoire mehr oder weniger geschlossener Menschengruppen mit einer handlungsbezogenen Bestimmung bezeichnet (vgl. Baumann 1998a: 110). Unter dem Begriff der Standardisierung bzw. Normierung werden die explizite Einführung von Elementen der Sprache und die Aushandlungen ihrer Bedeutung in der Sprachgemeinschaft verstanden. Als Elemente der Sprache sind nicht nur Wörter zu betrachten. Vielmehr existieren in Fachsprachen Normierungen auf Ebene der Syntax, Semantik und Pragmatik.

Die Intention einer Fachsprache besteht darin, das kommunikative Handeln zwischen Kommunikationspartnern in einem spezifischen Gebiet in einer bestimmten Situation zu unterstützen, indem die sprachliche Vielfalt für die situationspezifische Kommunikation reduziert wird, um eine möglichst effektive und effiziente handlungsleitende Kommunikation zu ermöglichen (vgl. Kalverkämper 2004: 17). In funktionaler Hinsicht kann unter Fachsprache somit auch eine Sprache verstanden werden, die Menschen für die zweckgerichtete Kommunikation in spezifischen Handlungssituationen verwenden (vgl. Crystal 1988: 429). Dieses Verständnis bringt den Situations- und Zeitbezug von Fachsprache mit ein. Demnach wird Fachsprache als ein sich wandelndes Verständigungsmittel begriffen (Hornung 1983: 169).

Das funktionale Verständnis ist getrieben von einem fachorientierten Kommunikationsbedürfnis, „der zweckhaften Bearbeitung eines spezifischen Bereichs der Wirklichkeit“ (Rehbein 1998: 690) in Abhängigkeit der situativen Sprachnutzer (vgl. Crystal 1983: 301). Einerseits soll die Fachsprachkommunikation der handlungsleitenden Erkenntnis dienen, andererseits aber auch „der begrifflichen Bestimmung fachspezifischer Gegenstände“ (Möhn/Pelka 1984: 26), dem Austausch über fachliche Aspekte und der Beziehung zur fachlichen Systematik (vgl. Buhlmann/Fearns 1987: 12). Fachsprache ist dadurch häufig an Fachleute gebunden, kann jedoch in unterschiedlichem Maße auch fachfremden Experten oder Laien dienlich sein (vgl. Beier 1980: 13).

Obgleich Fachsprache ein Phänomen ist, das womöglich seit jeher existiert (vgl. Fluck 1998: 944), gilt die Fachsprache als Forschungsgegenstand der (deutschsprachigen) (angewandten) Linguistik als junge, zum Teil noch unerforschte Disziplin (vgl. Buhlmann/Fearns 2000: 11). Dies erklärt auch, warum – wie oben ausgeführt – selbst grundlegende Begriffe kontrovers diskutiert werden. Fachsprache wird aus verschiedenen Perspektiven untersucht, wie z. B. der Funktionalstilistik, der Terminologearbeit, der Übersetzungswissenschaft (vgl. Kalverkämper 1998a: XXVIII), der Soziolinguistik, der Lexikographie, der Rhetorik, der Hermeneutik, der Sprachkritik, der Sprachdidaktik (vgl. Hoffmann 2001: 533) oder der funktionalen Pragmatik (vgl. Rehbein 1998: 689). Aufgrund einer stark durch Interdisziplinarität geprägten Forschung, werden „Gedankengut, Forschungsmethoden und -ergebnisse“ der Fachsprachenforschung zueigen gemacht, wodurch es zu „Mischterminologien, vermischten oder kombinierten Denk- bzw. Mitteilungsstrukturen und Mitteilungsstilen“ (Buhlmann 1989: 84) kommen kann. Hinzu kommen vermehrt Arbeiten aus dem angelsächsischen Sprachraum, die unter dem Begriff „Languages for Specific Purposes“ ganz ähnliche Fragestellungen behandeln, mit zum Teil wiederum verschiedenen Grundpositionen und Erklärungsbeiträgen (vgl. Hyland 2002).

Das hier zunächst überblicksartig skizzierte Feld der Forschung zu fachbezogener Kommunikation soll im Folgenden eingehender dargestellt werden. Unterschieden werden sollen Arbeiten aus der deutschsprachigen sowie angelsächsischen Literatur. Die deutschsprachige Fachsprachenforschung ist insbesondere dank ihrer prominenten Vertreter **LOTHAR HOFFMANN** und **HARTWIG KALVERKÄMPER** dabei von einer strukturalistischen Sichtweise und speziell durch **LOTHAR HOFFMANN** von einer marxistischen Sichtweise geprägt. Die Fachsprachenforschung beispielsweise der funktionalen Pragmatik oder die der angelsächsischen Sichtweise Languages for Specific Purposes (LSP) können von der strukturalistisch geprägten Fachsprachenforschung im deutschsprachigen Raum abgegrenzt werden. Im Folgenden sollen als Hintergrund zunächst die strukturalistisch geprägten Arbeiten dargestellt werden, um anschließend die für diese Arbeiten richtungsweisenden

Beiträge der funktionalen Pragmatik sowie der angelsächsischen Forschung darzulegen.

2.1.2 Entwicklung der Fachsprachenforschung

Zur Veranschaulichung der diversen Strömungen in der (deutschen) Fachsprachenforschung soll im Folgenden die übergreifende Einteilung in Fachsprachmodelle von ROELCKE (2005) dargestellt werden. Diese Einteilung bietet eine Grundlage, um anschließend die für diese Arbeit richtungweisenden Studien zur funktionalen Pragmatik und zu Languages for Specific Purposes (LSP) weiter vorzustellen. ROELCKE unterscheidet das sog. „systemlinguistische Inventarmodell“ zu Anfang der 50er Jahre bis in die 70er Jahre, das sich in den 80er und 90er Jahren anschließende „pragmalinguistische Kontextmodell“ sowie das weiterentwickelte „kognitionslinguistische Funktionsmodell“ (vgl. Roelcke 2005: 15-17). Die Modelle beschreiben die Entwicklung von einer eher auf die Zeichen der Sprache fokussierenden Forschung hin zu Arbeiten, in denen Fachsprache als Mittel zur zweckgerichteten Kommunikation gesehen wird und in die zunehmend auch außersprachliche (situative) Einflussfaktoren einbezogen werden. Diese Sichtweise begründet schließlich die Forschung zur funktionalen Pragmatik sowie zu LSP im angelsächsischen Raum, die anschließend beide gesondert dargestellt werden.

Das systemlinguistische Inventarmodell

Das systemlinguistische Inventarmodell (vgl. Roelcke 2005: 16) beinhaltet ein Verständnis von Fachsprache als sprachliches System, das sich aufgrund einer fachspezifischen Terminologie (dem sog. „lexikalischen Inventar“) sowie aufgrund syntaktischer Regeln von der Gemeinsprache absetzt (vgl. Hoffmann 1987: 30). Der Kritik einer „lexikalisch-semantischen Verengung“ (Kalverkämper 1998b: 48) von Fachsprache entsprechend, erweiterte HOFFMANN das eingeschränkt terminologische Verständnis, (das zuvor mit den Grundsätzen der völkischen Linguistik verbunden wurde, vgl. Weisgerber 1954) im Sinne einer „Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (Hoffmann 1985: 53). Damit wendet er sich gegen die Reduktion von Fachsprache auf Fachausdrücke, die in der Literatur auch als die „terminologische Hypothese“ bezeichnet wird (Buhlmann/Fearns 2000: 11).

Diesem Verständnis entsprechend sei Fachsprache als Subsprache der Allgemeinsprache zu verstehen, bei der „phonetische, morphologische und lexikalische Elemente, syntaktische und textuelle Phänomene eine funktionelle Einheit bilden und die Kommunikation innerhalb der verschiedenen Bereiche in einem Fach ermöglichen“ (Buhlmann/Fearns 2000: 11). Dabei ist

der Kommunikationsgegenstand das Kriterium zur Differenzierung verschiedener Subsprachen (vgl. Becker/Hundt 1998: 123). Generell kann in der Entwicklung eine Erweiterung des systemlinguistischen Inventarmodells von der lexikalisch-semanticen Ebene, über die syntaktische und funktionalstilistische bis hin zur textuellen Ebene gesehen werden (vgl. Kalverkämper 1998b: 48).

Als Kritikpunkte am systemlinguistischen Inventarmodell werden in der Literatur zum einen die eindimensionale, rein auf linguistische Elemente reduzierte, Perspektive auf Sprache genannt („Gesamtheit aller sprachlichen Mittel“, Kalverkämper 1998b: 48). Zum anderen wird kritisiert, dass bereits die Festlegung einzelner Fächer und damit die Abgrenzung von Fachsprachen erhebliche Probleme mit sich bringt (vgl. Baumann 2000a: 28). In HOFFMANN'S Definition (1987) wird die fachliche Dimension der Fachsprache allein mit „fachlich“ umschrieben. Dabei bleibt unklar, was unter dem Konzept des Fachs eigentlich zu verstehen ist (vgl. Kalverkämper 1998c: 12).

Einer konstruktiven Auffassung entsprechend sind sog. Fächer nicht a priori gegeben, sondern sie werden subjektiv bzw. einer Handlungsgemeinschaft entsprechend funktional definiert, indem sie beispielsweise durch Entwicklung, Notwendigkeit einer Standardisierung in einem komplexer werdenden Umfeld oder individueller Begreifung des Daseins und der Tätigkeiten in diesem Umfeld entstehen (vgl. Rehbein 1998: 690). Wenn es Fächer gibt, so wird angezweifelt, ob es denn vollständige und klar umrissene Fächer überhaupt geben kann, oder ob sich intersubjektive semiotische Konzeptionen von Fach nicht auch unterscheiden (vgl. Rehbein 1998: 700).

Verbunden mit der Frage nach der Definition des Fachs ist auch die Fachsprache bzw. die Frage nach dem Status von Fachsprache (vgl. Ammon 1998: 219). So wird angezweifelt, ob es denn einzelsprachliche Fachsprachen überhaupt geben kann, oder ob es nicht bereits auf einzelsprachlicher Ebene verschiedene Kommunikationsbereiche gibt und somit wohlmöglich verschiedene Fachsprachen mit sowohl einzelsprachlichen als auch übereinzelsprachlichen Gemeinsamkeiten (vgl. Ammon 1998: 223). Um den Begriff der Fachsprache näher zu bestimmen, werden einem systemlinguistischen Verständnis nach Fachsprachen nun auch als funktionale Varietäten begriffen (vgl. Becker/Hundt 1998).

Eine Varietät wird verstanden als eine kohärente, diskrete und systemartige Differenzierung innerhalb der Gemeinsprache, die sich mithilfe sowohl innersprachlicher Merkmale von anderen Varietäten abgrenzt (nach den Beschreibungsebenen Laut, Schrift, Lexik, Syntax, Text sowie nach den Beschreibungsgesichtspunkten Inventar, Grammatik, Pragmatik) als auch von außersprachlichen Merkmalen (wie dem landschaftlichen Raum, den gesellschaftlichen Gruppen, dem menschlichen Tätigkeitsbereich, der geschichtli-

chen Periode etc.) (vgl. Adamzik 1998: 181 f.). Je nach Dominanz der außersprachlichen Merkmale werden regionale, soziale, funktionale und historische Varietäten unterschieden, wobei je nach menschlichen Tätigkeitsbereichen insbesondere funktionale und soziale Bedingungen in den Vordergrund rücken (vgl. Hoffmann 1998a: 160).

Bei dem Vergleich der verschiedenen Varietäten ist dennoch weiterhin fraglich, inwiefern diese voneinander abgegrenzt werden können und welche sprachlichen Unterschiede überhaupt zwischen fachsprachlichen und nicht-fachsprachlichen Varietäten bestehen (vgl. Hoffmann 1998b: 685). Auch die Abgrenzung zwischen Dialekten und Sondersprachen bleibt hierbei unbeachtet (vgl. Ammon 1998: 224). Daher wird vorgeschlagen, Varietäten im Hinblick auf ihre innersprachlichen, bestimmte kognitive Funktionen erfüllende, Merkmale zu bestimmen, die – in fachlichen sowie nicht-fachlichen – Varietäten einen Indikator für den Grad an Fachlichkeit darstellen sollen (vgl. Ammon 1998: 236).

Die Ansätze, die dem systemlinguistischen Inventarmodell zugeordnet werden können, konzentrieren sich einem strukturalistischen Verständnis entsprechend auf Fachsprache als im Rahmen einer fachlichen Kommunikation verwendetes sprachliches System. Obwohl in späteren Ansätzen durchaus bereits der Aspekt der Kommunikation enthalten ist, ist dennoch die Analyse der kommunikativen Verhältnisse, unter denen mithilfe von Äußerungen die Produktion und die Rezeption von Fachtexten möglich sind, nicht Gegenstand (vgl. Knobloch 1998: 443). Diese ordnet ROELCKE dem pragmalinguistischen Kontextmodell zu, das im Folgenden dargelegt werden soll.

Das pragmalinguistische Kontextmodell

Die Konzeption von Fachsprache als linguistisches System, das der fachlichen Kommunikation zugrunde liegt, wird im pragmalinguistischen Kontextmodell – seiner Bezeichnung entsprechend – um die Berücksichtigung des *Kontextes* der fachsprachlichen Kommunikation erweitert. In den Vordergrund rücken hier die Analyse von Textäußerungen und deren Bedingungen für die Produktion und Rezeption von Fachsprache (vgl. Bolten 2003: 177). Die Definition des Fachtextes als das „Instrument und Resultat der im Zusammenhang mit einer spezialisierten gesellschaftlich-produktiven Tätigkeit ausgeübten sprachlich-kommunikativen Tätigkeit [...]“ (Hoffmann 1985: 233 f.) legt nahe, dass der Fachtext Bestandteil und damit auch Ergebnis der Kommunikation ist (vgl. Baumann 1998b: 408-416).

Dabei wird weiterhin einer in epistemologischer Hinsicht „realistischen“ Auffassung gefolgt, da davon ausgegangen wird, dass die Bestandteile des Fachtextes für das Bewusstsein des Produzenten und des Rezipienten objektiv wahrnehmbar sind. So heißt es in HOFFMANN'S Definition weiter „[Der Sachtext] besteht aus einer endlichen, geordneten Menge logisch, seman-

tisch und syntaktisch kohärenter Sätze (Texteme) oder satzwertiger Einheiten, die als komplexe sprachliche Zeichen, komplexen Propositionen im Bewusstsein des Menschen und komplexen Sachverhalten in der objektiven Realität entsprechen“ (Hoffmann 1985: 233 f.). Bezogen auf den, wie hier angeführt, objektiv und isomorph wahrnehmbaren Fachtext würde dies bedeuten, dass eine Identifizierung der Kontextfaktoren notwendig wäre, die die fachliche Kommunikation zwischen Produzent und Rezipient bestimmen (vgl. Roelcke 2005: 22).

Über die bekannten innersprachlichen Merkmale hinaus seien die außersprachlichen Bestandteile über den landschaftlichen Raum, die gesellschaftliche Gruppe, den menschlichen Tätigkeitsbereich und die geschichtliche Zeit hinaus genauer zu bestimmen. ROELCKE (2005: 23 f.) unterscheidet hier *soziologische, psychologische, semiotische* und *kommunikationswissenschaftliche* Gesichtspunkte.

- Zu ***soziologischen Gesichtspunkten*** werden Alter und Geschlecht der Produzenten und Rezipienten gezählt sowie deren sozialer Status (symmetrisch oder asymmetrisch), deren fachlicher Status (intra-, inter-, extra-fachlich), der Grad an Vertrautheit (zwischen Unbekanntheit und Intimität), der Grad an Öffentlichkeit sowie die kulturelle Einbettung (vgl. Möhn 1979).
- Unter ***psychologischen Gesichtspunkten*** werden die intellektuellen Fähigkeiten berücksichtigt, wie etwa die Konzentrationsfähigkeit, das Abstraktionsvermögen, die analytische Denkfähigkeit, das Übersichtsvermögen, Phantasie, Kreativität etc. (vgl. Schwarz 1992), der Beherrschungsgrad der Fachsprache, der situativ psychische, mentale und der physische Zustand, die Emotionen (vgl. Baumann 2004: 83 ff.), die Kommunikationsmotivation, und -intention sowie die Erwartungshaltung und der Verbindlichkeitsgrad (vgl. Hoffmann/Kalverkämper 1998: 362 ff.).
- Zu den ***semiotischen und kommunikationswissenschaftlichen Gesichtspunkten*** zählen mitunter die Anzahl der Kommunikationspartner, das Kommunikationsmedium, das räumlich-zeitliche Verhältnis sowie der Grad der Synchronität bzw. Asynchronität zwischen Textproduktion- und Rezeption sowie die Verbindlichkeit und der Grad der Ernsthaftigkeit eines Kommunikationsthemas (vgl. Kalverkämper 2004: 19).

Das Spektrum der Kontextfaktoren zeigt die Öffnung der Fachsprachenforschung gegenüber anderen Disziplinen. Das pragmalinguistische Kontextmodell wird somit als interdisziplinärer Ansatz charakterisiert. Hierbei wird auch auf die Gefahr hingewiesen, bei interdisziplinären Arbeitsweisen

eine klare Abgrenzung der Fachsprachlinguistik zugunsten von Interdisziplinarität zu verlieren (vgl. Kalverkämper 2003: 20)

Insgesamt bleibt die Kritik der bloßen Zuordnung identifizierter inner-sprachlicher Merkmale zu außersprachlichen Kontextfaktoren bestehen, wie sie bereits beim systemlinguistischen Modell angebracht wurde (vgl. Skiba 1998: 169). Auch wenn eine höhere Beschreibungsgenauigkeit mithilfe der spezifizierten außersprachlichen Kontextfaktoren erzielt werden kann, so herrscht weiterhin die Vorstellung einer Fachsprache, resp. einer funktionalen Varietät, die „als komplexe sprachliche Zeichen komplexen Propositionen im Bewusstsein des Menschen und komplexen Sachverhalten in der objektiven Realität“ entspricht (Hoffmann 1985: 233 f.).

Insbesondere wird in der Literatur betont, dass diese Vorstellung noch immer der sog. Isomorphiethese (vgl. Roelcke 2005: 22) bzw. der Widerspiegelungstheorie (vgl. Holz 2005) folgt. Dies bedeutet, dass von einer Übereinstimmung zwischen der Komplexität der Realität, der Komplexität der Wahrnehmung und der Komplexität der Sprache ausgegangen wird. Somit wird einem sowohl in ontologischer als auch in epistemologischer Hinsicht realistischen Weltbild gefolgt (vgl. Bösch 1995: 4). In der Praxis bedeutet dies, dass weiterhin von ex ante bestimmten Fachsprachen ausgegangen wird. Dies würde logischerweise bedeuten, dass es dann auch eine endliche Anzahl von Merkmalsbeschreibungen für diese Subsprache oder Varietät geben müsste, die eine normative Beschreibung einer endlichen Anzahl von Kontextfaktoren zuließe. Notwendig wäre eine gewisse Standardisierung dieser Merkmale, die eine nachhaltige Unterscheidung von Fachsprachen im intersubjektiven Kontext überhaupt erst ermöglicht.

Das kognitionslinguistische Modell

Während das systemlinguistische Inventarmodell von dem sprachlichen Inventar im Fachtext ausgeht und das pragmalinguistische Kontextmodell dieses Modell um die Bedeutung spezifischer Kontextfaktoren der Fachsprache als funktionale Varietät erweitert, berücksichtigt das kognitionslinguistische Modell darüber hinaus, dass Fachsprache zum Wissenstransfer zwischen Menschen dient. Das Modell akzeptiert weiterhin die vorherigen Auffassungen, bringt aber als neuen Aspekt die spezifische Kognitionsfähigkeit der Kommunikationspartner mit ein.

Herausgestellt wird, dass die *Kodierung* und *Dekodierung* in der fachsprachlichen Kommunikation von *Produzenten* und *Rezipienten* entsprechend ihrer *kognitiven* Natur typischerweise unterschiedlich erfolgen kann (vgl. Hoffmann 1998b: 684). Die Forschung richtet sich nun darauf, wie fachsprachliche Kommunikation in dieser Konstellation möglichst effektiv und effizient erfolgen kann (vgl. Fijas 1998: 390 f.). Abgeleitet werden normative Anfor-

derungen an Fachsprache, die ihre intersubjektive Verständlichkeit verstärken sollen (vgl. Baumann 2000b: 151).

HOFFMANN passt seine Definition der Fachkommunikation wie folgt an: „Fachkommunikation ist die von außen oder von innen motivierte bzw. stimulierte, auf fachliche Ereignisse oder Ereignisabfolgen gerichtete Exteriorisierung und Interiorisierung von Kenntnissystemen und kognitiven Prozessen, die zur Veränderung der Kenntnissysteme beim einzelnen Fachmann und in ganzen Gemeinschaften von Fachleuten führen“ (Hoffmann/Kalverkämper 1998: 614). Dieser Auffassung entsprechend kommt Fachsprache eine Darstellungs- und Symbolfunktion zu, die dazu dient, fachbezogenes Wissen zu transportieren, damit es gemehrt bzw. untereinander ausgetauscht werden kann (vgl. Hoffmann 1998b: 680). Die intellektuellen Anforderungen sowie das Vorwissen des Einzelnen sind daher ausschlaggebend für die Qualität des Austausches (vgl. Schwarz 1992). Diese intellektuellen Fähigkeiten können in vier Bereiche menschlicher Kognition eingeteilt werden (Roelcke 2005: 27):

- **Denkfähigkeit und Vorwissen** des Einzelnen, insbesondere im Hinblick auf das sprachliche Inventar, die fachbezogenen Inhalte zu kommunizieren;
- **Abstraktion und Konkretisation**, nämlich die Fähigkeit Inhalte verallgemeinern bzw. im Einzelnen herausstellen zu können;
- **Assoziation und Dissoziation** bzw. das Synthetisieren von Gemeinsamkeiten und das Analysieren von Unterschieden;
- **Interiorisierung und Exteriorisierung** bzw. die Aufnahmefähigkeit und Integrierung neuen Wissens, also das Preisgeben von Wissen nach bestimmten Gesichtspunkten.

Damit der fachlich orientierte kommunikative Austausch mithilfe der Fachsprache als Mittler von fachbezogenen Informationen zwischen den Wissensträgern resp. den Fachleuten erfolgt, werden normative, an die Darstellung geknüpfte Anforderungen an Fachsprache gestellt, wie insbesondere *Deutlichkeit, Verständlichkeit, Ökonomie, Anonymität, und Identitätsstiftung* (vgl. Gloy 1998: 100 ff.).

- Unter **Deutlichkeit** bzw. Exaktheit (Baumann 1998c: 373-377) bzw. Vagheit (von Hahn 1998: 382), Expliziertheit oder Genauigkeit (von Hahn 1998: 377-389) sind Strategien der eindeutigen und genauen Darstellung des Bezugs zu verstehen zwischen dem sprachlichen Ausdruck und dem damit verbundenen außersprachlichen Kenntnissbereich. Hiermit sind etwa die fachlichen Gegenstände, Sachverhalte, Abläufe oder Verfahren, der in den fachlich begrenzbaren Kom-

munikationsgemeinschaften tätigen Menschen gemeint. Dabei sind insbesondere im Hinblick auf die Deutlichkeit sprachlicher Äußerungen der spezifische Wortschatz (systemlinguistisch), der Einfluss des Ko- und Kontextes (pragmalinguistisch) sowie die verschiedenartigen kognitiven Erscheinungen (kognitionslinguistisch) von Bedeutung.

- Die **Verständlichkeit** (Biere 1998: 402-407) bezieht sich auf die sprachlich adäquate Darstellung komplexer, fachbezogener außersprachlicher Kenntnisbereiche, so dass eine fehlerfreie Dekodierung des Rezipienten möglich ist. Dabei werden insbesondere systemsprachliche Besonderheiten wie Lexik und Syntax untersucht, aber auch das spezifische fachliche und sprachliche Vorwissen sowie dessen Antizipation in pragmalinguistischer Hinsicht und die individuelle geistige Kapazität aus kognitionslinguistischer Perspektive.
- **Ökonomie** (Fijas 1998: 390-397) meint das Verhältnis zwischen sprachlich komplexem Aufwand bzw. vereinfachtem und verallgemeinerndem Ausdruck und der entsprechend eindeutigen Dekodierung in Abhängigkeit zwischen dem Produzenten und Rezipienten fachsprachlicher Äußerungen.
- **Anonymität** (vgl. Oksaar 1998: 397-401) beinhaltet Strategien, eine Allgemeingültigkeit eines Textes bzw. einer wissenschaftlichen Position im Hinblick auf ein objektives Textverständnis zu erzielen. Im Einzelnen ist darunter beispielsweise eine unpersönliche Schreibweise eines Textes zu verstehen, demnach ein Autor seine Person im Schreibstil zurücknimmt. Weitere Beispiele sind eine Abstrahierung der Inhalte, eine auf akzeptierten wissenschaftlichen Methoden und Vorgehensweisen beruhende Art des Textaufbaus oder die Berücksichtigung bestehender wissenschaftlicher, intertextueller Bezüge.
- **Identitätsstiftung** (vgl. Adamzik 1998: 182) bezieht sich auf die einer Gruppe zugehörigen Fachsprache als Varietät, die sich mithilfe bestimmter Merkmale von anderen Fachsprachen absetzt und aus diesem Grunde ein identitätsstiftendes Potenzial nach innen schafft, das gleichzeitig nach außen eine ausgrenzende Wirkung erzielen mag.

Dieses kognitionslinguistische Verständnis zeigt bereits Züge eines epistemologischen Konstruktivismus, in dem berücksichtigt wird, dass (Fach-) Sprache von mehreren Subjekten entsprechend ihrer kognitiven Fähigkeiten durchaus unterschiedlich kodiert und dekodiert wird. Demnach können die normativen Anforderungen als Hilfsmittel zur Steigerung der Effektivität und Effizienz von Kommunikationsprozessen bei potenziell unterschiedli-

chen Verständnisweisen dienen. Gleichwohl werden Arbeiten zum kognitionslinguistischen Modell durchaus noch dem epistemologischen Realismus zugesprochen (vgl. Roelcke 2005: 30). So zielen auch die normativen Anforderungen an Fachsprache auf ein „objektives Textverständnis“, obgleich aus konstruktivistischer Sicht ein solches „objektives“ Verständnis ohnehin nicht existiert. Vielmehr ist eine kontextabhängige intersubjektive Verständlichkeit anzustreben, die über den Wissenstransfer hinausgeht und das Handeln zweckorientiert beeinflusst.

Dies soll nicht den Beitrag bisheriger Arbeiten in Frage stellen, denn die formulierten Anforderungen dienen ja auch der Verbesserung eines intersubjektiv nachvollzogenen Textverständnisses. Gleichwohl zeigt sich schon hier, dass sich womöglich neue Anforderungen an ein Fachsprachenverständnis stellen mögen, wenn die Vorstellung einer „objektiven“ Sprache aufgegeben wird. Hier sind Arbeiten zur funktionalen Pragmatik erkenntnisleitend, in denen der Kommunikationszweck in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt wird.

2.1.3 Erklärungsbeitrag der funktionalen Pragmatik

In Arbeiten zur funktionalen Pragmatik wird das Hauptaugenmerk bei der Analyse von Fachsprache auf den situationsspezifischen Handlungszweck von Kommunikationspartnern gelegt. Im Mittelpunkt steht der zweckgerichtete Austausch- bzw. Erkenntnisprozess über Wissensinhalte, „an dem die sprachliche Fassung einen wesentlichen Anteil hat“ (Weinrich 1995: 162). Dieser gemeinsame Erkenntnisprozess unterscheidet sich in Abhängigkeit spezifischer Arten der Zusammenarbeit:

Gemäß MÖHN (1979) können intrafachliche, interfachliche und extrafachliche Arten der Zusammenarbeit unterschieden werden (vgl. Kap. 2.1.2, das pragmalinguistische Kontextmodell). Während die intrafachliche Zusammenarbeit eine Kooperation mit Vertretern desselben Fachs meint, beziehen sich interfachliche und extrafachliche Zusammenarbeit auf Situationen, in denen interdisziplinäre Kooperationen stattfinden. Diese können, in der interfachlichen Form, entweder in unterschiedlichen Abteilungen der gleichen Institutionen oder, in der extrafachlichen Form, in unterschiedlichen Abteilungen ebenso unterschiedlicher Institutionen stattfinden (vgl. Brünner 1998: 636).

Nach REHBEIN (1998: 691) finden Kooperationen in der heutigen arbeitsteiligen Gesellschaft zunehmend in einem interfachlichen oder extrafachlichen Rahmen statt. Dies hat zur Folge, dass zunehmend Menschen miteinander kooperieren müssen, die nicht über das gleiche fachliche Verständnis verfügen (vgl. Brünner 1998: 635). Vielmehr ist davon auszugehen, dass Kommunikationspartner unterschiedliche Wissenspartikel und unterschiedliche Erwartungen aneinander mit einbringen. Im Extremfall besteht wo-

möglich die einzige Gemeinsamkeit der Kooperierenden (Akteure) im gemeinsamen Handlungszusammenhang, der Zugehörigkeit verleiht („Membership“ vgl. Rehbein 1998: 691) und die (einzige) Grundlage für die sprachliche Verständigung bildet.

Die funktionale Pragmatik berücksichtigt somit, dass Kooperation vermehrt von Interdisziplinarität geprägt ist, die eine „eigene“ fachproprietäre Sprache vermissen lässt. Die verwendete „Fachsprache“ entsteht dabei in Anlehnung an die ergebnisgeleitete Zweckorientierung beider Akteure, der jeweiligen sozialen Strukturen und Aushandlungsprozesse von Wissenspartikeln (vgl. Brüner 1998: 635). Die Anforderungen an das fachliche Handeln richten sich daher umso mehr auf zweckhafte, kommunikative Handlungsweisen zur Antizipation des Wissens des Gesprächspartners und der Aushandlung und Vermittlung spezialisierten Wissens. Um die Verwendung einer spezifischen Fachsprache eines Faches, wie sie mithilfe einer Korrelationsliste außer- und innersprachlicher Merkmale vorgeschlagen werden mag, geht es stattdessen weniger. So wird „die jeweilige Fachkommunikation durch die zweckhafte Bearbeitung eines spezifischen Bereichs der Wirklichkeit qualifiziert“ (Rehbein 1998: 690).

Für die Analyse interfachlicher Kommunikation wird in der funktionalen Pragmatik auf ein umfassendes Methodensystem zurückgegriffen. Grundkonstrukte zur Erklärung sind etwa die „Institution“ als Rahmen, das „Handlungssystem“ (membership), die „sprachliche Prozedur“ und das „Wissen“ (Rehbein 1998: 692). Im Folgenden sollen insbesondere Ansätze aus dem Bereich der Wissensanalyse näher betrachtet werden, da sie helfen können, den interdisziplinären Austausch der Kommunikationspartner besser zu verstehen. Dies erklärt sich dadurch, dass Partner aufgrund der Interdisziplinarität systematischerweise über unterschiedliches Wissen verfügen. Zudem werden auch an den Kommunikationspartner spezifische Erwartungen im Hinblick auf sein Wissen gestellt, so dass sog. Handlungspräsuppositionen (vgl. Rehbein 1998: 692) entstehen.²

Nach EHLICH und REHBEIN kann fachspezifisches Wissen generell unterschieden werden in das sog. Agentenwissen in der Institution und in Aktantenwissen in Zusammenhang mit spezifischen Handlungen (vgl. Ehlich/Rehbein 1977: 36 ff.). Dieser Zusammenhang ist in der folgenden Abbildung veranschaulicht worden.

² Unter Handlungspräsupposition verstehen EHLICH und REHBEIN (1972) gesellschaftliche Wissensstrukturen, die die Erwartungen von Aktanten steuern und an Handlungssysteme gebunden sind. Sie liegen Parteien von Diskursen zugrunde bzw. Texten oder empirischen Handeln unterschiedlicher Ausdehnung und verändern sich durch diese.

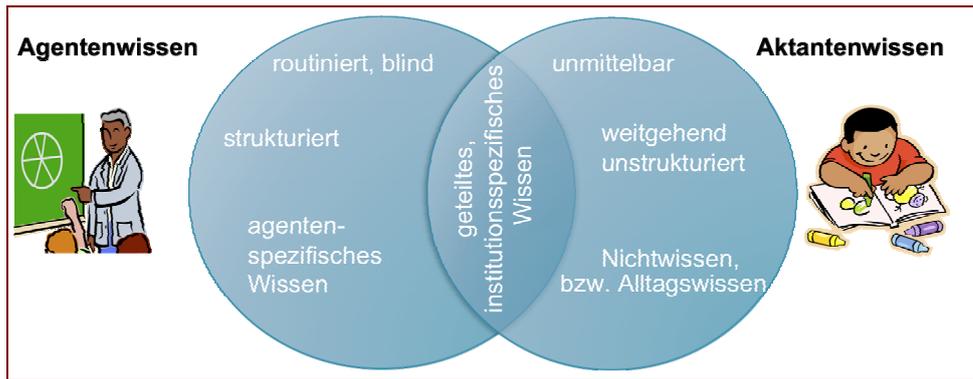


Abb. 4: Aktantenwissen in Institutionen

Das Agentenwissen ist mit der Aufgabe eines Agenten in einer spezifischen Institution verbunden und kann daher in gewisser Weise routiniert und strukturiert angewendet werden (in der Schule z. B. durch die Aufgabenstellung durch den Lehrer.) Das Aktantenwissen hingegen ist eher an spezifische Handlungen gebunden, die zwar durchaus in Verbindung mit einer Institution stehen können, jedoch aus Sicht des Aktanten vergleichsweise unvorhergesehen auftreten und somit eher unstrukturiert ausgeführt werden (z. B. Aufgabenbearbeitung durch den Schüler). Der Terminus Aktantenwissen wird bei EHLICH und REHBEIN als Überbegriff für das hier dargestellte Aktanten- und Agentenwissen gewählt. Generell verfügen ja auch Agenten über Aktantenwissen, während Aktanten aber nicht generell auch über Agentenwissen verfügen.

Das Wissen selbst sehen EHLICH und REHBEIN als eine Struktur von in sich geordneten Wissenspartikeln, die anhand sprachlicher Daten analysiert werden können (Ehlich/Rehbein 1977: 42). Mithilfe verschiedener Verfahren haben sie spezifische Wissensstrukturtypen identifiziert und zwar durch (a) Anknüpfen an Verbalisierungen des Wissens durch Aktanten in der Kommunikation (z. B. durch Begründungen, Rechtfertigungen, Berichte, Lehrsituationen), (b) Rekonstruktion von Handlungen mit exemplarischem Charakter, und (c) durch Systematisierung einer Menge an Kenntnissen. Die identifizierten Wissensstrukturtypen sind im Folgenden abgebildet.

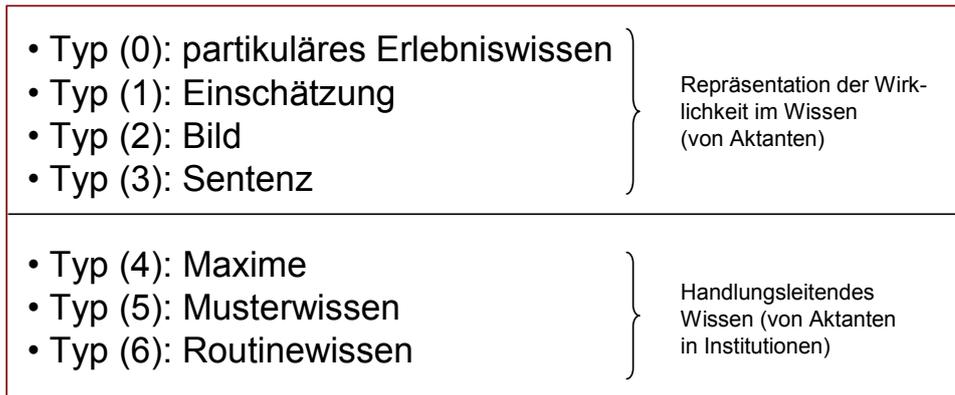


Abb. 5: Wissensstrukturtypen nach Ehlich und Rehbein 1977

Die sieben Wissensstrukturtypen werden von EHLICH und REHBEIN in zwei Kategorien eingeteilt: einerseits Wissensstrukturtypen, die die Wirklichkeit im Wissen von Aktanten repräsentieren, und andererseits in Wissensstrukturtypen, die das Handeln von Aktanten bzw. Agenten in Institutionen leiten. Anzumerken ist, dass die Wissensstrukturtypen von EHLICH und REHBEIN am Beispiel der Institution Schule entwickelt worden sind. Gleichwohl werden sie gemeinhin auf weitere gesellschaftliche Institutionen übertragen. Da die Strukturtypen auch für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind, sollen sie im Folgenden genauer dargestellt werden (vgl. Ehlich/Rehbein 1977: 34-114).

Typ (0) Partikulares Erlebniswissen

Das partikulare Erlebniswissen umfasst das individuelle Wissen des einzelnen Wissenden (kurz S_e), das sich auf etwas Unmittelbares bezieht. Ein Einzelner entwickelt über einen einzelnen Gegenstand ein einzelnes Wissens-element, wie dies etwa bei einer Beobachtung oder einem Erlebnis der Fall ist. Das partikulare Erlebniswissen ist unstrukturiert und nicht systematisiert. Es tritt zufällig zum Beispiel durch Erinnern auf, ohne dass zwingend Anknüpfungen an andere Wissens-elemente bestünden. Auf zukünftige Handlungen hat das partikulare Erlebniswissen keine bis nur schwache Auswirkungen. EHLICH und REHBEIN nennen als Beispiel: „*Schüler A weiß, dass Schüler B auf dem Weg zum Pausenhof ... sich die Haare gekämmt hat.*“ In diesem Beispiel gibt es die zwei Wissenden Schüler A und Schüler B, das Objekt des Wissens (kurz Θ), nämlich in diesem Fall Schüler B und das Gewusste (kurz Γ), also, was der Wissende Schüler A über den Schüler B weiß, nämlich das Haare kämmen auf dem Weg.

Typ (1) Einschätzung

Die Einschätzung ist eine komplexere Form des partikularen Erlebniswissens. Genauer stellt sie eine systematischere und individuelle Synthese mehrerer Bestandteile des partikularen Erlebniswissens dar. Diese ist u. a. erkennbar durch alltagssprachliche Vorstellungen, die aufgrund einer überschaubaren Menge von Beobachtungen gemacht werden, z. B. „*Ich finde, manche Lehrer sind zu alt.*“ Die Einschätzung gibt eine gewisse Allgemeingültigkeit vor, die allerdings nur mit geringer Sicherheit eine Ausgangsbasis für zukünftige Handlungen ist. Lediglich etwa Antizipationen für zukünftig Geschehendes lässt sie zu und ermutigt ggf. zum „Ausprobieren“. Aufgrund eines relativ geringen Systemisierungsgrads ist sie schwer auffindbar und am besten an Verbalisierungen mit sog. pragmatischen Quantoren festzumachen, wie „*Hier und dort, da und dort, ...*“ (lokal), „*Manchmal, ab und zu, dann und wann, ...*“ (temporal/okkasional), oder „*Dieser und jener, mancher, einige, mehrere, ...*“ (personal). Bei einer Einschätzung übernimmt der individuelle Aktant stereotypisierendes Vorwissen, so dass konkrete partikulare Erscheinungen in ein schon vorstrukturiertes Wissen integriert oder relativiert werden können.

Typ (2) Bild

Das Bild erfolgt durch die komplexer werdende, synthetisierende Leistung des Wissenden und fasst mehrere Einschätzungen zu einem verlässlichen Wirklichkeitsausschnitt zusammen. Während die Einschätzung vage und nicht verlässlich für zukünftige Handlungen ist, hat das Bild bereits Überprüfungen bestanden und sich bewährt. So zum Beispiel folgt auf die Einschätzungen „*Auf Fritz kann ich mich verlassen. Fritz macht jeden Fez mit. Wenn man von Fritz Vorsagen braucht, dann kommt auch was*“ usw. das Bild „*Fritz ist ein dufter Kumpel*“. Das Bild eröffnet also für die Interaktion Handlungspräsuppositionen bzw. Wissen und Erwartungen and die Gesprächspartner. Im Unterschied zur Einschätzung eröffnet das Bild eine Sammlung fester, auch in Zukunft gültiger Interpretationen der Handlungswirklichkeit, die nur durch eine erhebliche Verunsicherung revidiert werden. Obgleich das Bild Allgemeingültigkeit suggeriert, handelt es sich jedoch um eine individuelle Syntheseleistung. Eine Verallgemeinerung eines Bildes, das auch von mehreren übernommen wird (kurz S_m), wird als „Image“ bezeichnet.

Typ (3) Sentenz

Sentenzen beschreiben Wirklichkeitsstrukturen und bauen auf Bilder auf, mit Anspruch auf Allgemeingültigkeit für alle Wissenden (kurz S_a) einer Aktantengruppe. Das Gewusste (kurz Γ) gilt also immer für das Thema des Wissens (kurz Θ). Dabei gibt es nur individuelle Ausnahmen (sog. diffuse

Mundanisierung). Sätze manifestieren sich etwa in kollektiven Merksätzen, Sprichwörtern, oder Vorurteilen, wie für die Schule z. B. „*Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr*“ oder „*Was der Lehrer sagt ist richtig*“. Diejenigen Sätze, die der Ebene des gesellschaftlichen Alltagswissens entsprechen, werden als „Common Sense“ bezeichnet. Sätze haben eine kulturprägende Funktion in Organisation und Verwendung des Wissens in der Gesellschaft. Insbesondere in Konversationen und Argumentationen werden sie verwendet, da sie hohe Überzeugungskraft kennzeichnen.

Typ (4) Maxime

Als Maxime gelten Lehren aus früherer Erfahrung, die für zukünftige Situationen handlungsleitend sind. Hierfür komprimieren sie das übergreifende, allgemeinere Kennzeichen der Handlung und eliminieren das partikulatische, situationsspezifische. In der Institution Schule sind beispielsweise die Maxime wie „*Gefalle dem Lehrer, dann kriegste gute Noten*“ typisch. Sie sind keine selbstverständlichen Handlungsleitungen, sondern gewinnen ihre Bedeutung erst dort, wo (a) Unklarheit über eine auszuführende Handlung herrscht bzw. wo (b) das Handlungsziel unklar ist, wo (c) das Handlungsziel klar ist, aber keine oder mehrere Wege wissensmäßig antizipiert werden können, wo (d) mehrere Handlungswege zur Verfügung stehen oder wo (e) Unklarheit über die Konsequenzen besteht. Maxime sind den Strukturtypen (1)-(3) sehr ähnlich. Wenn sie auf alle Aktanten (S_a) zutreffen, gelten sie als *Allgemeine Maxime*.

Typ (5) Musterwissen

Das Musterwissen ist ein Prototyp von Wissen mit unmittelbarer Handlungsrelevanz. Es ist das für alle verbindliche Wissen, das auch bei allen Handelnden vorausgesetzt wird. Muster sind Formen, in denen gesellschaftlich entwickelte, häufig auftauchende Handlungsprozesse ablaufen. In diesen wird ko-aktiv gehandelt, wie etwa bei Frage-Antwort-Konstellationen, Rätsel-Raten, Aufgabe-Lösung. Nur wer die Muster adäquat, also in Übereinstimmung mit den Erwartungen der Koaktanten, anzuwenden weiß, ist in der Gesellschaft handlungsfähig. Die Erwartungen werden auch als sog. Handlungspräsuppositionen bezeichnet.

Typ (6) Routinewissen

Das Routinewissen ist ein unbewusstes Wissen, das sich auf weitgehend automatisierte, einzelne Verkettungen von Handlungen bezieht, wie z. B. in typischen Subhandlungen oder Nebenhandlungen, die erworben werden. Routinewissen erfordert spezifische Fertigkeiten, mit denen Wissen und Handeln eng miteinander verbunden sind. Häufig tritt Routinewissen im

Zusammenhang mit (anderen) Mustern auf, wie etwa das Schalten beim Autofahren oder das Malen beim Telefonieren. Dem Handeln durch Routinewissen wird häufig auch eine Ventilfunktion zugesprochen, d. h. Routinewissen wird angewendet, wenn andere Wissenstypen keine eindeutige Lösung versprechen.

Das institutionsspezifische Partialmuster Taktik

Ein weiterer identifizierter Handlungstyp ist die sog. Taktik. Hierbei handelt es sich um ein institutionsspezifisches Partialmuster, das Gebrauch macht vom Musterwissen und vom Routinewissen. Unter Taktik ist die manipulative Handlung eines Aktanten gemeint, die aufgrund einer antizipierten folgenden Handlung eines Koaktanten erfolgt. Durch Antizipation der Handlung des Koaktanten werden eigene Handlungen durchgeführt, um persönliche Ziele zu erreichen.

Zur genaueren Analyse von Kommunikationsprozessen unter Nutzung von Wissensstrukturtypen werden spezifische „Größen des Wissens“ unterschieden, die miteinander in Beziehung stehen:

- **Der Wissende bzw. das Subjekt des Wissens S :** In einer Kooperation stehen sich Wissende gegenüber, die über unterschiedliches Wissen verfügen, das im Rahmen von Wissensstrukturtypen zum Ausdruck kommt.
- **Das Thema des Wissens Θ :** Das Thema des Wissens kann auch als Objekt der Kommunikation bezeichnet werden. Dieses liegt nicht real vor, sondern ist ein Element des individuellen Wissensbereichs, welches eine individuelle Repräsentation der Wirklichkeit ist.
- **Das Gewusste Γ :** Dies ist Teil des Wissensaustauschs der Kommunikationspartner bzw. des Aktanten und des Koaktanten.

Spezifische Wirkungsbeziehungen zwischen dem Subjekt des Wissens, dem Thema des Wissens und dem Gewussten können folgendermaßen beschrieben werden: „*A weiß über B, dass C*“. Hierbei ist A das Subjekt S des Wissens, B das Thema des Wissens Θ , und C das Gewusste Γ . Dieser Grundzusammenhang ist in der folgenden Abbildung schematisch veranschaulicht worden.

In dem Beispiel *Die Frau A weiß über Universitätsabschlüsse B, dass man zu ihrer Erreichung lernen muss (C)* ist die Frau A das Subjekt des Wissens S, der Universitätsabschluss B das Thema des Wissens Θ und, dass man zu ihrer Erreichung lernen muss C das Gewusste Γ .

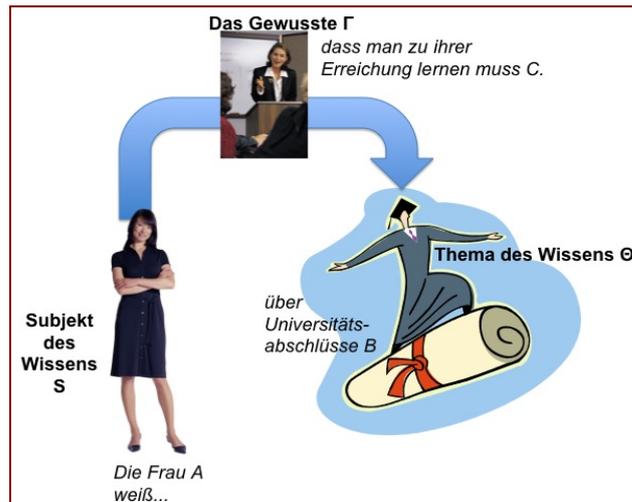


Abb. 6: Veranschaulichung der Wirkungsbeziehung von Wissensgrößen

Komplizierter werden die Wissensbeziehungen in kommunikativen Handlungen, in denen es verschiedene Subjekte des Wissens gibt (S1, S2, etc.), die über das etwa gleiche Thema Θ sprechen bzw. zu diesem handeln, jedoch die Kommunikation mit einem unterschiedlichem Gewussten Γ führen.

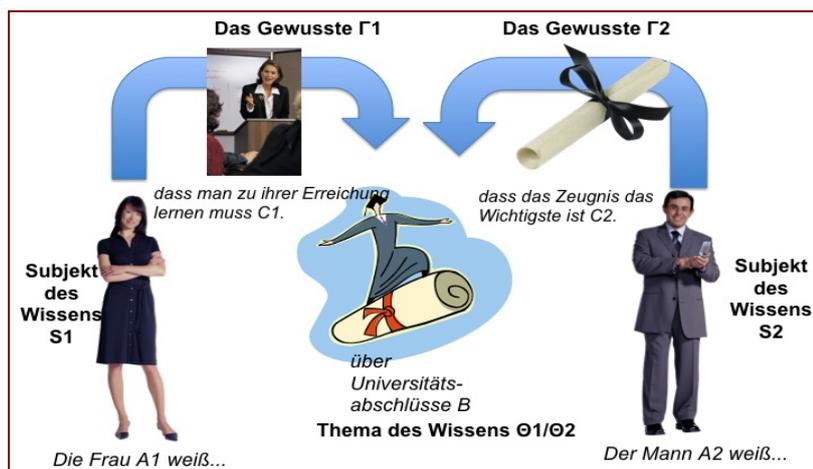


Abb. 7: Wissensbeziehungen in kommunikativen Handlungen

In diesem Beispiel weiß die Frau A1 über Universitätsabschlüsse (B), dass man zu ihrer Erreichung lernen muss (C1). Der Mann A2 mag hingegen über Universitätsabschlüsse (B) meinen zu wissen, dass das Zeugnis das Wichtigste sei (C2), da es den Eintritt in das Berufsleben ermöglicht. Das Gewusste Γ unterscheidet sich also zwischen S1 und S2. Bei einer Kommunikation zwischen beiden Vertretern müsste es zu Aushandlungsprozessen über Bedeutungen kommen, in denen Wissens-elemente ausgetauscht oder adaptiert werden müssten. Das Beispiel geht davon aus, dass hier ein gemeinsames Verständnis über das Thema B herrscht. Gleichwohl ist, insbesondere einer konstruktivistischen Auffassung folgend, bereits dieses Ver-

verständnis erst zwischen den Kommunikationspartnern abzustimmen. Was genau wird unter „Universität“ verstanden? Zählen dazu auch Fachhochschulen, Betriebsakademien, Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien? Welche Abschlüsse sind gemeint? Bachelor, Master, Diplom? Bereits hier ist zu erwarten, dass Aushandlungsprozesse notwendig sind.

Die mit der Aushandlung von Bedeutungen verbundenen psychischen Prozesse sind in einem Kommunikationsmodell, angelehnt an BÜHLER (1934) sowie EHLICH und REHBEIN (1986: 95 f.), dargestellt worden. Dabei wird zunächst das Beziehungsgefüge zwischen Sprecher (S), Hörer (H), dem außersprachlichen Sachverhalt (P) und der sprachlichen Realisierung (p) dargestellt: Während der Sprecher S und der Hörer H den spezifischen Sachverhalt P in der mentalen Sphäre Π individuell als Wissen widerspiegeln, exothetisiert der Sprecher den Sachverhalt sprachlich und richtet ihn an den Hörer H, der ihn in Relation zu seiner Dekodierung von P setzt. Die sprachliche Äußerung p steht über S und H also in indirektem Zusammenhang zu P. Die Dekodierungen von S und H finden im Rahmen komplexer psychischer Prozesse in Π statt.

Schließt dieser kommunikative Austausch von S über P via p zu H nun die Wissensbeziehungen mit ein, könnte die folgende Abbildung die Beziehungselemente am Beispiel der Universitätsabschlüsse verdeutlichen.

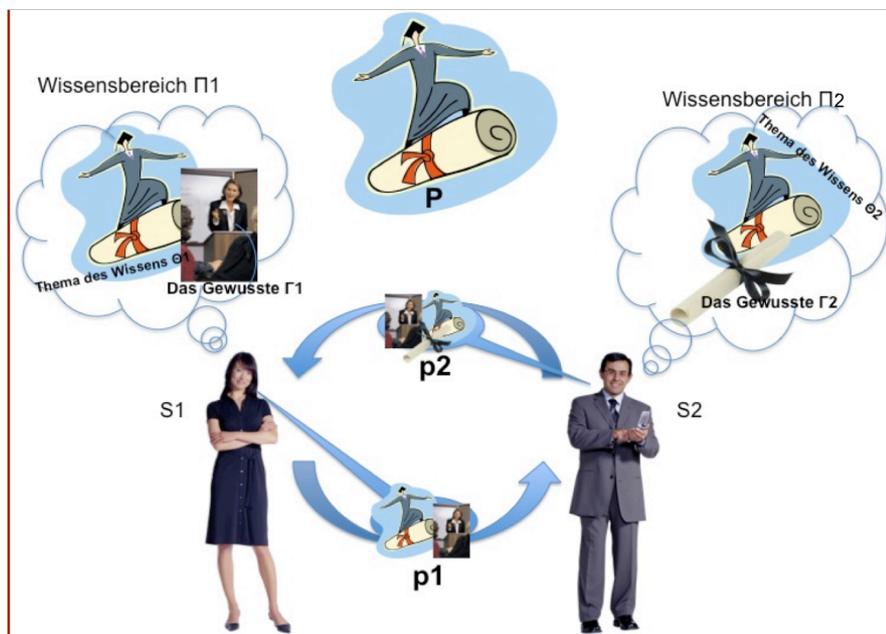


Abb. 1: Grundmodell einer Handlungstheorie von Sprache in Anlehnung an das Sprechhandlungstheoretische Grundmodell (nach Ehlich/Rehbein 1986: 96)

Das Subjekt des Wissens, also zunächst die Frau, nimmt den außersprachlichen Sachverhalt P „Universitätsabschluss“ wahr und setzt ihn in Relation zu ihrer mentalen Repräsentation Π 1. Hierin erscheint das Thema

des Wissens Θ_1 , nämlich ihre Repräsentation von P^3 und entsprechend das Gewusste Γ_1 über Θ_1 . In einer sprachlichen Aussage exothetisiert die Frau in p_1 , ein Wissenselement (sog. π -Element) aus ihrer mentalen Wirklichkeit Π_1 entsprechend dem individuell wahrgenommenen P . Der Mann wiederum nimmt den außersprachlichen Sachverhalt P wahr, setzt ihn in Verbindung mit seiner Widerspiegelung in Π_2 und exothetisiert unter Bezugnahme seiner Wahrnehmung von p_1 seine Nachricht an die Frau via p_2 .

Wenn davon ausgegangen wird, dass in interdisziplinären interfachlichen oder extrafachlichen Handlungszusammenhängen S und H über ein unterschiedliches Wissen (das Gewusste des Sachverhalts Γ) über den außersprachlichen Sachverhalt P verfügen, so ist logischerweise auch die Wahrnehmung von P als Thema des Wissens Θ bei Π_S und Π_H unterschiedlich.⁴ Es entsteht also ein Kommunikationsbedürfnis, das nach einer Übereinstimmung des handlungsleitenden Wissensbestands strebt, welches zur Erfüllung des Zwecks notwendig ist. Dies entspricht, wie oben ausgeführt, auch dem Gedankengut des epistemologischen Konstruktivismus, nach dem nicht davon ausgegangen werden kann, dass S und H den außersprachlichen Sachverhalt P in gleicher Weise wahrnehmen, auch wenn dieser in ontologischer Hinsicht bestünde. Kommunikation ist folglich immer auch Verständigungsprozess mit dem Ziel einer hinreichenden Angleichung intersubjektiv verschiedener Wahrnehmung, transportiert durch sprachliche Äußerungen p zu verstehen.

Fachliches kommunikatives Handeln kann demnach charakterisiert werden, indem S also via p den Π_H in einer solchen Weise beeinflusst, dass zweckorientiert eine erfolgreiche Kommunikation bezüglich des erwarteten fachlichen Handelns bei H stattfindet. Diese Kommunikationsweisen werden in der funktionalen Pragmatik als „Handlungsmuster“ bezeichnet. Die Fachsprachen lassen sich diesem Verständnis entsprechend nach verschiedenen Handlungsmustern strukturieren und einteilen. So wird in der funktionalen Pragmatik untersucht, welche Arten von Handlungsmustern

³ In der Abbildung müsste die Wahrnehmung von P als Thema des Wissens Θ im Bereich Π womöglich leicht abgewandelt abgebildet werden, da wir nicht von einer subjektiven Wahrnehmung ausgehen können, die einem objektiven Gegenstand genau entspricht.

⁴ REDDER nennt hierzu auch sog. *Wissensmodi*, die jeweils relevant werden und sich voneinander unterscheiden. Am Beispiel von Wissensmodi im universitären Bereich nennt sie so etwa das außeruniversitäre Wissen der Studierenden Π_S , das Forschungswissen der Wissenschaftlichen Fachgemeinschaft Π_F (als rein wissenschaftliches Wissen), das Dozentenwissen Π_D (das durch (hochschul-)didaktische Kenntnisse modifiziert ist), ihr lernendes Forschungswissen Π_{LF} und das forschende Lernwissen Π_{LF} , das wechselseitig im universitären Forschungs- und Wissenschaftsdiskurs bzw. dem Lehrlerndiskurs stattfindet, sowie das im wissenschaftlichen Umfeld vorliegende diskurs- bzw. textartspezifische Wissen (vgl. Redder 2002: 17 f.)

typischerweise in bestimmten Situationen identifiziert werden können, um diese dann eingehender untersuchen zu können. Hierzu liegen beispielsweise Arbeiten zu Einstellungsgesprächen (vgl. Griebhaber 1987), zum Verhandeln (vgl. Rehbein 1977) oder zum Auffordern (vgl. Rehbein 1995a) vor. Für diese Arbeiten muss analysiert werden, welche Wissensbestände vorliegen, welche nach welcher Reihenfolge ausgetauscht werden, welche entstehen und wie mithilfe von Sprache im Sinne einer zweckorientierten Kooperation erfolgreiche Handlungen stattfinden können (vgl. Ehlich/Rehbein 1977).

Der für die funktionale Pragmatik charakteristische Fokus auf den spezifischen Handlungszweck in der Kommunikation findet sich auch in Arbeiten der angelsächsischen Fachsprachforschung. Dort wird die Bezeichnung „Language for Specific Purposes (LSP)“ verwendet. Diese Arbeiten sollen im Folgenden näher vorgestellt werden.

2.1.4 Erklärungsbeitrag der LSP-Forschung

Wie in der funktionalen Pragmatik, wird in der angelsächsischen Fachsprachforschung nicht speziell von einer proprietären Sprache eines Faches ausgegangen, sondern vielmehr von einer Sprache, die situativ einem bestimmten Handlungszweck dient. Dies drückt sich auch in der angelsächsischen Benennung von Fachsprache als *Language for Specific Purposes* (LSP) aus bzw. im engeren Sinne *English for Specific Purposes* (ESP) und wird von HUTCHINSON und WATERS insbesondere mit ihrem Zitat “Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need” (1987: 8) verdeutlicht. Verbunden mit den Konnotationen *needs-based, pragmatic, efficient, cost-effective, and functional* (vgl. Belcher 2006: 134) umfasst LSP (bzw. ESP) eine Vielzahl zweckorientierter unterschiedlicher Ausrichtungen, deren Hauptunterteilung in *English for Academic Purposes* (EAP) und *English for Occupational Purposes* (EOP) bzw. *English for Professional Purposes* (EPP) angestellt wird. MASTER (1997) fügt weiterhin *English for Socio-Cultural Purposes* (ESP) hinzu, um die für den spezifischen Zweck ausgerichtete Sichtweise von LSP bzw. ESP zu unterstreichen.

Während sich EAP hauptsächlich auf die Sprache der (akademischen, wissenschaftlichen) Ausbildung bezieht, nämlich als „language research and instruction which focuses on the specific communicative needs and practices of particular groups in academic contexts“ (Hamp-Lyons/Hyland 2005: 1), sind mit EOP bzw. EPP Anwendungen von Sprache in berufsorientierter Hinsicht gemeint, wie zum Beispiel für die Anforderungen an Sprache in der Medizin, in der Wirtschaft, im Recht oder sogar speziell für den Schiffsbau oder den Flugverkehr (Belcher 2006: 134). Die Ziele von EAP und EOP (EPP) sind häufig jedoch nicht eindeutig trennbar. So ist unter EAP nicht

etwa ein auf die Analyse von Kommunikationsprozessen ausgelegter Forschungszweig zu verstehen. Vielmehr werden didaktische Konzeptionen erarbeitet, mithilfe derer die Lernenden sprachlich gefördert werden sollen, um die inhaltlichen und sprachlichen Anforderungen ihrer Ausbildung bzw. ihres Studiums zu bewältigen. Da bereits eine Ausbildung bzw. das akademische Studium in Europa zu einem „berufsqualifizierendem Abschluss“ führen soll, muss damit auch eine gewisse Praxisorientierung einhergehen.⁵ Mit EOP bzw. EPP ist zudem zwar ein Forschungszweig gemeint, der die sprachliche Verwendung im Beruf betrachtet, doch auch hiermit gehen vor allem spezifische Lehr- und Lernkonzeptionen einher, die eben zum Beispiel im akademischen Unterricht für die fachspezifische Fremdsprachenausbildung angewendet werden.

Das hier beschriebene „Verblässen“ von Grenzen kann besonders an berufsweltorientierten Ansätzen verdeutlicht werden, wie *English for Academic Legal Purposes* (EALP), das sich an Jurastudierende richtet, *English for Academic Business Purposes* (EABP), das sich speziell an Studierende der Wirtschaftswissenschaften richtet oder *English for Academic Medical Purposes* (EAMP), speziell für Medizinstudierende. Selbst *English for Research Publication Purposes* (ERPP) existiert und richtet sich an die spezifischen Anforderungen, die zum („beruflichen“) Publizieren für referierte Journals notwendig sind (vgl. Cargill/Burgess 2008: 75). Hieran wird deutlich, dass sich das Angebot an LSP (oder ESP als im engeren Sinne) quasi bis ins Unendliche gliedern ließe. Bei der großen Anzahl der zu LSP gehörigen Konzeptionen wird jedoch vielfach bemängelt, dass sie sich einer Systematisierung entzögen bzw. unübersichtlich vielseitig seien. Zudem seien sie theoretisch und methodisch nicht einheitlich, sondern würden vielmehr interdisziplinär untersucht (vgl. Belcher 2006: 133). Der rasche Wandel, der sich in der durch „Glocalization“ (vgl. Robertson 1995) geprägten Gesellschaft vollzieht, bringt jedoch gerade interdisziplinäre, stets variierende zweckorientierte Herausforderungen mit sich. Es entstehen veränderte Anforderungen an fachliches Handeln und daher auch ein verändertes Bedürfnis sprachlicher Adaption (vgl. Mauranen 2001: 51).

In der deutschsprachigen Fachsprachenforschung wurde unter anderem versucht, Fachsprachen proprietär einem Fach zuzuordnen. Hieran wurde häu-

⁵ So wird beispielsweise auch in der Beschreibung von Bachelorstudiengängen im Hochschulrahmengesetz (HRG) von einem „ersten berufsqualifizierenden Abschluss“ gesprochen: „Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“ (HRG 1999, 1. Kapitel, 2. Abschnitt, §7).

fig bemängelt, dass dieses Vorgehen zwar die Identität eines Faches begünstige, jedoch nicht förderlich sei, Fachinhalte für Menschen außerhalb der Fachsprachgemeinschaft zugänglich zu machen. Dies führe auch zu einer gewissen „Nichtverständlichkeit“ fachlicher Inhalte (vgl. Rehbein 1998: 690). Im angelsächsischen LSP-Verständnis jedoch entsprang der Ansatz hauptsächlich dem Bedürfnis, Wissen in einer komplexer werdenden, arbeitsteiligen und hochtechnologisierten Welt möglichst klar, effizient und eindeutig transferieren zu können (Beier 1998: 1404). Die Einheit von Wissen und Sprache ist diesbezüglich ein Grundparadigma der angelsächsischen Sichtweise: „The fact is (...) that the ways this content is structured, argued and expressed is inseparable from the content itself“ (Hamp-Lyons, 2001: 126).

LSP spielt insbesondere in Lehr-Lernkontexten eine bedeutende Rolle (vgl. Yzermann/Beier 1989). Die überwiegende Anzahl aller Bemühungen war und ist durch Bedürfnisse der sprachlichen Praxis für die Lernenden motiviert, so dass sowohl Ausgangspunkt als auch Ziel von LSP der Fremdsprachenunterricht ist: „ESP is, in essence, research-based language education and the applied nature of the field has been its strength, tempering a possible overindulgence in theory with a practical utility“ (Hyland 2002: 2). Als treibende Kraft sind in der Entwicklung von LSP hauptsächlich die praktische Anwendbarkeit und die Einfügung von LSP in das konkrete Bedingungsgefüge gewesen. Die Gewinnung von theoretischen Erkenntnissen stand dabei eher nicht im Vordergrund, wie auch DUDLEY-EVANS und ST. JOHN (1998: 1) in ihrem Zitat zum Ausdruck bringen: „It is interesting and significant that so much of the writing has concentrated on the procedures of ESP and on relating course design to learners’ specific needs rather than on theoretical matters“.

Für eine genauere begriffliche Fassung von LSP finden sich in der Literatur mehrere Definitionen. STREVEVS (1988) betont in seiner Definition von LSP etwa, die untrennbare Verbindung von Sprache und Funktion in der jeweiligen Disziplin, dem jeweiligen Beruf, der jeweiligen Beschäftigung oder Aktivität und ihrer Bedeutung für den individuellen Lerner. Hierzu stellt er absolute und variable Charakteristika auf. DUDLEY-EVANS und ST. JOHN (1998) überarbeiten STREVEVS’ Definition. Die abgeleiteten absoluten Charakteristika von LSP beinhalten, dass

- der Zweck von LSP in der Erfüllung spezifischer Lernerbedürfnisse liegt;
- LSP sich Methodologie und Aktivitäten der jeweiligen Disziplinen zueigen macht;
- LSP sich konzentriert auf Sprache (Grammatik, Lexik, Register), Fertigkeiten, Diskurs und Genre der entsprechenden Aktivitäten.

Als variable Charakteristika von LSP wird angeführt, dass

- LSP womöglich einer gewissen Fachrichtung entspricht bzw. für sie geschaffen wurde;
- LSP in spezifischen Lernsituationen möglicherweise eine veränderte Methodologie verwendet, als dies in „General Language“ üblich wäre;
- LSP meist an erwachsene Lerner im tertiären Ausbildungsbereich oder im Beruf gerichtet ist;
- LSP generell für fortgeschrittene Lerner konzipiert ist;
- LSP auf grundlegendem Wissen eines Sprachsystems aufbaut, aber in bestimmten Situationen auch bei Anfängern verwendet werden kann.

Die Definitionen unterstreichen die enge Verknüpfung zwischen adäquater, praktischer Anwendung von (Fach-)Sprache und bestimmten inhaltlich-spezifischen Kontexten. Für die Methodologie von LSP hat dies einen Schwerpunkt auf die Bedürfnisanalyse verlagert. So führen FLOWERDEW und PEACOCK (2001) an „There is a general consensus that needs analysis, the collection and application on information on learners’ needs, is a defining feature of ESP (...). Needs analysis is the necessary point of departure for designing a syllabus, tasks and materials.“ Mithilfe einer Bedürfnisanalyse der Lernenden einerseits, und der spezifischen Zweckanforderungen andererseits, sollen also wichtige Inhalte entwickelt werden, die „detailed information about the linguistic and cognitive challenges students face in academic settings“ (Benesch 2001: 61) liefern.

Während bei der funktionalen Pragmatik spezifische Handlungsmuster identifiziert werden, werden bei LSP insbesondere Handlungsgefüge ausgewählt, in denen die Lernenden Sprachen adäquat anwenden müssen. Dieses stellt auch einen Forschungsschwerpunkt für LSP dar. Für HYLAND betreffen die Erkenntnisse, die mithilfe von LSP erreicht wurden „structures and meanings of texts, the demands placed by academic or workplace contexts on communicative behaviours, and the pedagogic practices by which these behaviours can be developed“ (Hyland 2002: 2). Um konkret etwa Lernerbedürfnisse abzuleiten, führt BASTURKMEN die folgenden spezifischen Anforderungen als Beispiele an, die Studierende speziell für EAP bewältigen müssen: „term papers, small-scale research projects, seminars and research reports“ (Basturkmen 2005: 3).

Die Verwendung von Sprache für einen jeweiligen Handlungszweck ist für SWALES eng gebunden an sozialen Kontext, etablierte kulturelle Regeln und Muster. Aus diesem Grund ist die Einordnung von Sprache für den spezifi-

schen Kontext auch eng mit Genre und speziell den entsprechenden Registern der Sprachverwendung verbunden. Hierunter versteht SWALES „a class of communicative events the members of which share some sets of communicative purposes“ (Swales 1990: 58). Genre-spezifisch zu handeln bedeutet für SWALES kommunikative Erwartungen zu erfüllen, die während der Sozialisierung erlernt werden müssen und die zur Eindeutigkeit des sprachlichen Handelns beitragen (vgl. Swales 1990: 72). Nach HAMPS-LYONS hat JOHN SWALES' Arbeit mit den folgenden Konzepten die angelsächsische LSP geprägt: „Concepts such as genre, discourse analysis, textography, community and consciousness raising have now established themselves firmly in our professional vocabulary“ (Hamp-Lyons, 2001: 126).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Ziel von LSP in der eindeutigen, soziokulturell adäquaten Kommunikation zwischen Menschen in einem zweckorientierten fachlichen Handlungszusammenhang liegt. Diesbezüglich besteht Einheit mit der funktionalen Pragmatik im deutschsprachigen Raum. Zudem zeigt sich aber ein besonderer Fokus auf die Sprachdidaktik. Um Lernende adäquat vorzubereiten, sollen sie handlungsfähig gemacht werden, wobei das inhaltliche Fachverständnis eng verknüpft ist mit den kulturellen Mustern und den dazugehörigen sprachlichen Mitteln. Im Rahmen der sich rasch wandelnden von Internationalität geprägten Welt kommt dabei einem flexiblen interkulturell sensibilisierten Umgang mit Sprache und Inhalt eine besondere Bedeutung hinzu. Dies gilt insbesondere für die wirtschaftsorientierte Kommunikation, wie es im folgenden Kapitel näher ausgeführt werden soll.

2.2 Wirtschaftskommunikation

2.2.1 Gegenstand

Die Bezeichnung der „Wirtschaftskommunikation“ (Reuter/Schröder/Tiittula 1991) wird häufig synonym verwendet zur generell „berufsorientierten Kommunikation“ (vgl. Brünner 1998: 634; Rings 2001; Fluck 1996: 160; Zhao 2002: 45). Aufgrund der „Durchdringung nahezu aller Gesellschaftsbereiche“ (Grießhaber 2000a: 404) wird ihr eine zunehmende Annäherung an die Allgemeinsprache zugesprochen. Dabei wird „Wirtschaft“ auch empfunden als ein „nicht (...) festumrissen-abstraktes Fach, sondern (...) ein reales Handlungsfeld“ (Bolten 1992: 62). Eine genauere Definition des Wirtschaftsbegriffs gilt daher gemeinhin als problematisch (vgl. Brünner 1998: 636). Zur genaueren Eingrenzung des Gegenstandsbereichs sollen hier Arbeiten zur Strukturierung von Fachsprachen verwendet werden, die im Folgenden kurz dargelegt werden, um vor diesem Hintergrund das Phänomen der Wirtschaftskommunikation genauer zu erklären.

Strukturierung von Fachsprache

Zur Fassung des Begriffs der Wirtschaftskommunikation können Arbeiten zur Differenzierung innersprachlicher und außersprachlicher Faktoren von Kommunikationsprozessen genutzt werden (vgl. Baumann 2000b: 154; Buhlmann/Fearns 1987: 13). Die Zuweisung außersprachlicher wie innersprachlicher Faktoren spiegelt sich auch in dem Versuch von FLUCK (1980) bzw. HOFFMANN (1985) wider, Fachsprachen, wie Varietäten (vgl. Albrecht 2005: 232), in einem Korrelationsverfahren hinsichtlich spezifischer Merkmale voneinander abzugrenzen und sie so etwa horizontal entsprechend ihrer unterschiedlichen Fachausrichtung in Fächergruppen⁶ zu systematisieren.

Horizontale Gliederung

Horizontal wird Fachsprache aufgeteilt in sog. Theorie- und Praxis-sprachen (erweiterter Fachsprachenbegriff). Wirtschaftssprache wird demnach als Praxis-sprache eingeordnet und weiterhin differenziert von Konsumptions-sprache, Institutionensprache, Technik-sprache sowie Wissenschaftssprache (vgl. Göpferich 1995: 308 ff.). In weiterer Differenzierung werden Sprachen der Naturwissenschaften, der Geisteswissenschaften sowie der Produktion und Fertigung unterschieden. Analog können Wirtschaftssprachen nach verschiedenen Sektoren weiter differenziert werden, etwa dem Dienstleistungssektor aber auch dem Industrie- und Verwaltungsbereich.

Die folgende Grafik veranschaulicht aufbauend auf den Erkenntnissen von FLUCK, HOFFMANN und letztlich ARNTZ einen Versuch, der horizontalen Systematisierung nach ROELCKE (2005: 35).



Abb. 9: Beispiel für eine horizontale Gliederung von Fachsprachen

⁶ Die Abgrenzung von Fächern voneinander entspricht auch dem etymologischen Ursprung von "Fach" als einem "Festgefügtten", "Abgeteiltem". Abgeleitet aus der neuhochdeutschen Sprache der Fischer, Tischler und Bauleute, entwickelte sich im 18. Jhd. nach PFEIFER (1992) die Konnotation von "Spezialgebiet", im 19. Jhd. dann nach KLUGE (1995) die Bedeutung der "universitären Disziplin." (vgl. Rehbein 1998: 690, Kalverkämper 1998: 6-9).

Abweichend von dieser Einteilung werden weitere Vorschläge der horizontalen Gliederung gemacht. So ist die Sprache der Wirtschaft hier als ein Unterpunkt der Praxissprache aufgeführt, doch sind durchaus auch Verbindungen zu den anderen Bereichen zu sehen (vgl. Brünner 1998: 636), wie etwa der Produktion oder Fertigung aber auch der Wissenschaftssprache im Bereich Wirtschaft. Eine andere Einteilung findet sich bei ARNTZ, der z. B. direkt in Disziplinen wie Wirtschaft, Medizin und Recht (engerer Fachsprachbegriff) differenziert. Der Betrachtungsgegenstand kann auch hier weiter eingegrenzt werden und damit auch spezifischere Teildisziplinen ausprägen (vgl. Arntz 2004: 302).

Selbstverständlich ist eine solche Einteilung stets offen zur Diskussion und wird situativ durchaus unterschiedlich ausfallen (vgl. Zhao 2002: 44). Wie oben bereits ausgeführt, kann letztlich auch kritisiert werden, inwiefern eine Fächereinteilung überhaupt intersubjektiv einvernehmlich vollzogen werden kann. So wird auch in der Literatur kritisiert, dass eine Aufteilung bzw. Abgrenzung von Fächern (und Fachsprachen), falls dies überhaupt durchführbar ist, nicht unbedingt sinnvoll erscheint. Bei allein rund 4.000 wissenschaftlichen mit späteren Berufsfeldern in der Wirtschaft verknüpften Disziplinen, die mittlerweile an deutschen Hochschulen vertreten sind, laut WEINRICH (1995), würde dies folglich zu einer nahezu unendlich differenzierten Darstellung von Fachsprachen führen, wobei die Übertragungsmöglichkeit bzw. die Anwendbarkeit eben dieser jeweiligen Varietäten der Fachsprache entsprechend gering sind.

Gerade angesichts der zunehmenden Interdisziplinarität, die heutzutage allgegenwärtig ist, stellt sich der Versuch einer Klassifikation von Fachsprachen weiter in Frage. Speziell die in dieser Arbeit betrachtete Wirtschaftskommunikation ist oft zugleich wissenschaftliche, fachliche, institutionelle, berufliche und technische Kommunikation (vgl. Brünner 1998: 636). Hinzu kommt, dass eine solche Klassifikation unberücksichtigt lässt, dass stets neue Fachsprachen entstehen oder sich verändern (vgl. Griebel 2002) – ein Phänomen, das für die moderne Wirtschaftskommunikation von erheblicher Bedeutung ist.

Vertikale Gliederung

Eine weitere Form der Differenzierung von Sprachen, eine vertikale Gliederung, wird anhand der Verdichtung fachsprachlicher Elemente vorgenommen (vgl. HOFFMANN 1985: 64-71; 72-79). Im Folgenden werden drei Vorschläge einer vertikalen Gliederung von Fachsprache grafisch dargestellt.

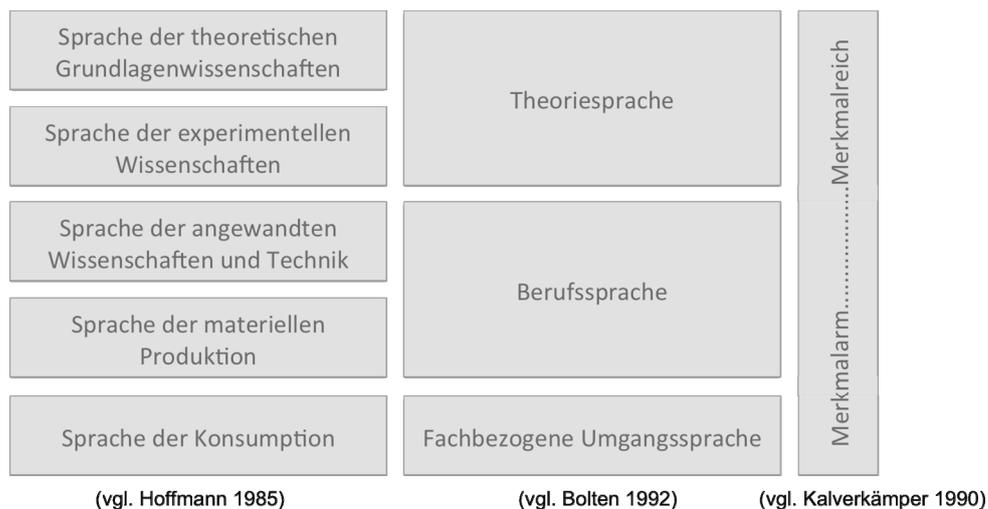


Abb. 10: Beispiele für eine vertikale Gliederung von Fachsprachen

HOFFMANN (1985: 65 f.) schlägt eine fünfzügige, vertikale Gliederung der Fachsprache vor, die er anhand von vier Parametern spezifiziert: die Abstraktionsstufe, die äußere Sprachform, das Milieu und die Kommunikationspartner. Er unterscheidet Sprachen der theoretischen Grundlagenwissenschaften, der experimentellen Wissenschaften, der angewandten Wissenschaften und der Technik, der materiellen Produktion und der Sprache der Konsumtion.

Etwa analog klassifiziert BOLTEN Fachsprache (speziell für die Wirtschaft) nach Textsorten und den dabei beteiligten Kommunikationspartnern in Theoriesprache, Berufssprache und fachbezogene Umgangssprache (vgl. Bolten 1992: 57-72). Dies entspricht – um den Kommunikationspartner bereicherten Aspekt – auch in etwa der von ISCHREYT erstellten (hier nicht aufgeführten) dreizügigen Gliederung in Theoriesprache, fachliche Umgangssprache und Werkstattsprache (vgl. Ischreyt 1965: 38 ff.). Hier wird deutlich, dass Kommunikation in der Fachsprache im Rahmen vielschichtiger Abstraktionsstufen adressatenabhängig erfolgt. KALVERKÄMPERS (1990) Verständnis zufolge kann dies, wie in der Abbildung rechts dargestellt, mit einem Kontinuum von merkmalarms zu merkmalarich gleichgesetzt werden, um die Vielschichtigkeit der Fachsprache zu charakterisieren.

Der systematisierende Versuch der Zuordnung außersprachlicher Merkmale in horizontalen Gliederungsebenen nach Fächern einerseits und der einer intensitätsorientierten Zuordnung innersprachlicher Merkmale in vertikale Gliederungsebenen andererseits, ist jedoch nicht ohne Kritik. In Ergänzung zu den bereits behandelten Punkten missachte die bloße Zuweisung von innersprachlichen zu außersprachlichen Merkmalen womöglich den individuellen, kommunikativen Handlungszweck, der in der kommunikativen „Bearbeitung spezifischer (wirtschaftlicher) Bereiche der Wirklichkeit gemäß den differenzierten Strukturen der arbeitsteiligen Gesellschaft begrün-

det ist“. Auf diese Weise werde, nach REHBEIN „einer kommunikativen Basisierung und vor allem eines geklärten Bezugs von Sprache und Wissen“ nicht gerecht (Rehbein 1998: 690).⁷ Angeführt wird, dass die Gliederung von Fächern und Fachsprachen allein im Zweck begründet sei, nach dem spezifische Bereiche der Wirklichkeit respektive der differenzierten Strukturen der arbeitsteiligen Gesellschaft bearbeitet werden (Rehbein 199: 690). GNUTZMANN und OLDENBURG kritisieren zudem, dass sich in der Anwendung des Schichtenmodells in horizontale und vertikale Ebenen selten eine klare Abgrenzung der einzelnen Schichten abzeichne. Konkrete Texte und damit auch Handlungssituationen seien meist gerade durch eine Mischung mehrerer Schichten gekennzeichnet (vgl. Gnutzmann /Oldenburg 1990: 17).

Trotz dieser Kritik kann der Ansatz genutzt werden, um das Phänomen der Wirtschaftskommunikation nun besser zu fassen.

Einordnung der Wirtschaftskommunikation

In der Vertikalgliederung von HOFFMANN (1985) lässt sich Wirtschaftskommunikation in den unteren Kategorien einordnen, die eine stärkere Affinität zur Allgemeinsprache aufweisen. Auch in der Forschungsliteratur wird „Wirtschaft“ als heterogener Begriff empfunden, der sich auf die Wirtschaftswissenschaften allgemein bezieht und damit horizontal im klassischen Verständnis mit Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftsinformatik aber auch Wirtschaftspolitik in Verbindung gebracht wird (vgl. Hundt 1995: 5). In einer Weiterentwicklung seines vertikalen Modells der Wirtschaftssprachen, schließt BOLTEN die oben beschriebene horizontale Gliederungsebene mit ein, um so eine ganzheitlichere Anwendung der Wirtschaftssprache abzubilden. Das Modell ist in der folgenden Abbildung veranschaulicht worden.

BOLTEN erweitert das Modell um die Abbildung inner- und interbetrieblicher Anwendungen von Sprache in einem idealtypischen Unternehmen. Auf diese Weise soll es gelingen, den gesamtwirtschaftlichen Zusammenhang, in dem ein Unternehmen eingeflochten ist, auf Mikro- und Makroebene gleichermaßen zu berücksichtigen (vgl. Bolten 1991: 75), ohne sich „auf die Theoriesprache wirtschaftswissenschaftlicher Fächer (VWL, BWL) zu beschränken bzw. sich auf eine in ihrem Umfang unüberschaubare Einteilung nach Branchen einlassen zu müssen“ (Bolten 1991: 75).

⁷ KALVERKÄMPER schlägt u. a. vor, den Begriff der Fachsprache(n) durch den weiteren, Pluralität mit einbeziehenden, Begriff der „*Fachkommunikation*“ zu ersetzen (vgl. Kalverkämper 2004: 16) und damit eine kommunikative Sichtweise einzunehmen, die sich auf die Faktoren des funktionierenden Ablaufs einer Kommunikation bezieht, für das ganzheitliche Zusammenspiel der beteiligten Elemente.

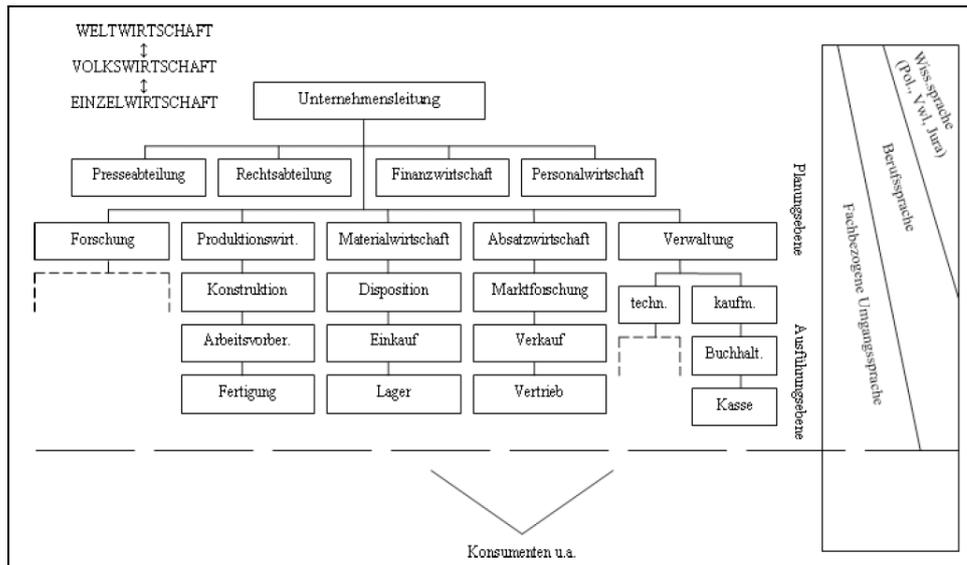


Abb. 11: Organigramm der Wirtschaftssprache nach Boltzen (1992: 66)

Das Modell kann helfen, Geltungsbereiche der Wirtschaft sichtbar zu machen und die jeweils unterschiedlich gewichtete Zuordnung eines Unternehmens mit seinen spezifischen Schwerpunkten zu untersuchen (vgl. Zhao 2002: 42). Gleichwohl ist auch hier Kritik angebracht. So hinterfragt GRIEBHABER, inwiefern es sich hier womöglich um eine nebeneinander aufgereichte Abbildung von Wirtschaftsbereichen handelt, die aus dem engen Fachbegriff abgeleitet wurden (vgl. Griebhaber 2000a: 404). Auch HUNDT äußert sich über eine „lockere“ Zuordnung von Unternehmens- und Fachsprachensystematik, die nicht klar bereichsspezifisch von einander abzutrennen ist, da Berufssprache und unternehmensbezogene fachliche Umgangssprache in „weiten Teilen“ eines Unternehmens gesprochen würden. HUNDT folgert schließlich, dass es eine allgemein akzeptierte Gliederung der Wirtschaftsfachsprache nicht gibt (vgl. Hundt 1998: 100).

Letztlich wird als Ergebnis dieser Diskussionen geschlussfolgert, dass eine Abgrenzung zwischen Wirtschaftskommunikation und Kommunikation im Alltagsleben schwerlich voneinander abzugrenzen sind. Dies sei durchaus spezifisch für die Wirtschaftskommunikation, wo „eine weitaus höhere Verflechtung mit dem Alltagsleben resultiert als bei anderen Fachbereichen“ (Horst 1998: 49). Bessere Ergebnisse können erzielt werden, wenn das wirtschaftliche Handeln in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt wird.

Konzeption wirtschaftsbezogenen Handelns

GRIEBHABER schlägt vor, die „kaum zu strukturierende Vielfalt“ (2000: 413) der Gegenstände wirtschaftlicher Kommunikation in Tätigkeitsbereiche bzw. relevante Merkmale zu bündeln und spricht sich dafür aus, anstelle der Wirtschaftskommunikation, von „wirtschaftlichem Handeln“ zu sprechen

(2000: 406). Dabei kann das wirtschaftliche Handeln stets als zweckorientiertes, ökonomisch wirkungsvolles Handeln beschrieben werden, das sich entsprechend der individuellen fachlichen Hintergründe der Kooperationspartner, der Institution sowie des spezifischen Zwecks und Kommunikationsbefürfnisses anpasst. Darüber hinaus ist Handeln aber auch eingebettet in die Formalisierung der Unternehmenskultur sowie in routinierte Handlungsmustern, insb. bzgl. der Adressaten, des Inhalts, der Form, des Mediums, des Zeitpunkts und des Umfangs (vgl. Brünner 1998: 635).

Die Verarbeitung fachlichen Wissens („Processing of Knowledge“) nimmt in der wirtschaftsbezogenen Kommunikation eine wichtige Rolle ein (vgl. Kap. 2.2.2). Da kommunikatives Handeln im wirtschaftlichen Kontext von „systematischem Wissen“ über bestimmte „Wirklichkeitsausschnitte“ sowie durch fachliche Denk- und Handlungsstrukturen geprägt ist, kommt diesem Wissen eine besondere Rolle zu (vgl. Kap. 2.1.3). Dies ist umso mehr der Fall, wenn interfachliche und extrafachliche Kommunikationssituationen vorliegen. BRÜNNER nennt bzgl. der Wissensprozessierung insbesondere drei sich auf Kommunikation auswirkende Aspekte wirtschaftsbezogenen Handelns, nämlich die sachlich-technischen, die hierarchischen und die ökonomischen Aspekte (vgl. Brünner 1998: 636).

- Die **sachlich-technischen Aspekte** bezeichnen Einflüsse, die sich aus fachlichen Wissensgebieten ableiten. Sie sind damit im Wesentlichen durch die Geschäftsart eines Unternehmens geprägt: die Branche, etwa aber auch die spezifische Art der Produktion, Dienstleistung oder Verwaltungstätigkeit. Anders als bei der horizontalen Gliederung von Fachsprache (vgl. Kap. 2.2.1) wird hier nicht versucht, Sprache fachspezifisch zu klassifizieren. Vielmehr wird aber berücksichtigt, dass faktisch ein spezifischer Fachbezug wirtschaftsbezogenen Handelns besteht, der durchaus einen Einfluss auf bestimmte Terminologien, Symbolsysteme und Darstellungsverfahren ausübt (vgl. Brünner 1998: 637). Der Fachbezug wird somit nicht zur Klassifikation von Fachsprache, sondern vielmehr zur Erklärung spezifischer Handlungssituationen verwendet.
- Die **hierarchischen Aspekte** bringen zum Ausdruck, dass wirtschaftliches Handeln in spezifischen institutionellen Unternehmensstrukturen erfolgt. Die aus der Aufgabenverteilung resultierenden Ordnungsbeziehungen (insbesondere Über- und Unter- sowie Nebenordnung) prägen zweifellos die Art spezifischer Kommunikationsprozesse. Anhaltspunkte geben z. B. die Stellen- und Aufgabenprofile eines Unternehmens, das sich auswirkt auf die soziale Einbindung bei der Arbeit. Daraus resultieren auch Art und Umfang der kommunikativen Wissensprozessierung am Arbeitsplatz, Empraxie der

Kommunikation oder erforderliche Text- und Diskursarten (vgl. Brünner 1998: 637).

- Die *ökonomischen Aspekte* meinen schließlich, dass Kommunikation im Unternehmen nicht zuletzt Wirtschaftlichkeitsprinzipien unterworfen ist. Dies drückt sich z. B. in spezifischen Regeln der Kommunikation aus, zu denen auch künstlich eingeführte Unternehmenssprachen zählen können. Das Streben nach Rationalisierung kann zudem weitere sprachliche Facetten bewirken, wie dies z. B. in Abkürzungen (z. B. MfG) zum Ausdruck kommt. Die verstärkte betriebliche Nutzung neuer Kommunikationssysteme, wie insb. PDAs, eMail, eLearning-Maßnahmen, Kollaborationsplattformen etc. (vgl. vom Brocke et al. 2009) bringt weitere, auch strukturelle Änderungen des Kommunikationsverhaltens hervor. All diese Entwicklungen haben einen spezifischen Einfluss auf die zweckorientierte, ökonomische Nutzung von Sprache zur Wissensprozessierung (vgl. Brünner 1998: 635). Entscheidend ist aber, dass sie kaum generell beschrieben werden können, sondern vielmehr in spezifischen Kommunikationskontexten zu untersuchen sind.

Weitere Anhaltspunkte können verschiedene Formen der Kommunikation liefern. Unterschieden werden z. B. Beispiel Small Talk (vgl. Brünner 1994), Anweisungen (vgl. Schwandt 1996), Verkaufsverhandlungen (vgl. Rehbein 1992), Notizen und Berichte (vgl. Häcki Buhofer 1985) oder technische Anleitungen und Verträge (vgl. Brünner 1998: 636).

Auch in diesen Kommunikationsformen ist aber nicht davon auszugehen, dass standardisierte sprachliche Mittel verwendet würden. Vielmehr geben die Kommunikationsformen in gewisser Weise typische Kommunikationszwecke wieder, die von dort her möglicherweise ähnliche sprachliche Merkmale zeigen können. Die Produktion und Rezeption von Sprache bleibt abhängig von der interaktiven Aushandlung von Verständnisprozessen (vgl. Kap. 2.1.2), bei der die an der Kommunikation beteiligten Akteure Situationen und Handlungen individuell spezifisch verstehen (wollen). GRIEBHABER identifiziert mindestens vier Diskurstypen, die den Kern kooperativen Handelns im Wirtschaftskontext erfassen: Einschätzungen künftiger Entwicklungen (Orientierung), Entscheidungen über künftige Handlungen, Steuerung des Handelns von Mitarbeitern und Verhandlungen über Kauf und Verkauf von Waren (vgl. Griebhaber 2000: 408).

Diese Ergebnisse stehen in Einklang mit BRÜNNERS Auflistung bestimmter betrieblicher Schwerpunkte sprach- und kommunikationsintensiver Tätigkeiten, wie eben diese planenden, koordinierenden, und kontrollierenden Managementtätigkeiten (vgl. von Rosenstiel/Regnet/Domsch 1991), die Bestandteil der Aus- und Fortbildung sind (vgl. Brünner 1987; Flie-

ger/Wist/Fiehler 1992), Tätigkeiten der technischen Dokumentation, Speicherung und Weitergabe betrieblichen Wissens (vgl. Ehlich/Noack/Scheiter 1994), Werbung (vgl. Baumgart 1992), Verkauf (vgl. Hundsnurscher/Franke 1985), Service (vgl. Beneke 1992) und Reklamationsabwicklung (vgl. Fiehler/Kindt 1994; Brünner 1998: 635).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Wirtschaftskommunikation ausgehend von wirtschaftsbezogenen Handlungen zu verstehen ist. Fachlichkeit wird nicht etwa generell spezifiziert, sondern vielmehr als Produkt spezifischen kooperativen Handelns analysiert (vgl. Brünner 1998: 637). Unter dem Begriff der „Wirtschaftskommunikation“ soll daher hier in Anlehnung an GRIEBHABER (2000) kooperationsbezogenes, (sprachliches) wirtschaftliches Handeln verstanden werden. Im Folgenden sollen aktuelle Entwicklungstendenzen untersucht werden, die wirtschaftliches Handeln prägen und damit spezifische Herausforderungen an die Wirtschaftskommunikation stellen. Behandelt werden sollen die Wissensorientierung sowie die Globalisierung und Spezialisierung unserer Wirtschaftsbeziehungen, die schließlich ihre besondere Ausprägung in dynamisch wechselnden interkulturellen Kommunikationsprozessen finden. Diese Entwicklungstendenzen sind Triebkräfte der in dieser Arbeit später genauer behandelten Form der *evolvierenden Kooperation*, die spezifische Anforderungen an die Fachsprachdidaktik stellt.

2.2.2 Wissensorientierung

Dem Begriff der Wissensgesellschaft kommt heute in Forschungsprogrammen und bildungspolitischen Leitlinien ein großer Stellenwert zu. Einen wesentlichen Beitrag dazu hat die im Jahr 2000 verabschiedete Lissabonstrategie der Europäischen Union (EU) zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt“ geleitet (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007: 3). Mit dem Begriff der Wissensgesellschaft ist zur Grundlage des sozialen und ökonomischen Zusammenlebens die Organisation von sowohl individuellem als auch kollektivem Wissen in einer Gesellschaft bzw. in interkulturell geprägten Gesellschaften gemeint (vgl. Heidenreich 2002). Grundsätzlich baut jedes gesellschaftliche System auf Wissen auf (vgl. Kap. 2.1.3), doch Wissen wird im heutigen wirtschaftlichen Verständnis auch insbesondere als Treiber wirtschaftlichen Wachstums verstanden (vgl. BMBF 1997). Dabei ist unter Wissen nicht nur formelles, abrufbares Wissen gemeint, sondern vielmehr auch Formen intellektuellen sowie interkulturellen und praktischen, flexiblen Wissens bzw. der Wissensorganisation, wie Wissensstrukturtypen (vgl. Kap. 2.1.3), Urteilsvermögen, Wissensaneignung, Selbstorganisation, Interdisziplinarität, Vernetzungsfähigkeit von Wissenspartikeln (vgl. Auer/Sturz 2007: 7).

Als zentrale Merkmale der Wissensgesellschaft gelten Veränderungen im technologischen und wirtschaftlichen Bereich, insb. bezüglich Informations- und Kommunikationstechnologien, Innovationen bzw. Management von Wissen und damit verbunden auch der Bereich der Bildungsplanung und -organisation sowie die zunehmende Bedeutung wissensbasierter Tätigkeiten und Wirtschaftsbereichen (vgl. Kap. 2.2.1).

HEIDENREICH (2002: 7) belegt die zentralen Merkmale der Notwendigkeit von Innovation, den nötigen Wandel von Experten zu Wissensmanagern sowie den Prozess des Aneignens von Wissen mit den folgenden Definitionen:

- **Definition nach Willke:** „Von einer Wissensgesellschaft oder einer wissensbasierten Gesellschaft lässt sich sprechen, wenn zum einen die Strukturen und Prozesse der materiellen und symbolischen Reproduktion einer Gesellschaft so von wissensabhängigen Operationen durchdrungen sind, dass Informationsverarbeitung, symbolische Analyse und Expertensysteme gegenüber anderen Faktoren der Reproduktion vorrangig werden. Eine entscheidende zusätzliche Voraussetzung der Wissensgesellschaft ist, dass Wissen und Expertise einem Prozess der kontinuierlichen Revision unterworfen sind und damit Innovationen zum alltäglichen Bestandteil der Wissensarbeit werden“ (Willke 1998: 355).
- **Definition nach Knorr-Cetina:** „Wissensgesellschaften sind nicht einfach Gesellschaften mit mehr Experten, mehr technologischen Infra- und Informationsstrukturen oder mehr Spezialistengeschichten [...]. Sie bedeuten, dass Wissenskulturen ihre Fäden in soziale Prozesse einschließen, den gesamten Komplex der Erfahrungen und Beziehungen, die sich mit der Artikulation von Wissen entfalten und etablieren. Diese ‚Ausschüttung‘ von Wissensrelationen in die Gesellschaft ist es, die als zu adressierendes Problem in soziologischen (statt ökonomischen) Bearbeitungen des Wissensgesellschaftskonzepts wahrgenommen werden muß“ (Knorr-Cetina 1998: 93).
- **Definition nach Krohn:** „Die Wissensgesellschaft [ist] durchzogen mit – häufig anders deklarierten – Forschungsstrategien, die nach dem Muster der experimentellen Praxis verfahren. Wissensgesellschaft würde dann eine Gesellschaft bezeichnen, die ihre Existenz auf solche experimentellen Praktiken gründet, die unvorhersagbar in ihrem Ausgang und unbekannt in ihren Nebenfolgen sind und daher ständiger Beobachtung, Auswertung und Justierung bedürfen. Die Wissensgesellschaft ist eine Gesellschaft der Selbst-Experimentation“ (Krohn 1997: 70).

Die Definitionen machen deutlich, dass das Kapital der Wissensgesellschaften in der Kognitionsfähigkeit jedes Akteurs einerseits und in der Wissensorganisation andererseits liegt, und dabei insbesondere auch in den sozialen und interkulturellen Strukturen und (Kommunikations-) Beziehungen der Akteure untereinander begründet ist.

Während das klassische Verständnis eines Fachs in der Abgrenzung eines Wissensbereichs von anderen Wissensbereichen lag (vgl. Hoffmann 1985: 64-71; 72-79) fordert die Wissensgesellschaft, zusätzlich interdisziplinäre und interkulturelle Handlungsfähigkeiten zu entwickeln, um neues Wissen zu generieren. Dabei werden speziell Kommunikation und Wissensmanagement als entscheidende Erfolgsfaktoren genannt (vgl. Krieger/Belliger 2006: 291).

Dies soll jedoch keineswegs ausdrücken, dass die Inhalte spezifischer Fächer nicht mehr notwendig seien. Vielmehr geht es bei Wissensgesellschaften darüber hinaus um die Fähigkeit, das eigene Wissen mit dem anderer mittels intelligenter Kommunikation untereinander zu vernetzen und mit der damit einhergehenden notwendigen interkulturellen Handlungskompetenz zu vermehren und (gemeinsam) anwenden zu können.

BRÜNNER nennt dies „kooperationsbezogene Kommunikation“ (1998: 635), die – generell ausgedrückt – funktional dazu bestimmt ist, Gewinne zu erzielen. Hierbei weist sie darauf hin, dass mit der Funktionalisierung von Kommunikation auch ihre Formalisierung verknüpft ist, etwa im Hinblick auf Adressaten, Inhalt, Form, Medium, Zeitpunkt oder Umfang (vgl. Brünner 1998: 635). Gleichzeitig spricht sie sich jedoch auch für einen wachsenden Anteil der Kommunikation im arbeitsbezogenen Kontext aus, der im Rahmen komplexer werdender Tätigkeiten und der wachsenden beruflichen Spezialisierung steigt und eine Verschiebung bewirkt von subsidiärer zu eigenständiger Kommunikation, bei dem „der gesamte Tätigkeitszusammenhang einem kommunikativen Zweck dient und Kommunikation als dominierend und anspruchsvoll wahrgenommen wird“ (vgl. Brünner 1998: 636).

Die Wissensorientierung zeigt, dass Unternehmen⁸ trotz ihrer spezifischen Ziele und Regeln nicht als operational und informationell geschlossene Systeme gesehen werden können, wie dies stellenweise noch behauptet wird (vgl. Krieger/Belliger 2006: 291). Vielmehr bringt die Wissensgesellschaft für die Mitarbeiter in Unternehmen stets aktuelle, möglicherweise originär fachfremde Themen mit sich. Sie haben sich mit den dynamischen Entwicklungen im Unternehmensumfeld auseinanderzusetzen und auch in Koopera-

⁸ Unternehmen (oder Betrieb) soll hier in Anlehnung an BRÜNNER (1998) bzw. EHLICH/REHBEIN (1994) als Institution verstanden werden und damit in der „Rolle als Teilsystem im gesellschaftlichen Zusammenhang“ (Brünner 1998: 634 f.) gesehen werden.

tion mit unternehmensexternen Partnern intelligente und innovative Lösungen zu entwickeln.

Besonders zu betonen ist dabei die Dynamik des Wandels und der Innovationen, welche die Grundlagen der interkulturellen Wissensgesellschaft bilden (vgl. Heidenreich 2002: 7). Mitarbeiter haben sich demnach in immer neuen Handlungskonstellationen zusammenzufinden und sich flexibel auf typischerweise durchaus unbekannte Kooperationspartner einzustellen. Charakteristisch ist ein schneller werdender Zyklus von Einzelwissen zu kollektivem Wissen, der einen Übergang von Fachexperten zu „Wissensarbeitern“ ausmacht (vgl. Krieger/Belliger 2006: 291).

Die Ausführungen lassen bereits erkennen, dass Wissensgesellschaften kaum mehr regional beschränkt sind. Vielmehr fördern die Technologien der modernen Wissensarbeit zugleich die globale Ausdehnung von Kooperationen, die in Folge des enorm vergrößerten Marktes eine weitere Spezialisierung mit sich bringt. Beide Entwicklungstrends sollen im Folgenden als weitere Treiber evolvierender Kooperationen eingehender dargestellt werden.

2.2.3 Globalisierung und Spezialisierung

„Globalisierung“ ist sicher eines der zentralen Wörter unserer Zeit. Eine Google-Suche im deutschsprachigen Raum lieferte bereits 4.290.000 Treffer (Suche nach „Globalisierung“ bei www.google.de am 24.04.09); im englischsprachigen Raum sogar 19.400.000 Treffer (Suche nach „Globalization“ bei www.google.com am 24.04.09). Die enorme Verbreitung des Begriffs mindert jedoch seinen Stellenwert keineswegs, sondern ist vielmehr gerade Ausdruck der Relevanz einer Globalisierung für heutige Wirtschaftsbeziehungen. Gleichwohl ist die genauere Bedeutung des Begriffs entsprechend schwer zu fassen:

Generell ist mit Globalisierung gemeint, dass Wirtschaftsbeziehungen kaum mehr regional beschränkt sind, sondern vielmehr weltweit Ausdehnung finden. Ein neuer Trend ist dies gewiss nicht. Weltweite wirtschaftliche Ausdehnungen werden etwa bereits seit Christopher Kolumbus' Entdeckung Amerikas deutlich. Die erhöhte Schnelligkeit wirtschaftlichen Austauschs jedoch, wie er vor allem durch die moderne Informations- und Kommunikationstechnologie wie dem Internet mit seinen zahlreichen ökonomischen Nutzungspotenzialen möglich wird, verdeutlicht jedoch die drastischen Ausmaße globalen Handelns in der heutigen Welt (vgl. Grob/vom Brocke 2006). Besonders deutlich wird die Globalisierung etwa in der weltweit zugänglichen Tourismusbranche, der internationalen Gastronomie sowie den (Konsum-)Gütern aus aller Welt. Auch der Arbeitsmarkt ist massiv betroffen, so dass uns einerseits weltweite Betätigungsfelder offen stehen und wir andererseits an vielen Orten und sogar virtuell mit Mitarbeitern unterschied-

lichster Nationalitäten zusammenarbeiten. In einem mittelständischen Familienunternehmen, wie zum Beispiel der Hilti AG im liechtensteinischen Schaan, einer Ortschaft mit ca. 9.000 Einwohnern, arbeiten beispielsweise Mitarbeiter aus über 50 Nationalitäten. Diese Mitarbeiter arbeiten wiederum auch virtuell miteinander sowie mit weiteren Mitarbeitern von Hilti-Niederlassungen weltweit. Dies ist sicher ein Extrembeispiel, doch charakterisiert es anschaulich, welche Entwicklung modernen Wirtschaftsstandorten bevorsteht. Diese Entwicklung ist nicht vollkommen neu, verschärft sich aber seit Anbeginn internationaler Handelsbeziehungen zunehmend (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007: 3).

Der vieldiskutierte Begriff der Globalisierung ist verknüpft mit dem Prozess zunehmender internationaler Verflechtung, der sich in allen gesellschaftlichen Bereichen, so etwa auch der Wirtschaft, der Politik, der Kultur und der Kommunikation abzeichnet (vgl. Beck 2004: 9). Als wesentliche Faktoren für die Globalisierung gelten der technische Fortschritt und der damit verbundene Eintritt in die internationale Wissensgesellschaft, die den technischen Fortschritt international verarbeitet, innoviert, beschleunigt und kommuniziert (OECD 1996: 7). Dabei werden Informations- und Kommunikationstechniken zum Motor für global vernetzte, technische und gesellschaftliche Innovationen (vgl. Heidenreich 2002: 2). Zur Veranschaulichung der Auswirkungen der Globalisierung kann die Entwicklung des internationalen Warenhandels betrachtet werden, die in Abb. 12 grafisch dargestellt worden ist.

Wie der Abbildung entnommen werden kann, ist der grenzüberschreitende Warenhandel zwischen 1950 und 2004 auf über das 27-fache gestiegen (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2009). Im Jahr 2004 wurden weltweit Waren im Wert von etwa 8.900 Mrd. US-Dollar und Dienstleistungen in der Höhe von etwa 2.200 Mrd. US-Dollar exportiert (vgl. UNCTAD 2006). Dieser Beleg einer sich rasch entwickelnden Internationalisierung deutet für die am wirtschaftlichen Handeln Teilnehmenden die Notwendigkeit einer flexiblen Anpassungsfähigkeit an. Nicht nur das Sprachvermögen ist gefragt, sondern auch die interkulturelle Anpassungsfähigkeit ist entscheidend: die Motivation für ein Streben nach Innovation sowie einer damit verbundenen interkulturellen Handlungsfähigkeit im Arbeits- und Lernumfeld und einem zunehmenden Anspruch an flexible und mobile Arbeitsweisen (vgl. Kreutzer 2006: 34).

Diese verschärften Umfeldbedingungen wirken sich auch auf die Anforderungen an die interkulturelle fachsprachliche Kommunikation aus (vgl. Arntz 2004: 303). Neben den beinahe allgegenwärtigen Anforderungen, Englisch als Verkehrssprache verwenden zu können (vgl. Seidlhofer 2005: 339), geht zudem ein besonders flexibler, rascher, anpassungsfähiger, internationaler und somit auch interkultureller Kommunikations- und Koordinationsbedarf einher, der es dem Individuum ermöglicht (bzw. nahelegt), in

der sich stetig wandelnden Welt auf internationaler Ebene berufsorientiert zu kommunizieren (vgl. Krieger/Belliger 2006: 292). In berufsorientierten Kommunikationssituationen bedeutet dies also beispielsweise, in wechselnden internationalen Teams kooperieren zu können und hierbei sprachlichen Konsens zu finden, obwohl ggf. von einem unterschiedlichen fachlichen (und interkulturellen) Verständnis ausgegangen werden muss (vgl. Brünner 2001: 1528).

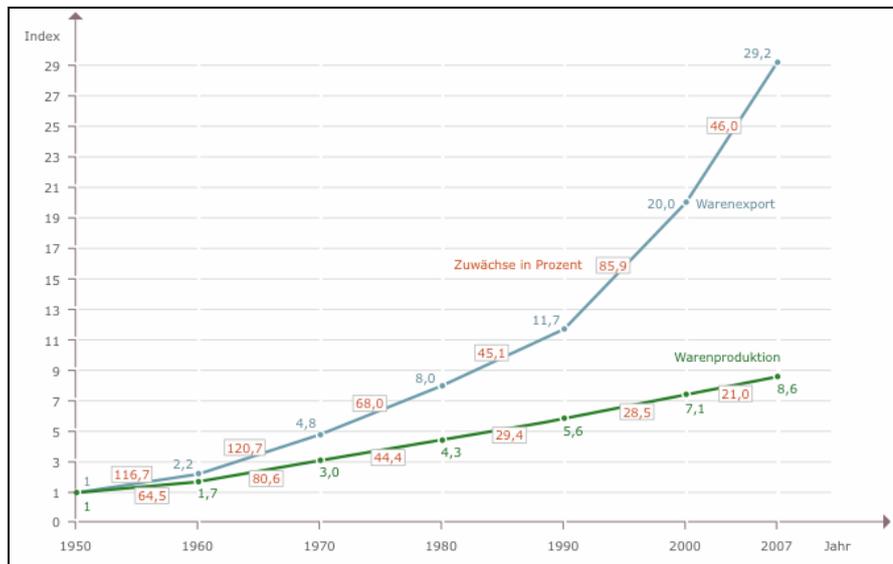


Abb. 12: Entwicklung grenzüberschreitenden Warenhandels nach 1945 zur Veranschaulichung einiger Ausmaße der Globalisierung in der Wirtschaft (Bundeszentrale für politische Bildung 2009)

Zusammen mit der Globalisierung geht zugleich ein Trend zur stärkeren fachorientierten Spezialisierung einher (vgl. Guèye 2004: 9). Als Ursache hierfür kann die Ausweitung der Märkte gesehen werden, die eine zunehmende Arbeitsteilung und damit einhergehende Spezialisierung einzelner Akteure wirtschaftlich vorteilhaft werden lässt. In den Wirtschaftswissenschaften wird hier von sog. Economies of Scale gesprochen, also Größendegressionseffekten, die diese Spezialisierung begünstigen. Auch das sog. Teile- und Herrsche-Prinzip bzw. Divide-and-Conquer Principle (vgl. Krugmann; Obstfeld 2004: 105 ff.) erklärt diesen Zusammenhang.

Die verstärkte Spezialisierung bewirkt zugleich eine weitere Ausdifferenzierung von Fachsprache (vgl. Arntz 2002: 303), die im globalen Wirtschaftsleben immer mehr zu beobachten ist. Zudem betont sie einmal mehr die Relevanz interkulturell kommunikativ-interaktiver Austauschprozesse von Wissen (vgl. Horst 1998: 13), gerade in interdisziplinären Arbeitsgruppen (vgl. Kreutzer 2006: 34). Als zentrale Herausforderung kann daher der Umgang mit Diversität gesehen werden, der im Folgenden aus Sicht der interkulturellen Kommunikationskompetenz näher untersucht werden soll.

2.2.4 Interkulturalität

Wirtschaftliches Handeln ist gerade in der globalen Wissensgesellschaft geprägt von *Interkulturalität* (vgl. Hasenstab 1999: 16). Der Begriff der Kultur hat dabei viele Facetten, wie etwa den landeskulturellen Hintergrund, der angesichts der Globalisierung offensichtlich ist (vgl. Buttjes 1995: 142). Aber auch andere Faktoren, wie etwa die Kultur einer spezifischen fachlichen Disziplin oder auch die einer spezifischen Organisation und schließlich die jeder Gruppe und jedes Individuums, sind von Bedeutung (vgl. Ehlich 1998: 861 f.). Dies soll im Folgenden genauer dargelegt werden.

Die kulturellen Einflussfaktoren kommen in Handlungskonstellationen zum Ausdruck, in denen die Gesprächsteilnehmer etwa aus verschiedenen Nationen kommen, unterschiedliche Muttersprachen sprechen, über unterschiedliche Wissensbestände, Konventionen und Mentalitäten verfügen oder verschiedene Sichtweisen, Normen und Wertevorstellungen haben (vgl. Heringer 2007: 133). All diese Einflussfaktoren werden subsumiert unter dem Konzept der *Kultur*, das für jeden Gesprächsteilnehmer individuell zu untersuchen ist. Aus der Vielzahl an Erklärungsansätzen soll hier die von den United Nations (UNESCO) verwendete Definition genutzt werden, die Kultur verstehen als „a shared system of meanings, beliefs, values, and behaviours shared by members of a community or group, through which experience is interpreted and carried out“ (United Nations 1999).

Bereits die Definition macht deutlich, dass sich Kulturen nicht etwa allein durch nationale Grenzen oder unterschiedliche Muttersprache voneinander differenzieren lassen. Vielmehr existieren Kulturen bereits, wie in der Definition vorgeschlagen, in einer „Community“ oder „Gruppe“. So etwa kann, neben einer Nationalkultur (wenn diese als solche überhaupt existiert) auch ausgegangen werden von etwa Regionalkulturen, Jugendkulturen, Unternehmenskulturen, Religionen als Kulturen, die sich kontextspezifisch auf das Deuten, Denken und Handeln von Individuen ausüben (vgl. Gibson 2002: 6). Ein Individuum kann so etwa Teil verschiedener kultureller Systeme sein.

Einigkeit besteht darin, dass sich Kultur – gerade im interkulturellen Austausch – maßgeblich durch Sprache und kommunikatives Handeln manifestiert. Der Grund ist, dass hier (unterschiedliche) Sichtweisen, Werte, Normen etc. erfahrbar gemacht werden (vgl. Stier 2006: 5), die besondere Anforderungen an das Denken, Fühlen und (insb. das sprachliche) Handeln in interkulturellen Handlungssituationen stellen (vgl. Dathe 2007: 587). GUDYKUNST und KIM (2003: 17) bezeichnen dieses Phänomen der interkulturellen Kommunikation als „transactional, symbolic process involving the attribution of meaning between people from different cultures.“

Interkulturelle Kommunikationssituationen sind geprägt von Kommunikationsteilhabern (mindestens zwei) unterschiedlicher Kulturen, die (ideal-

typisch) spezifische Kommunikationsstrategien anwenden, um mithilfe von Aushandlungsprozessen von Bedeutungen eine individuelle, gemeinsame Basis für gegenseitiges Verständnis aufbauen, dem „intercultural discourse“ (vgl. Koole/ten Tije 1994). Nach KÖVECSES (2007: 284) handeln Kommunikationsteilhaber in (wirtschaftlichen) interkulturellen Handlungssituationen zweckgerichtet gemäß mindestens vier verschiedener Aspekte, deren Vorstellung jeweils kulturspezifisch geprägt ist:

- **Abstrakte Konzepte:** etwa welche Geschäftsphilosophie und welche Ziele werden verfolgt (z. B. Gewinn oder Umsatz)?
- **Konkrete Objekte:** etwa an welcher spezifischen Projektaufgabe wird gearbeitet (z. B. Neuproduktentwicklung oder Reorganisation)?
- **Institution:** etwa in welcher Institution fühlen sich die Teilnehmer beheimatet (z. B. Unternehmen oder Stadtverwaltung)?
- **Wahrnehmung:** etwa wie die situative Stimmung ist (z. B. wohl gesonnen oder eher aggressiv)?

Die besondere Schwierigkeit für die Kommunikation besteht darin, dass diese Aspekte nicht etwa objektiv erfahrbar sind, sondern sich vielmehr gerade unbewusst voneinander unterscheiden. Hierin begründet sich ein hohes Potenzial für interkulturelle Missverständnisse (vgl. House/Kasper/Ross 2003), die für eine erfolgreiche Wirtschaftskommunikation heute gezielt zu adressieren sind. Gerade hier wird in der vorliegenden Arbeit ein Schwerpunkt liegen, zu untersuchen, wie eine solche interkulturelle Handlungsfähigkeit besser verstanden und als Teil der Fachsprachdidaktik auch vermittelt werden kann.

Aus Sicht der Pragmatik kann das Kommunikationsverhalten mithilfe von Sprechakten, wie versprechen, zustimmen oder annehmen, genauer analysiert werden (vgl. Blum-Kulka/House/Kasper 1989). Bei der Verfolgung dieser Sprechakte sind verschiedene Faktoren ausschlaggebend, zu denen neben den oben bereits ausgeführten Aspekten auch der situativ angestrebte Kommunikationszweck zählt (z. B. überzeugen, kritisieren etc.). Dabei spielen Höflichkeit und Gesichtswahrung eine besondere Bedeutung, die sich jedoch in wiederum kulturell unterschiedlichen Handlungsweisen manifestieren und somit Potenzial für weitere Missverständnisse liefern (vgl. Brown/Levinson 1987).

In kultur-anthropologischen Ansätzen werden gerade die typischen kulturellen Unterschiede untersucht, die sich zeigen, wenn Vertreter verschiedener Kulturen miteinander kollaborieren (vgl. Asante/Gudykunst 1989). Allerdings besteht hier die Gefahr der Stereotypisierung, indem der Einzelne zu sehr aus Sicht seiner vermeintlichen Kulturzugehörigkeit beurteilt wird und

somit als Individuum in seinem persönlichen Kontext zu wenig Berücksichtigung findet.

Arbeiten zu „Cross-Cultural Pragmatics“ untersuchen indes einzelne Kulturen nach ihren spezifischen Besonderheiten und vergleichen diese miteinander (vgl. Blum-Kulka/House/Kasper 1989; Kasper/Blum-Kulka 1993). Die interaktionale Soziolinguistik identifiziert spezifische interkulturelle Problemsituationen, um in Trainingsprogrammen dafür zu sensibilisieren, dass unterschiedliche kulturell bedingte sprachliche Handlungen kulturelle Missverständnisse hervorrufen können (vgl. Gumperz 1982; Scollon/Scollon 1995).

Wirtschaftspsychologische Arbeiten, wie etwa von HOFSTEDE (vgl. 1997), THOMAS (vgl. 1993) oder TROMPENAARS und HAMDEN-TURNER (vgl. 1997) setzen an dieser Stelle an und identifizieren aus einem kulturellen Vergleich verschiedener Kulturen heraus kulturelle Maßstäbe (wie etwa Autoritätsverhältnis, Individualismus vs. Kollektivismus; Unsicherheitsvermeidung; maskuline vs. feminine Gesellschaften; Universalismus vs. Partikularismus, Emotionalität vs. Neutralität etc.) zur Bewertung einer (National-)Kultur und kulturspezifischen Verhaltens. Hieraus leiten sie spezifische Verhaltensempfehlungen für die Kollaboration mit verschiedenen Kulturen ab.

Die Ergebnisse dieser Arbeiten erfreuen sich in der Praxis (vermutlich dank ihres hohen normativen Charakters) großer Beliebtheit (vgl. Heringer 2007: 148). Gleichwohl besteht gerade hier die Gefahr der zu großen Vereinfachung: Eine zentrale Kritik an den Ansätzen wird in der naiv-realistischen Annahme gesehen, Kulturen ließen sich voneinander abgrenzen und darüber hinaus auch nach bestimmten Aspekten unterscheiden (vgl. Müller-Jacquier 2007: 297). Da dies jedoch in der Praxis nicht der Fall ist, bestünde gerade hier die Gefahr der kulturellen Stereotypisierung, die dem einzelnen Mitglied einer Kultur nicht gerecht werden kann (vgl. Scollon/Scollon 1995: 156). Selbst wenn Kulturen in gewisser Weise identifiziert werden könnten, wäre dies schon deswegen der Fall, da Individuen zugleich mehreren (für den Gesprächspartner in einer spezifischen Situation zum Teil unbekannt) Subkulturen angehören bzw. von diesen geprägt sind (vgl. Gibson 2002: 6).

Hinzu kommt, dass die Auffassung unterstellt wird, Kultur sei ein feststehendes Konstrukt, das sich – überspitzt formuliert – unter Beachtung bestimmter Regeln eingrenzen ließe. Selbst wenn dies für einen Moment der Fall sei, so könnten die Beobachtungen aber bereits aufgrund der Evolution von Kultur nicht ohne weiteres erneut unterstellt werden. Die bisherigen Ausführungen haben sehr deutlich gezeigt, wie stark wirtschaftliches Handeln einem Wandel unterzogen ist, der gerade durch menschliche Interaktion und Aushandlungsprozesse vollzogen wird. Eine statische Aufnahme von Kulturmerkmalen würde diesem Wandel nicht gerecht.

KRAMSCH und WIDDOWSON stellen in diesem Zusammenhang fest:

„Language use is a cultural act not only because it reflects the ways in which the individual acts on another individual through such speech acts as thanking, greeting, complimenting, that are variously accomplished in various cultures. Language use is a cultural act because its users co-construct the very social roles that define them as members of a discourse community“ (Kramsch/Widdowson 1998: 35).

Das Zitat macht deutlich, dass für das sprachliche Handeln über die reine Interaktion hinaus die eigentliche Kooperation aller Kommunikationsteilnehmenden notwendig ist, die sich durch stets neu adaptierende Ko-konstruktion von Bedeutungen manifestiert (vgl. Rehbein 1998: 691). Solche erfolgreichen Aushandlungs- und Verständigungsprozesse verlangen nach metakognitiver Sensibilität. Zudem ist Wissen erforderlich: sowohl über das Handlungspotenzial der sprachlichen Äußerungen als auch über Wissensbestände des Gesprächspartners, um Antizipationen (Handlungspräsuppositionen) treffen zu können.

Ein heuristisches Vorgehen besteht darin, als Anhaltspunkte für den Verständigungsprozess von gewissen Normen und Werten auszugehen, die von einer Gruppe Kommunikationsangehöriger typischerweise geteilt werden (vgl. Clyne 1994). Als Beispiele gelten eine (National-)Kultur der Kommunikationsangehörigen, eine Unternehmenskultur (Corporate Culture) oder auch eine Kultur eines „dritten Raums“, die eine erste Orientierung liefern können, auf deren Basis dann differenziertere Verständigungsprozesse stattfinden können, die auch dem individuellen und situativen Kontext der Kommunikation gerecht werden. KRAMSCH spricht hier von einer „Third Culture“, die durch Adaption kultureller Normen und Werte, einer „außenstehenden“ Kultur entsteht, wie beispielsweise dem Englischen bei der Verwendung des Englischen als Lingua Franca (vgl. Kramsch 1993). Dabei entsteht allerdings (bei erfolgreichem interkulturellem Handeln) ein situativ eigenes gemeinsames Handlungssystem der Gesprächspartner.

In interkulturellen Handlungssituationen muss also letztlich ein gemeinsames Handlungssystem (vgl. Ehlich/Rehbein 1986) erst geschaffen werden. Entsprechende Aushandlungsprozesse werden häufig durch Missverständnisse stimuliert, die einen Rückgriff erfordern auf Handlungspraktiken, Denkstrukturen, Vorstellungsformen, gesellschaftliche Erfahrungen, Musterwissen (vgl. House 1996). Auch weitere mentale Formen der Aktanten sind von Bedeutung, die in einem gemeinsamen Handlungssystem abgebaut, umstrukturiert und in Fremdverstehen und neue Handlungsformen überführt werden. REDDER und REHBEIN bezeichnen dies als „kulturellen Apparat“ (vgl. Redder/Rehbein 1987; Rehbein 2006). KOOLE und TEN THIJE sprechen in diesem Zusammenhang auch von einer „discursive interculture“ (Koo-le/ten Thije 1994). Erfolgt dies nicht, kommt es zu stereotypisierenden Sentenzen bzw. zu einer „Erstarrung gesellschaftlichen Denkens und Handelns,

das Missverständnisse und andere Probleme weiter zementiert“ (vgl. Rehbein 2007: 132).

Die Untersuchung der Charakteristika wirtschaftlichen Handelns zeigt, dass Kommunikationssituationen immer weniger im Hinblick auf ihre sprachlichen Anforderungen hin antizipiert werden können. Vielmehr besteht die Notwendigkeit, Situationen schnell adäquat einzuschätzen und sich im Kommunikationsprozess flexibel anzupassen. Es kommt somit zu sog. „evolvierenden Kooperationen“, die im Folgenden im Hinblick auf die fachsprachlichen Anforderungen genauer untersucht werden sollen.

2.3 Fachsprachliche Handlungskompetenz in evolvierenden Kooperationen

2.3.1 Gegenstand

Die wirtschaftlichen Entwicklungen bewirken, dass wirtschaftliches Handeln heute vermehrt in Konstellationen stattfindet, die ex ante kaum vorhersehbar sind. Sehr häufig sind Situationen anzutreffen, in denen Akteure eines Unternehmens in immer wieder neu zusammengesetzten interdisziplinären Teams arbeiten. Eine Ursache ist die relativ hohe Spezialisierung Einzelner, die ihr spezielles Wissen in den globalen Markt einbringen. Diese Tätigkeiten sind zumeist projektbasiert und finden somit für verschiedene Aufgabenstellungen in unterschiedlichen Konstellationen für jeweils relativ begrenzte Zeiträume statt. Dieses Phänomen soll hier unter dem Begriff der evolvierenden Kooperationen näher untersucht werden.

Zweifellos bleiben in Teilen des Wirtschaftslebens konventionelle Formen der Zusammenarbeit bestehen, doch scheint mit evolvierenden Kooperationen ein durchaus neuartiges Phänomen vorzuliegen, das aufgrund der geschilderten Entwicklungen in der Wirtschaftskommunikation von großer Zukunftsbedeutung ist. Zudem stellen sich im Hinblick auf die Fachsprache spezifische Anforderungen an erfolgreiche Kommunikation, so dass eine gesonderte Untersuchung evolvierender Kooperationen gerechtfertigt erscheint. Die folgende Abbildung soll den Sachverhalt veranschaulichen, der daraufhin eingehender beschrieben wird.

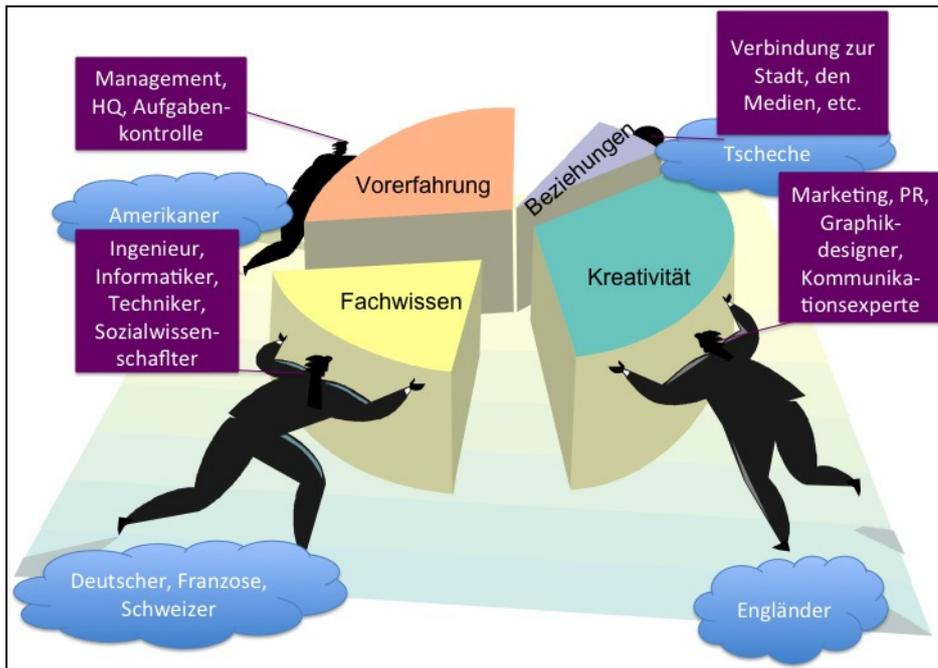


Abb. 13: Ausgangssituation evolvierender Kooperationen

In evolvierenden Kooperationen kommt es aus Sicht der Akteure zu weitgehend unvorhergesehen Zusammenschlüssen. Jeder einzelne Akteur bringt sein spezifisches Wissen in die Kooperation ein, während alle übrigen Faktoren des Kommunikationsprozesses zunächst weitgehend unbekannt und nur bedingt antizipierbar sind. Dies betrifft sowohl den fachlichen als auch den kulturellen und letztlich persönlichen Hintergrund einzelner Verbundpartner. Eine solche Kooperation ist in dem Sinne „evolvierend“, als dass sie sich erst während der Zusammenarbeit entwickelt, oder genauer gesagt, erst im Laufe der Kooperation die Faktoren des Kommunikationsprozesses zu ergründen bzw. zu vereinbaren sind.

Während in einem solchen Gefüge der Gegenstand der Arbeit die zur Kooperation nötige gemeinsame Basis für die fachorientierte Kommunikation untereinander darstellt (vgl. Hundt 1995: 5), ist im Hinblick auf spezielle Kommunikationsprozesse ein sich unterscheidendes Verständnis fachlicher oder fachsprachlicher Phänomene zu erwarten. Hierdurch entsteht ein Kommunikationsbedürfnis (vgl. Guèye 2004: 10), das beispielsweise in Aushandlungsprozessen von Bedeutungen ausgeglichen wird, bis die Akteure eines Teams im Idealfall eine für sie gemeinsame, dem Gegenstand der Arbeit und der Situation gerechtfertigte Grundlage fachlichen Handelns für sich geschaffen haben. Überspitzt formuliert, entsteht also in unmittelbar situativen Kommunikationskontexten durch Aushandlungsprozesse, an denen zwei oder mehrere Individuen mit bestimmten individuell unterschiedlichen fachlichen Hintergründen beteiligt sind, stets eine neue und somit nicht ex ante gegebene, dem Gegenstand entsprechende Fachsprache.

Derartige evolvierende Kooperationen treten in der Praxis in unterschiedlichen Ausprägungsformen auf. Dabei lassen sich zweifellos auch mehr oder weniger extreme Fälle unterscheiden. Letztlich besteht wohl ein Kontinuum von weitestgehend vorhersehbaren bis unvorhersehbaren Handlungssituationen, in dem sich eine spezifische Situation positionieren lässt. Um das Phänomen der evolvierenden Kooperation für diese Arbeit näher zu fassen, soll im Folgenden eine Art Idealtyp beschrieben werden, an dem die spezifischen neuen Anforderungen an die Wirtschaftskommunikation untersucht werden können. Ausgehend von diesem Idealtyp können die Erkenntnisse dann mehr oder weniger stark auf konkrete Kommunikationssituationen übertragen werden. Dieser Idealtyp soll anhand der folgenden Merkmale beschrieben werden. Im Anschluss sollen diese Merkmale im Rahmen eines modellhaften Beispiels veranschaulicht werden. Unterschieden werden sollen konstituierende und typische Merkmale.

Konstituierende Merkmale

Eine Zusammenarbeit soll als „evolvierende Kooperation“ bezeichnet werden können, sofern die folgenden Merkmale erfüllt sind: Diversität, Handlungsverbund, Neukonstitution sowie Projekthaftigkeit:

- ***Diversität der Akteure:*** Die Akteure bringen einen potenziell unterschiedlichen Kommunikationskontext mit sich. Dieser Kontext ist insbesondere geprägt durch ihre fachliche und kulturelle Herkunft.
- ***Gemeinsamer Handlungszweck:*** Die Teammitglieder haben ein gemeinsames Ziel und damit eine Aufgabe, die sie arbeitsteilig in Kooperation miteinander bearbeiten. Im Rahmen dieses gemeinsamen Handlungszwecks können sich die einzelnen Unterziele der einzelnen Teilnehmer auch unterscheiden.
- ***Projektbezug der Zusammenarbeit:*** Der Zusammenschluss behandelt eine neuartige Fragestellung, die in dieser Form nicht routinemäßig durchgeführt wird und zeitlich begrenzt ist.

Evolvierende Kooperationen sind also Zusammenschlüsse potenziell heterogener Akteure, die in bisher ungewohnter Konstellation an einer gemeinsamen Aufgabe arbeiten. Typisch ist daher der Charakter eines Projekts. Unter einem Projekt wird eine Tätigkeit verstanden, die in dem Sinne innovativ ist, als dass sie in der Form von den Beteiligten nicht bereits zuvor durchgeführt wurde und sich über einen zeitlich begrenzten Zeitraum erstreckt. Projekten wird auch aufgrund ihrer Neuartigkeit und Einzigartigkeit ein spezifisches Risiko beigemessen (vgl. Schulte-Zurhausen 1995: 343 ff.). Sie erfordern die Errichtung einer Projektorganisation, einem spezifischen Zusammenschluss der an der Ausführung der Projektstätigkeit beteiligten

Akteure (vgl. Eck/Legenhausen/Wolff 1995) und sind im Besonderen von der Routinetätigkeit im Wirtschaftsleben abzugrenzen, für die im Unternehmen feste Strukturen gegeben sind (vgl. Schulte-Zurhausen 1995: 343 ff.). Über die allgemeinen Charakteristika eines Projekts hinaus, kommt in evolvierenden Kooperationen die Diversität der Akteure hinzu.

Typische Merkmale

Die für evolvierende Kooperationen charakteristische Diversität kann anhand typischer Merkmale weiter beschrieben werden:

- **Interkulturalität:** Häufig sind Mitglieder eines (neu konstituierten) Teams unterschiedlicher nationaler und kultureller Herkunft. Einerseits mögen im Rahmen der Arbeitsmigration an einem Unternehmen Mitarbeiter unterschiedlicher Herkunft in einem Team arbeiten, häufig agiert das Unternehmen aber auch international, so dass Teammitglieder für die gemeinsame Lösung grenzüberschreitend miteinander arbeiten.
- **Interdisziplinarität:** Die in einem Team vertretenen Akteure verfügen über eine unterschiedliche Vorbildung und einen individuellen Erfahrungsschatz. Um Potenziale im Team aufzustellen, bringt fachliche Diversität die Möglichkeit, verschiedene Expertisen zur Lösung bzw. Bearbeitung des gemeinsamen Projektgegenstands nutzen zu können.
- **Interlingualität:** Mit dem Aspekt der Interkulturalität gehen auch meist Anforderungen an die Sprachwahl für die Zusammenarbeit einher. Dabei kann es sein, dass die beteiligten Parteien eine Drittsprache als Lingua Franca wählen, die für keine Beteiligten eine Muttersprache ist. Dies ist häufig für Englisch der Fall. Andernfalls wird eine Sprache als Lingua Franca gewählt, die mindestens eine Partei als Muttersprache spricht, während die anderen Parteien eine Fremdsprache sprechen; oder die beteiligten Parteien sprechen jede Sprache der beteiligten Parteien. Dies ist häufig in Zwei-Parteien-Teams der Fall.

Die Untersuchung der Entwicklungstendenzen in der Wirtschaftskommunikation hat gezeigt, dass die hier beschriebenen Merkmale heute zunehmend viele Handlungssituationen charakterisieren.

Beispiele für Handlungssituationen

Typischerweise handelt es sich um Projekte im wirtschaftlichen Umfeld. Beispiele für solche Projekte, in denen unterschiedliche Fachrichtungen involviert werden, sind etwa die Entwicklung neuer Produkte, Reorganisation

von Arbeitsabläufen, die Entwicklung von Marktbearbeitungsstrategien, Out-Sourcing-Perioden oder Expansionen von Unternehmen an neuen Standorten. Für derartige Handlungssituationen können viele weitere Beispiele gefunden werden.

Um das Phänomen der evolvierenden Kooperationen und die daraus resultierenden Anforderungen an die Wirtschaftskommunikation genauer zu veranschaulichen, wird im Folgenden ein Beispiel präsentiert, an dem die beschriebenen Merkmale nachvollzogen werden können.

2.3.2 Motivierendes Beispiel

Bei dem hier dargestellten Beispiel handelt es sich um ein reales Projekt der Verkehrs- und Raumplanung, das im Förderprogramm „Competitiveness and Innovation Framework Programme“ (CIP), Teilbereich „Intelligent Energy“, bei der EU zur Förderung beantragt worden ist. Das Projekt hat zum Ziel, Maßnahmen zur Mobilitätsförderung in der Alpenregion Zentraleuropas zu entwickeln und trägt die Bezeichnung PRO.MOTION.

Die Alpenregion ist durch eine stark „zerklüftete“ (genauer: disperse) Besiedlung und ein schwaches öffentliches Verkehrsnetz charakterisiert und weist eine Mobilitätsproblematik auf, die typisch für Bergregionen ist. Ein relativ hoher PKW-bezogener Individualverkehr und damit einhergehende signifikante Transportkosten und Umweltbelastungen sind die Folge. Kleinere, ländliche Regionen sind mehr oder weniger ohne PKW vom Verkehrsnetz abgeschnitten, da diese durch den öffentlichen Verkehr kaum erschlossen sind. Das Projekt zielt darauf ab, ein Konzept für ein nachhaltiges Mobilitätsangebot für die zentraleuropäische Alpenregion zu schaffen, um das Mobilitätsverhalten dieser Zielgruppe zu verändern und nachhaltige, ökologische und ökonomische positive Effekte zu realisieren.

In dem Gesamtprojekt soll das Problem der Mobilität in der Alpenregion aus mehreren Perspektiven untersucht werden. Beteiligt sind sowohl Wissenschaftler als auch Praktiker und Verwaltungskräfte, Politiker sowie Interessensverbände aus den insgesamt sechs beteiligten Ländern Frankreich, Italien, Liechtenstein, Österreich, Schweiz und Slowenien. Als Lösungen sollen sowohl verkehrstechnische, städteplanerische als auch informationstechnische Ansätze vorgeschlagen werden. Die Ergebnisse sollen wissenschaftlich fundiert erarbeitet, mit den Menschen der Region diskutiert, mit ausgewählten Unternehmen realisiert und im Alpenraum wirksam kommuniziert werden.

Als Projektsprache wird im Allgemeinen Englisch als Lingua Franca verwendet, doch werden bei Projekttreffen sowie zur regionalen Dissemination der Projektergebnisse durchaus die jeweiligen Landessprachen verwendet: Deutsch, Französisch, Italienisch sowie Slowenisch. Dabei sind auch kulturelle Unterschiede relevant, die einerseits die Kommunikationsstrategie zur

Vermittlung der Projektergebnisse umfassen, durchaus aber auch kulturell unterschiedliche Präferenzen im Hinblick auf die Mobilität mit einschließen. So belegen etwa Studien, dass dem Schienenverkehr in der Schweiz eine hohe Akzeptanz zukommt, während in Slowenien das Auto bzw. der Busverkehr das beliebteste Transportmedium darstellen. Schließlich sind auch standortübergreifende Diskussionen zur Beurteilung einzelner Lösungen typisch für die Projektarbeit.

Das Gesamtprojekt wird von einer österreichischen Forschungsagentur organisiert und bei der EU für eine Förderung von drei Jahren eingereicht. Neben koordinierten Aktivitäten aller Projektpartner werden in den verschiedenen Regionen jeweils Demonstrationsprojekte durchgeführt, in denen die verschiedenen Lösungsansätze praktisch erprobt werden sollen. Beispiele sind der Einsatz von eBikes, die Errichtung von Mitfahrzentralen für Fahrgemeinschaften, die Reorganisation des Busnetzes sowie die Einrichtung eines internetgestützten Mobilitätsportals.

Die hier beschriebene Projektsituation kann als Beispiel für das zunehmend zu beobachtende Phänomen der evolvierenden Kooperation genutzt werden. Vor dem Hintergrund der erarbeiteten Charakteristika dieser Kooperationsform lässt sich das Beispiel wie folgt konzeptionalisieren: Diverse Experten mit zum Teil höchst unterschiedlichem fachlichen, kulturellen, aber auch persönlichem Hintergrund kommen zusammen, um für einen zeitlich begrenzten Zeitraum eine gemeinsame Aufgabe zu erarbeiten. Dieser Zusammenhang kann weiterhin anhand der erarbeiteten konstituierenden Merkmale evolvierender Kooperationen analysiert und erfasst werden:

Diversität der Akteure

Das Projekt wird von unterschiedlichen Akteuren getragen, unter denen insbesondere folgende Rollen ausgemacht werden können:

- **Kommunalvertreter:** Sie sind für die jeweiligen Kommunen zuständig und damit für die Bedürfnisse der Region sowie für die Vermarktung der Ergebnisse;
- **Transportunternehmen:** Repräsentation der unterschiedlichen Unternehmen bzw. staatlichen Zusammenschlüsse, die beispielsweise die Interessen und Möglichkeiten des Schienenverkehrs, der Busunternehmen etc. vertreten;
- **Wissenschaftler:** Beteiligt sind Wissenschaftler, die zudem aus unterschiedlichen Disziplinen kommen, wie den Wirtschaftswissenschaften, der Architektur- und Raumplanung, Kommunikationswissenschaften;

- **Softwareentwickler:** Sie sind an der virtuellen Umsetzung der erarbeiteten Lösungen beteiligt;
- **Interessensverbände:** Vertreter von Interessensverbänden, wie der Alpenverein, die insb. die ökologische Verträglichkeit und Nachhaltigkeit sicherstellen sollen;
- **Projektträger:** Das ist in diesem Fall das Evaluationsteam der EU im Forschungsprogramm „Competitiveness and Innovation Framework Programme“ (CIP), Teilbereich „Intelligent Energy“.

Sämtliche der beteiligten Akteursgruppen bringen zweifellos ihre eigene Perspektive in die Zusammenarbeit mit ein, und damit verbunden auch ihren eigenen fachlichen und kulturellen Hintergrund. Zudem ist kulturelle Diversität ein Grundelement des Projekts. So bilden beispielsweise die Verwaltungsmitarbeiter nicht etwa eine homogene Gruppe, sondern variieren entsprechend im Hinblick auf ihr sprachliches Handeln sehr wohl je nachdem, ob sie etwa in Italien, Frankreich, Österreich oder Slowenien tätig sind.

Gemeinsamer Handlungszweck

Trotz dieser Unterschiede bearbeiten sämtliche Teilnehmer eine gemeinsame Aufgabenstellung. Diese Aufgabenstellung besteht hier darin, Lösungsansätze für eine ökologisch verträgliche Steigerung der Mobilität in der Alpenregion zu finden. Zwar existieren dabei regionale Teilprojekte, doch soll das Projekt insgesamt abgestimmte Lösungsansätze für die gesamte Alpenregion erarbeiten. Dies bedeutet, dass eine regional erarbeitete Lösung zugleich in sämtlichen anderen Regionen zum Einsatz kommen sollen: die Ergebnisse aus Frankreich und Italien und Österreich sollen also z. B. auch in der Schweiz, Liechtenstein und Slowenien genutzt werden können.

Projektbezogene Zusammenarbeit

Der beschriebene Zusammenschluss im Projekt PRO.MOTION ist in dieser Form einzigartig und wurde durch den Projektkoordinator in Österreich ad hoc in einer Vorbereitungszeit von ca. vier Wochen zusammengebracht. Geplant ist, dass der Verbund über drei Jahre zusammenarbeitet. Dabei ist schon jetzt davon auszugehen, dass sich das Konsortium in personeller Hinsicht während dieser drei Jahre durchaus noch ändern wird. Dies ist auf die natürliche personelle Fluktuation zurückzuführen, wie sie beispielsweise bei den Wissenschaftlern durch Promotionszeiten gegeben ist.

Diese Konstellation macht deutlich, dass weder von Vorneherein eine gemeinsame Fachsprache zugrunde liegt, noch dass es wirtschaftlich sinnvoll wäre oder gar zeitlich möglich gewesen wäre, eine solche Fachsprache als Vorbedingung der Zusammenarbeit zunächst zu suchen bzw. zu entwickeln

oder abzustimmen. Vielmehr wird die Zusammenarbeit ohne Existenz eines gemeinsamen fachsprachlichen Verständnisses gestartet. Die Fachsprache entwickelt sich dann (mehr oder weniger gut) im Laufe der – und wohlmöglich gerade getrieben durch die – Zusammenarbeit. Im Sinne der funktionalen Pragmatik entsteht Fachsprache also erst durch das spezifische gemeinsame Handeln der Akteure im Projekt.

An diesem Beispiel wird auch deutlich, dass der Erfolg der Zusammenarbeit durchaus davon abhängt, inwiefern es gelingt, im Verlauf der Arbeit eine gemeinsame Fachsprache zu entwickeln. Wie häufig treten Missverständnisse auf? Wie häufig werden daraus Konflikte? Wie oft sind Ergebnisse nicht miteinander vergleichbar? Wie häufig müssen Ergebnisse demnach überarbeitet werden? Inwiefern gelingt es wohlmöglich überhaupt – bereits für die vergleichsweise kleine Alpenregion – eine abgestimmte Lösung zu erarbeiten? Auf der anderen Seite ist aber auch der Aufwand zu beachten, der womöglich mit der Konstruktion einer gemeinsamen Fachsprache verbunden ist. Wieviel Zeit soll investiert werden, um das gemeinsame Verständnis zu sichern? Welche Maßnahmen sind vorzusehen, um eine gemeinsame Fachsprache zu erarbeiten?

Auch wenn diese Fragen kaum allgemeingültig zu beantworten sind, so erscheint es wichtig, problembewusst Strategien entwickeln zu können, die in spezifischen Situationen angewendet werden können. So ist es entscheidend, dass sich die Beteiligten dieser fachsprachlichen Herausforderung zunächst einmal bewusst sind und dass sie nach Möglichkeit auch über Techniken und Strategien verfügen, die Kommunikation trotz der gegebenen Schwierigkeiten möglichst erfolgreich zu gestalten. Diese „Sensibilität“ zu schaffen sowie entsprechende Strategien zu vermitteln, stellt möglicherweise eine spezifische neue Anforderung an die Fachsprachdidaktik dar, die aus dem hier beschriebenen Fall einer „evolvierenden“ Kooperation abgeleitet werden kann. Dies soll im Folgenden vor dem Hinterrund der erarbeiteten Modelle und Ansätze zur Fachsprachenforschung genauer untersucht werden.

2.3.3 Fachsprachliches Handeln in evolvierenden Kooperationen

Für die Fachsprachenentwicklung kann aus dem Beispiel Folgendes abgeleitet werden: In einer globalen Wissensgesellschaft sind Zusammenschlüsse unter Einbeziehung verschiedener Organisationen bzw. Unternehmen, in denen Akteure unterschiedlichen Vorwissens miteinander kooperieren müssen, häufig ad hoc und temporär. Derartige Handlungssituationen bewirken, dass der fachliche Kontext durch die gemeinsame Aufgabenstellung gegeben ist und dabei durch das Zusammenkommen von Akteuren unterschiedlichen Vorwissens und unterschiedlicher Kompetenzen, Fachgrenzen im wirtschaftlichen Handlungskontext immer stärker ineinander übergehen und verschiedene Fachsprachenfacetten sowie ein unterschiedliches Fach(spra-

chen)verständnis zusammenkommen. Hier ist die von der funktionalen Pragmatik bereits betonte Situation, dass eine gemeinsame Fachsprache zu Beginn der Kooperation nicht per se gegeben ist. Nicht nur kann eine gemeinsame Fachsprache nicht vorausgesetzt werden, vielmehr ist gerade von maximaler Unterschiedlichkeit (und Unvorhergesehenheit) des fachsprachlichen Kontextes der Beteiligten auszugehen.

Dennoch, auch wenn für die spezifische Kooperation ex ante keine Fachsprache existiert, so erfolgt die Kommunikation trotzdem nicht im fachsprachlich, vollkommen „leeren Raum“, sondern sie setzt vielmehr auf dem Fachwissen bzw. Fachsprachwissen jedes einzelnen Kommunikationspartners auf, das insbesondere auch fachsprachliche Anhaltspunkte für die an der Kommunikation beteiligten Partner liefert. Dieser fachsprachliche Hintergrund lässt sich einerseits durch die zuvor eingeführten Fachsprachenmodelle, nämlich dem systemlinguistischen Inventarmodell, dem pragma-linguistischen Kontextmodell sowie dem kognitionslinguistischen Funktionsmodell näher erfassen. Andererseits wird deutlich, dass die Beiträge zur funktionalen Pragmatik sowie zum angelsächsischen Ansatz des LSP von besonderer Bedeutung zur Erklärung des hier herausgearbeiteten fachsprachlichen Phänomens sind. Diese Zusammenhänge sollen nun im Einzelnen genauer ausgeführt werden.

Die evolvierende Kooperation vor dem Hintergrund des systemsprachlichen Inventarmodells

Gerade die Situation in evolvierenden Kooperationen zeigt, dass eine klare Umreißung des Konzepts des „Faches“ (vgl. Kap. 2.1.2) in der Praxis sicherlich problematisch ist. Gleichwohl kann das systemsprachliche Inventarmodell dienlich sein, um einen Teil der fachsprachlichen Herausforderungen in diesen Handlungssituationen zu beschreiben. Dies betrifft die unterschiedliche „fachliche“ Herkunft der Akteure. So mag zwar eine objektive Abgrenzung einzelner Fächer kaum möglich sein, doch haben sich in einzelnen Gesellschaften durchaus gewisse Grundverständnisse über eine zumindest grobe Einteilung von Fächern etabliert. Dies zeigt sich zum Beispiel an Studienrichtungen oder Fachbüchern sowie an Konferenzen und Berufszweigen. Einzelne Akteure haben faktisch einen solchen fachlichen Hintergrund, der durch ihre Ausbildung sowie ihre bisherige berufliche Tätigkeit geprägt wurde.

Charakteristisch für den hier herausgearbeiteten Fall der evolvierenden Kooperation ist es nun gerade, dass aufgrund der Spezialisierung und Arbeitsteilung Akteure unterschiedlicher fachlicher Herkunft zusammenarbeiten müssen, um spezifische Handlungsziele zu erreichen und überdies auch konkrete sprachlich eindeutige Leistungen zu erbringen. Dieser fachliche Hintergrund prägt zum einen das sprachliche Handeln einzelner Akteure, bezweckt jedoch auch zum anderen spezifische Erwartungen seitens der

Gesprächspartner. Der Umgang mit diesen unterschiedlichen fachlichen Prägnungen stellt zweifellos eine spezifische Herausforderung für fachsprachliches Handeln in evolvierenden Situationen dar.

Die evolvierende Kooperation vor dem Hintergrund des pragmalinguistischen Kontextmodells

Aus dem pragmalinguistischen Kontextmodell lässt sich eine weitere Herausforderung für fachsprachliches Handeln in evolvierenden Kooperationen ableiten. Aufgrund des relativ schnellen ad hoc und unvorhergesehenen Zusammenschlusses teilen die Akteure typischerweise keinen gemeinsamen Kontext. Dies bedeutet, dass gerade die soziologischen Faktoren, wie Alter, Geschlecht, sozialer und fachlicher Status, sowie die psychologischen Faktoren, wie intellektuelle Fähigkeiten, die Kommunikationsmotivation, die Erwartungshaltung oder der Verbindlichkeitsgrad der Kommunikationspartner zu Beginn der Kooperation typischerweise unbekannt sind.

Analog zum Inventarmodell bleibt selbstverständlich auch hier die Kritik gültig, dass derartige Kontextfaktoren kaum intersubjektiv nachvollziehbar und eindeutig abgegrenzt werden können. Somit soll auch hier nicht der Versuch unternommen werden, dies für evolvierende Kooperationen zu tun. Vielmehr kann aber übernommen werden, dass unterschiedliche Kontextfaktoren ausschlaggebend für die Art und Weise der Kooperation sind. Diese Kontextfaktoren im Zuge der Kooperation zu erfahren und fachsprachlich adäquat zu behandeln, kann somit als eine weitere wichtige Herausforderung für sprachliches Handeln in evolvierenden Kooperationen abgeleitet werden.

Die evolvierende Kooperation vor dem Hintergrund des kognitionslinguistischen Modells

Das kognitionslinguistische Modell liefert einerseits weitere Anforderungen, lässt aber zugleich auch Lösungsansätze zu fachbezogenen sprachlichen Handlungen in evolvierenden Kommunikationssituationen erkennen. Als Anforderung kann abgeleitet werden, dass neben fachlichen und kontextbezogenen Abstimmungen auch Abstimmungen im Hinblick auf die an der Kommunikation beteiligten unterschiedlichen kognitiven Typen notwendig sind. Demnach ist zu Beginn der Kooperation unbekannt, welche kognitiven Fähigkeiten oder auch Präferenzen einzelne Kooperationspartner mit sich bringen.

Einen Lösungsbeitrag liefern die in den kognitionslinguistischen Arbeiten entwickelten Grundsätze für fachsprachliche Kommunikation. So kann geschlussfolgert werden, dass im Besonderen die Grundsätze der Deutlichkeit, Verständlichkeit, Ökonomie, Anonymität und Identitätsstiftung gerade auch zur Steigerung der Effektivität und Effizienz von Kommunikationsprozessen

in evolvierenden Kooperationen dienen können. In diesem Sinne können die Erkenntnisse des kognitionslinguistischen Modells sogar bereits genutzt werden, um Empfehlungen für das sprachliche Handeln in evolvierenden Kooperationen mit grundsätzlich unvorhergesehenen – potenziell stark heterogenen – Kommunikationspartnern abzuleiten.

Die evolvierende Kooperation vor dem Hintergrund der funktionalen Pragmatik

Der funktional-pragmatische Ansatz betont die Zweckorientierung fachlichen Handelns und damit verbunden die Notwendigkeit, durch Aushandlungsprozesse von Bedeutungen eine gemeinsame Basis für fachliches Handeln zu schaffen. Evolvierende fachliche Handlungssituationen sind gerade dadurch geprägt, dass zu Anfang der Kooperation die einzige Gemeinsamkeit der gemeinsam Handelnden das Ziel und der Zweck der gemeinsamen Handlungssituation darstellen. Dieser gemeinsame Handlungsauftrag wirkt identitätsfördernd für die Gruppe der an der Kooperation beteiligten Akteure (Membership) (vgl. Rehbein 1998: 691).

Da ein Ziel des funktional pragmatischen Ansatz in der Rekonstruktion der mentalen Tätigkeiten beim sprachlichen Handeln besteht (vgl. Redder 2002: 14), können die Arbeiten aus diesem Bereich genutzt werden, um Kommunikationsprozesse in evolvierenden Kooperationen genauer zu analysieren. Gerade in evolvierenden Kooperationen ist der Handlungszweck das konstituierende Element, während sich die Fachsprache erst im Aushandlungs- und Erkenntnisprozess zwischen den beteiligten Akteuren zu ergeben hat (vgl. Kretzenbacher/Weinrich 1995: 12). Die Methodik der funktionalen Pragmatik kann hier helfen, empirische Beobachtungen von solchen Prozessen genauer aufzuschlüsseln und z. B. im Hinblick auf Handlungsmuster und Wissensstrukturtypen zu analysieren. Genauer können die folgenden zwei Punkte herausgestellt werden:

- **Wissensstrukturtypen:** Bei der Kooperation spielen die Identifizierung von Wissen mithilfe der oben erarbeiteten Wissensstrukturtypen sowie das Identifizieren von Handlungsmustern eine bedeutende Rolle. Die einzelnen Beteiligten vertreten aufgrund ihres spezifischen fachlichen Beitrags zur Kooperation geradezu typischerweise unterschiedliche Wissensgebiete. Daher bietet eine funktionalpragmatische Analyse die Möglichkeit, vorliegende Wissensbestände zu analysieren. Von Interesse sind z. B. die beteiligten Größen des Wissens, die Reihenfolge des Austauschs der Wissens Elemente sowie auch das Entstehen neuer (gemeinsamer) Wissens Elemente (vgl. Ehlich/Rehbein 1977). Dabei stellen sich auch Fragen, wie etwa: Welche sprachlich-kommunikativen Verfahren für die Wissensvermittlung werden eingesetzt und wie werden die Voraussetzungen dafür geschaffen. Mithilfe entsprechender Analysen mag es möglich

sein, die Anforderungen sich stets ändernder bzw. evolvierender Kooperationen genauer zu bestimmen.

- **Handlungsmuster:** Der beschriebene fachsprachliche Hintergrund prägt einerseits das, was die Partner in die Kommunikation einbringen, aber auch andererseits die Wahrnehmungen und Erwartungen der anderen Kommunikationspartner. (Kommunikationsmodell). In evolvierenden Kooperationen können mithilfe der funktionalen Pragmatik Handlungsmuster identifiziert werden, die sich in ad hoc gebildeten Projektteams etablieren sowie die damit entstehenden Handlungspräsuppositionen. In einer ad hoc gebildeten Kooperation kann davon ausgegangen werden, dass Handlungsmuster zunächst basierend auf individueller und sozialisierter Erfahrung der einzelnen Beteiligten beruht. Während der Kooperation erfahren die Muster eine Neuaushandlung von Bedeutungsprozessen. Die sich anschließenden Handlungspräsuppositionen mögen die fachliche Handlungskooperation transparenter machen und vereinfachen. Der damit verbundene sprachliche Ausdruck mag Aufschluss darüber geben, wie erfolgreich die Handlungsmuster verlaufen.

Die evolvierende Kooperation vor dem Hintergrund der LSP-Forschung

Bei der Analyse evolvierender fachlicher Handlungssituationen erscheint auch der angelsächsische LSP-Ansatz hilfreich, denn – wie der funktional-pragmatische Ansatz auch – wird hier von zweckorientiertem Handeln in spezifischen sich durchaus auch neu konstituierenden (Wirtschafts-) Situationen ausgegangen. Dabei wird die unzertrennbare Einheit von Sprache und Inhalt hervorgehoben. Auch herausgestellt wird die Betonung der stärkeren allgemeinen Verständlichkeit von Sprache. Gerade in Teams, die ad hoc für begrenzte Zeit interdisziplinär zusammengestellt sind, kann nicht von einer ex ante feststehenden gemeinsamen Sprache ausgegangen werden, so dass dieses in Arbeiten zur LSP-Forschung berücksichtigte Phänomen für evolvierenden Kooperationen von besonderer Bedeutung ist.

Die Einheit von Sprache und Inhalt ist auch abhängig vom soziokulturellen Kontext und dem individuellen Hintergrund der an der Kommunikation beteiligten Akteure. Die Bedeutung von soziokulturell erworbenem Verhalten bzw. Wissen für das adäquate, interpersonelle fachliche Handeln und die damit verbundenen Erwartungen werden hierbei hervorgehoben. Auch dieses Phänomen ist in evolvierenden Kooperationen geradezu typisch, so dass hier Arbeiten zu LSP eine gute Grundlage zur weiteren Analyse der spezifischen Kommunikationssituationen bieten.

Für die Erklärung des sprachlichen Handelns in den skizzierten evolvierenden Kooperationen kann ausgenutzt werden, dass LSP geradezu davon aus-

geht, dass Handlungssituationen in gewisser Weise per se evolvierend sind. Entsprechende Analysen individueller Handlungssituationen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Arten von Teilnehmern können hier sehr aufschlussreich sein. Der Ansatz unterstreicht die besondere Bedeutung von Sozialisation und Kultur auf das fachsprachliche Handeln des Einzelnen. In dieser Hinsicht bieten Arbeiten zu LSP auch die Möglichkeit ihrer Übertragbarkeit auf Anforderungen interkulturell fachlicher Kommunikation an.

Das Ziel des LSP-Ansatzes besteht darin, Sprecher im Hinblick auf zweckbezogenes Handeln vorzubereiten. Aus Sicht evolvierender fachlicher Handlungssituationen erscheinen z. B. folgende Fragen erkenntnisleitend: Was sind die spezifischen Bedürfnisse der Akteure? Wie passen sprachliche Form, Inhalt und Handlungszweck zusammen und wie werden sie miteinander verknüpft? Welche Muster und welche Elemente liegen vor? Welche Zwecke werden bedient (z. B. Organisation, Deadline, Aufgabenverteilung, Kreatives Schaffen, Wissensaustausch und Bedürfnis nach Wissen, Kritik, Lob)? Welche Textsorten sind gefragt? Welche Genres können identifiziert werden? Wie ist der soziale Kontext zu charakterisieren? Welche kulturellen Regeln und Muster haben sich etabliert? Wie kann adäquat gehandelt werden?

Die Untersuchung zeigt, dass mit evolvierenden Kooperationen ein spezifisches Phänomen vorliegt, das in der Wirtschaftskommunikation von zunehmender Bedeutung ist. Konzeptionell bestehen mehrere Verbindungen zu bisherigen Arbeiten der Fachsprachforschung, an die angeknüpft werden kann. Insbesondere scheinen evolvierende Kooperationen in gewisser Weise die Entwicklung weg von einem „Denken in Fächern“ und hin zur Analyse (und aktiven Gestaltung) von Handlungssituationen fortzusetzen. Im Folgenden soll genauer untersucht werden, welche spezifischen Anforderungen sich damit an die Fachsprachdidaktik stellen und wie diese möglicherweise adressiert werden können.

3 Fachsprachvermittlung für evolvierende Kooperationen: Herausforderungen und Möglichkeiten in der Hochschullehre

In diesem Kapitel wird untersucht, wie das Phänomen von evolvierenden Kooperationen in der Fachsprachvermittlung zu berücksichtigen ist. Demnach wird herausgearbeitet, welche spezifischen Kompetenzen evolvierende Kooperationen erfordern und wie diese in der Hochschullehre sinnvoll zu integrieren sind. Hierzu wird im Einzelnen wie folgt vorgegangen.

Nach einer kurzen Einführung in den Gegenstand der Fachsprachvermittlung werden die konkreten Herausforderungen evolvierender Kooperationen abgeleitet. Als ein wesentliches Ergebnis werden fünf spezifische „Agilitäten“ definiert, die das Kompetenzprofil für kommunikatives Handeln in evolvierenden Kooperationen prägen. Daraufhin wird untersucht, wie entsprechende Kompetenzen in der Hochschullehre zu vermitteln sind. Ein besonderer Fokus wird dabei auf moderne Konzepte des eLearnings gelegt, die vielversprechende Möglichkeiten zur Schaffung handlungsorientierter Lernsituationen zu bieten scheinen. Die Untersuchung zeigt, dass die Vermittlung der Agilitäten spezifische Anforderungen stellt, die mit bisherigen Lösungen unzureichend erfüllt werden können. Daher wird anschließend unter dem Begriff der „eGroups“-Konzeption ein neuartiger Ansatz vorgestellt, der auf relevanten Vorarbeiten aufbaut und zugleich die Spezifika evolvierender Kooperationen berücksichtigt. Der Ansatz vereint Beiträge aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen, insbesondere der Didaktik, der Sprachlehrforschung, der Psychologie und der Wirtschaftswissenschaften.

3.1 Gegenstand der Fachsprachvermittlung

Die Fachsprachdidaktik verfolgt das Ziel, Lernende mit der Fähigkeit auszustatten, bezüglich eines spezifischen – über Alltagssituationen hinausgehenden – Gegenstands sprachlich zu handeln (vgl. Buhlmann/Fearns 2000: 9). Das generelle Ziel des fachbezogenen Fremdsprachunterrichts besteht daher in der Förderung fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit für den fachbezogenen Kontext (vgl. Fearns 2003: 169). Dabei wird bereits generell berücksichtigt, dass nicht allein etwa das Vokabular einer Fachdisziplin ausschlaggebend ist. Vielmehr herrschen auch kommunikative, interkulturelle und interdisziplinäre Anforderungen, die im Fachsprachunterricht mit zu berücksichtigen sind (vgl. Fearns 2003: 169). Dieser Aspekt wird für die Fachsprachvermittlung in evolvierenden Kooperationen erwartungsgemäß eine wichtige Rolle spielen.

Zunächst soll aber der Gegenstand der Fachsprachdidaktik für den fachbezogenen Fremdsprachunterricht allgemein näher dargelegt werden: Unter fachbezogener, fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit wird nach

BUHLMANN und FEARNES (2000) die Fähigkeit verstanden, sich in der Zielsprache fachlich angemessen informieren zu können und mit den zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen „unter Nutzung von Arbeitsstrategien schriftlichen und mündlichen Fachtexten ein seinen Intentionen entsprechendes Maximum an Informationen zu entnehmen und sich seinem fachlichen Wissen entsprechend eindeutig und ausreichend differenziert zu äußern“ (Buhlmann/Fearnies; 2000: 9). Dies umfasst also sowohl mündliche als auch schriftliche Fähigkeiten des rezeptiven und aktiven Sprachgebrauchs.

Kommunikation unterliegt dabei, wie bereits angeklungen ist, kulturspezifischen Einflüssen, die in Form von kulturdeterminierten, fachlichen Kommunikationsstrategien zum Ausdruck kommen (vgl. Baumann/Kalverkämper 1992). Für evolvierende Kooperationen besteht darüber hinaus die Herausforderung, in einem kulturell, fachlich und sprachlich heterogenen Umfeld zu bestehen, das zu Beginn der Kooperation noch weitgehend unbekannt ist und erst durch das gemeinsame Handeln entsteht. Dies schließt also in besonderem Maße auch die Notwendigkeit einer Sensibilität eigener und fremder kulturell unterschiedlicher Normen- und Wertvorstellungen als Bestandteil der fachbezogenen Kommunikation mit ein. KALVERKÄMPER führt daher an, dass der Fachfremdsprachenunterricht verankert ist in der Tradition und Stellung des Faches bzw. Berufes in der Gesellschaft und den Kenntnissen von typischen Situationen und sozialen wie nationalen Identitäten im Rahmen der mündlichen wie der schriftlichen Kommunikation im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext (vgl. Kalverkämper 1998d: 68 ff.).

Unter Fachsprachunterricht soll hier daher ein fachbezogener Fremdsprachenunterricht verstanden werden, der eine besonders zweckorientierte Variante des Fremdsprachenunterrichts darstellt (vgl. Rehbein 1998: 698). Während in der Literatur zum Fachsprachunterricht generell die Bedeutung der fachsprachspezifischen Morphologie in grammatischer Funktion, die lexikalischen Besonderheiten, die syntaktischen Besonderheiten und die Besonderheiten von Texten hervorgehoben werden (vgl. Buhlmann/Fearnies 2000), wurde insbesondere für die wirtschaftsbezogene Fachsprache ein Theoriedefizit festgestellt und eine einschlägige fachliche Eingrenzung vermisst (vgl. Hundt 1998).

In Kapitel 2 wurde herausgearbeitet, was unter Fachsprachen und speziell wirtschaftsbezogenen Fachsprachen zu verstehen ist. Dabei wurde aufgezeigt, dass unter Wirtschaftssprachen eine Reihe von verschiedenen Fachsprachen verstanden werden kann (vgl. Buhlman/Fearnies 2000, Bolten 1991). Gerade in evolvierenden Kooperationen kommen die verschiedenen – zu Beginn der Kooperation weitgehend unbekannt – Rahmenbedingungen hinzu, die sich wesentlich auf die Kommunikation auswirken. So ist in diesen Situationen nicht etwa von einem gemeinsamen Vorwissen auszugehen,

sondern vielmehr von einem fachlich, kulturell und auch sprachlich divergenten Wissen der Gesprächspartner (vgl. Symmetrie vs. Asymmetrie, Buhlmann 2000: 369). Auch der typischerweise begrenzte zeitliche Rahmen evolvierender Kooperationen wirkt sich auf die Kommunikation aus, die einen effizienten und eindeutigen Wissenstransfer erfordert. Insgesamt kann gefolgert werden, dass dem *kommunikativen Handeln* eine besondere Rolle zukommt.

Speziell in der Didaktik zur Wirtschaftssprache wird auf eine besonders zweckorientierte Verwendung der Sprache Wert gelegt. So wurden typischerweise Handlungssituationen identifiziert, die in einzelnen Fachsprachunterrichtsprofilen vorgestellt wurden, wie etwa: Das Verfassen von Briefen im Rahmen der Handelskorrespondenz, Telefongespräche, Verkaufsgespräche oder Verhandlungen. Generell zeigen allerdings die Vielfalt der möglichen Situationen wirtschaftlichen Handelns ebenso wie die Unterschiedlichkeit der Adressaten, dass derartige Lerninhalte allenfalls auf einige typische Situationen vorbereiten, nicht jedoch erfolgreiches kommunikatives Handeln gewährleisten können. Zum einen erfordern sowohl die typischen Situationen die Gewährleistung situativer Faktoren. Zum anderen tritt systematischerweise auch eine Vielzahl unvorhergesehener Situationen auf. Es ist daher notwendig, an das Vorwissen und die Bedürfnisse der Lernenden anzuknüpfen, um lernerorientiert zu ermitteln, wo der spezifische Lernbedarf liegt. Dieses Vorgehen wird in der Fachdidaktik als Bedürfnisanalyse (Needs Analysis) bezeichnet (vgl. Dudley-Evans/St. John 1998: 123-127).

Vor dem Hintergrund dieses allgemeinen Verständnisses einer Fachsprachdidaktik sollen nun spezifische Faktoren genauer untersucht werden, die für die bedarfsorientierte Vermittlung von Handlungskompetenz in evolvierenden Kooperationen besonders wichtig erscheinen.

3.2 Spezifische Herausforderungen zur Kompetenzvermittlung für evolvierende Kooperationen im Fachsprachunterricht

3.2.1 Ordnungsrahmen

Nach einer kurzen Einführung in grundlegende Aspekte der Fachsprachdidaktik sollen nun die spezifischen didaktischen Herausforderungen genauer betrachtet werden. Zielsetzung ist es, zu verstehen, welche spezifischen Herausforderungen sich mit der Vorbereitung auf *evolvierende Kooperationen* verbinden. Der Fokus liegt dabei auf Dimensionen der Gestaltung eines entsprechenden Fach(fremd)sprachenunterrichts in der universitären Hochschulausbildung. Ausgangspunkt ist der Begriff der Handlungskompetenz.

Zur Vermittlung (fremd)sprachlicher kommunikativer Handlungskompetenz in evolvierenden Kooperationen lassen sich drei Dimensionen identifizieren, die in der folgenden Abb. 14 veranschaulicht werden.

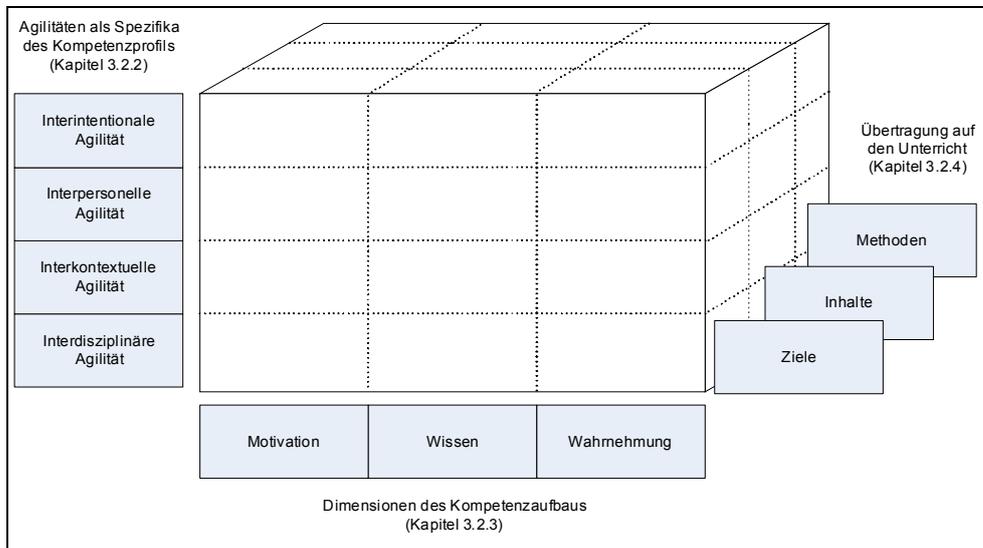


Abb. 14: Ordnungsrahmen zur Kompetenzvermittlung für evolvierende Kooperationen

Zunächst ist die Frage, welche Kompetenzen genau aufzubauen sind, um Hochschulabsolventen für evolvierende Kooperationen zu befähigen. Dies bildet die erste Dimension des Ordnungsrahmens. Vor dem Hintergrund der Arbeiten zur Fachsprache können Teilkompetenzen identifiziert werden, die in unterschiedlichen Agilitäten bestehen, insbesondere in einer interdisziplinären, interkontextuellen, interpersonellen und interintentionalen Agilität. In der zweiten Dimension wird gefragt, wie die einzelnen Kompetenzen jeweils zu vermitteln sind. Hierzu werden Arbeiten zur Unterrichtsgestaltung genutzt, die aufzeigen, dass sowohl Wissen als auch Motivation und Wahrnehmungsfähigkeit zu vermitteln sind. Schließlich wird untersucht, wie diese Aufgaben in der Unterrichtsgestaltung umgesetzt werden können. Dies bildet die dritte Dimension, in der nach typischen Elementen der Unterrichtsgestaltung in Lernziele, Lerninhalte und Lernmethoden differenziert wird. Dies bietet zugleich die Möglichkeit, die spezifische Situation der Unterrichtsgestaltung an Hochschulen zu berücksichtigen.

Die Strukturierung der Herausforderungen in einem Ordnungsrahmen liefert eine Konzeptionalisierung für die weiteren Untersuchungen zur Vermittlung von Handlungskompetenz in evolvierenden Situationen. Im nächsten Unterkapitel sollen die einzelnen Dimensionen nun genauer vorgestellt werden.

3.2.2 Agilitäten als Spezifika des Kompetenzprofils

Die relevanten Kompetenzen erklären sich vor dem Hintergrund der Arbeiten zur Fachdidaktik (vgl. Kap. 3.1) und des Kommunikationsmodells (vgl. Kap. 3.2.1). Hier soll nun versucht werden, spezifische Teilkompetenzen zu identifizieren, die gerade für evolvierende Kooperationen als typisch gelten können. Als entscheidender Aspekt kommt daher die Unvorhergesehenheit des spezifischen Handlungskontextes ins Spiel.

Aufgrund der Unvorhergesehenheit des Kontextes in evolvierenden Kooperationen geht es weniger darum, Kompetenzen für spezifische Kontexte, z. B. in fachlicher oder kultureller Hinsicht, aufzubauen. Vielmehr muss gerade die Kernkompetenz vermittelt werden, auch im „kontextfreien“ Raum erfolgreich sprachlich handeln zu können bzw. genauer formuliert, einen solchen Kontext erst evolvierend, mit dem sprachlichen Handeln, aufzubauen. In evolvierenden Kooperationen ist davon auszugehen, dass die *Kommunikationssituationen* in ihrer Konstellation typischerweise immer wieder neuartig sind, sich rasch wandeln und einzelne Akteure auch zugleich mehrere unterschiedliche Kooperationen eingehen. Weniger die Vorbereitung auf spezifische Situationen als vielmehr die Befähigung zur flexiblen Einstellung auf und zur agilen Gestaltung in neuartigen Situationen im Zusammenspiel mit verschiedenartigen Kollaborationspartnern nimmt daher die entscheidende Rolle ein. Diese Fähigkeit soll unter dem Begriff der *Agilität* näher untersucht werden.

Unter dem Begriff der Agilität ist hier die Fähigkeit zu verstehen, sich dynamisch an neue Handlungssituationen und Kollaborationspartner anpassen zu können. Dies betrifft potenziell sämtliche Teilkompetenzen der Fachsprachvermittlung. Im Folgenden wird ausgehend von den Charakteristika der evolvierenden Kooperationen veranschaulicht, welche Teilkompetenzen in das Bedingungsgefüge evolvierender Kooperationen mit einzuschließen sind. Das entwickelte Agilitätenmodell ist in Abb. 15 veranschaulicht worden und soll nun näher erläutert werden.

Das Agilitätenmodell soll Teilkompetenzen veranschaulichen, die notwendig erscheinen für die Vermittlung von Handlungskompetenz in evolvierenden Situationen. Sie stehen im Spannungsfeld der Wirkungseinflüsse der Globalisierung und der Spezialisierung, der Wissensorientierung sowie der Interkulturalität. Diese Teilkompetenzen lassen sich ableiten aus den identifizierten Modellen der Fachsprache (vgl. Kap. 2) und den Dimensionen der Kommunikation aus dem Kommunikationsmodell (vgl. Kap. 3.2.1). Sie helfen zur Konzeptionalisierung grundlegender Bestandteile eines fachorientierten Fremdsprachenunterrichts zur Förderung wirtschaftlichen Handelns.

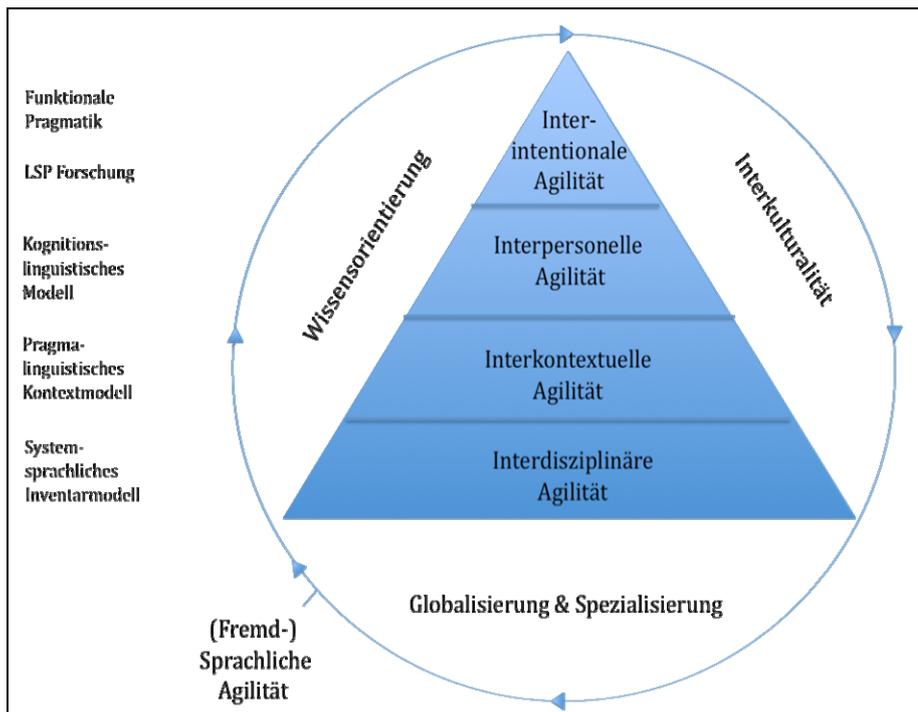


Abb. 15: Agilitätenmodell zur Veranschaulichung der Teilkompetenzen im Bedingungsgefüge evolvierender Kooperationen

Interdisziplinäre Agilität

Der Kompetenzbereich einer interdisziplinären Agilität leitet sich aus den Ausführungen zum systemsprachlichen Inventarmodell ab. Nach diesem Modell wurde Fachsprache als Gesamtheit der sprachlichen Mittel verstanden, die ein typisches lexikalisches und syntaktisches Inventar aufweist. Fachsprache also als „Gesamtheit aller sprachlicher Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (Hoffmann 1985: 53).

Die Vermittlung der Fachsprache aus systemsprachlicher Perspektive bezieht sich insbesondere auf die Vermittlung spezifischer linguistischer Elemente, um eine flexible Kommunikationsfähigkeit zu fördern. Als Modell für die Anwendung von Sprache in fachlichen Situationen dient als Arbeitsgrundlage für Lehr-/Lernprozesse insbesondere der Fachtext, der sprachliches Material bereitstellt (vgl. Baumann 2000b: 167). Die Beherrschung stilistisch relevanter Mittel ist ein Bestandteil fachsprachlicher Förderung, um eine Sensibilität für das Verständnisniveau der Rezipienten und somit eine flexible Kommunikationsfähigkeit zu fördern. Nach BAUMANN spiegeln stilistische Merkmale Einstellung bzw. Wertung des Produzenten wider. Sie dienen der Steuerung des Rezeptionsprozesses, geben Hinweise auf soziale Bedingungen der Kommunikationssituation und sind Mittel zur

Kognitivierung von Inhalten durch stilistisch adäquate Nutzung sprachlicher Ressourcen (vgl. Baumann 2000b: 155).

KÖHNLEIN fordert für die Vermittlung entsprechend den „Erwerb von Kognitions- und damit auch Fachwissen [...] als Prozess begrifflicher Nachbildung (Rekonstruktion) von Sachverhalten im Rahmen aktiver und selbständiger Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung, [das] zu einer partiellen Veränderung der kognitiven Struktur führt“ (Köhnlein 1982: 63). Nach BAUMANN umfasst dies die Notwendigkeit, die Kommunikationsfähigkeit durch inhaltliche Koordinierung von fachsprachlichem Unterricht und Fachstudium, um kognitiv-intellektuelle Fähigkeiten bzw. die Handlungs- und Erkenntnisfähigkeit zu fördern (vgl. Baumann 2000b: 166).

In evolvierenden Kooperationen stehen sich typischerweise Gesprächspartner mit jeweils *unterschiedlichem* disziplinären Hintergrund gegenüber. Das fachsprachliche Inventar der beteiligten Sprecher kann daher als asymmetrisch eingestuft werden (vgl. Buhlmann/Fearns 2001: 369), da die Kommunikationspartner nicht über den gleichen fachspezifischen Wissensspeicher verfügen. Für die fachbezogene Kommunikation in evolvierenden Kooperationen ergibt sich demnach ein besonderes Spannungsfeld zwischen den interdisziplinär unterschiedlichen Wissens-elementen bzgl. eines Gegenstands, den Denkstrukturen der fachlichen Vorbildung und der im Kontext adäquaten Mitteilungsstrukturen (vgl. Buhlmann 1987: 13). Nach GRIEBHABER (2007a: 237) vollziehen sich (im Recht) Wissen (und Wissenstransfer), „im Medium der Sprache“. Übertragen auf evolvierende Kooperationen stellen sich vor dem Hintergrund dieses Spannungsfeldes besondere Anforderungen an die Vermittlung adäquater, flexibler Kommunikation.

Aufgrund der Projektartigkeit des Zusammenschlusses in evolvierenden Kooperationen (vgl. Kap. 2.3.1) kommt erschwerend hinzu, dass dieser disziplinäre Hintergrund jeweiliger Kooperationspartner zu Beginn der Kooperation weitgehend unbekannt ist bzw. nur antizipiert werden kann. Bis auf allgemeinsprachliche Bestandteile ist damit das sprachliche Inventar der Beteiligten unterschiedlich und im Hinblick auf ihre Bedeutung erst auszuhandeln (vgl. Rehbein 1998: 694). Dabei ist auch davon auszugehen, dass mit diesem Aushandlungsprozess neue, für den gemeinsamen Handlungszweck der Kooperation sinnvolle Inventarbestandteile definiert werden, die helfen, Missverständnisse zu vermeiden.

Forschungsarbeiten zu „Chunks“ (vgl. Mauranen 2009) liefern Beispiele für solche Austauschprozesse. Sie zeigen, dass sich die an der Konversation beteiligten Aktanten auf spezifische inhaltliche Bedeutungen von linguistischen Begrifflichkeiten einigen und diese als Grundbestand in ihre Kollaboration mit aufnehmen und verwenden. Hierbei kann sich entweder auf eine Bedeutung geeinigt werden oder es finden Austauschprozesse statt, zu de-

nen eine gemeinsam akzeptierte, neue Bedeutung ausgehandelt wird. In diesem Zusammenhang können auch Forschungsarbeiten zu „Key Words“ (vgl. Koole/ten Thije 1994) genannt werden, die aufgrund institutioneller Bedingungen vorgegeben sind und von Aktanten für Planungs- und Handlungsprozesse verwendet werden.

In dem Projekt PRO.MOTION sind, um ein Beispiel zu nennen, Architekten beteiligt, die sich mit dem Aspekt des „nachhaltigen Erschließens von Parkflächen“ beschäftigen. Die Konzepte der Nachhaltigkeit und des Erschließens von Freiflächen ziehen für die Architekten ganz spezifische Bedeutungsinhalte mit sich, die fachlich begründet sind. In der Kooperation mit Vertretern unterschiedlicher Fächer werden hier Austauschprozesse notwendig, die ein symmetrisches Verstehen dieser Konzepte sichern, das projektspezifisch ist und über Alltagskonzepte hinausgeht.

Zusammenfassend soll also unter interdisziplinärer Agilität die Fähigkeit verstanden werden, fachspezifische linguistische Einheiten zu identifizieren, die mit einer spezifischen Bedeutung bzw. ggf. sogar mit unterschiedlichen Bedeutungen verknüpft sind und diese in ein von allen teilnehmenden Sprechern symmetrisch dekodiertes Repertoire mit aufzunehmen. In fachsprachdidaktischer Hinsicht verbindet sich damit die Forderung, Anlässe für Austauschprozesse zu schaffen (vgl. Rehbein 1998: 697 f.), um interdisziplinäre Agilität zu fördern.

Die Arbeiten zur Fachsprache zeigen aber, dass nicht nur die reine „Fachzugehörigkeit“ von Kommunikationspartnern Abstimmungsbedarf und Aushandlungsprozesse über Bedeutungen erfordern. Eine weitere „Zuspitzung“ erfahren die Abstimmungen im Hinblick auf den Kontext der Kommunikation. Hier spielt insbesondere der Aspekt der interkulturellen Kommunikationskompetenz eine Rolle.

Interkontextuelle Agilität

Die interkontextuelle Agilität entspricht zunächst dem von ROELCKE (2005) bezeichneten pragmalinguistischen Kontextmodell, in dem die Bestimmung der kommunikativen Verhältnisse für die empfängerorientierte Kommunikation hervorgehoben wird, die sich auf die Produktion und die Rezeption von fachlicher Kommunikation auswirken (vgl. Knobloch 1998: 443). Hierbei sind spezifische Kontextfaktoren von Bedeutung, die BAUMANN etwa identifiziert als das situative Bedingungsgefüge sozialer Identitäten. Damit sind beispielsweise die unterschiedlichen Kommunikationspartner gemeint, die Spezifika der beteiligten Fachgebiete, das Verhältnis von Fachkommunikation und Tätigkeit, der (hierarchische) Status der Kommunikationspartner, der unterschiedliche interkulturelle Hintergrund, die soziale Nähe bzw. Distanz, das Geschlecht oder die sprachliche Kompetenz (vgl. Baumann 2004: 96). Auch Subkulturen, wie sie z. B. in verschiedenen Altersklassen oder

Berufsgruppen vorliegen, aus denen interkulturell unterschiedliche Verhaltensweisen und Handlungsmuster der Kooperation erwachsen können (vgl. Tiittula 1995: 299) zählen hierzu.

ROELCKE (2005) zieht über diese soziologischen Aspekte hinaus auch die psychologischen Gesichtspunkte hinzu, wie die Konzentrationsfähigkeit, das Abstraktionsvermögen, die analytische Denkfähigkeit, das Übersichtsvermögen, Phantasie, Kreativität etc. (vgl. auch Schwarz 1992), der Beherrschungsgrad der Fachsprache, den situativ psychischen und physischen Zustand, die Emotionen (vgl. auch Baumann 2004: 83 ff.), die Kommunikationsmotivation, und -Intention sowie die Erwartungshaltung und der Verbindlichkeitsgrad (vgl. auch Hoffmann/Kalverkämper 1998: 362 ff.). Darüber hinaus ordnet er semiotische und kommunikationswissenschaftliche Aspekte dazu, wie die Anzahl der Kommunikationspartner, das Kommunikationsmedium, das räumlich-zeitliche Verhältnis sowie der Grad der Synchronität bzw. Asynchronität zwischen Textproduktion und Rezeption sowie die Verbindlichkeit und der Grad der Ernsthaftigkeit eines Kommunikationsthemas (vgl. auch Kalverkämper 2004: 19).

In evolvierenden Kooperationen ist es auch der rasche Wandel der Kontextfaktoren, der besondere Anforderungen an eine empfängerorientierte Kommunikation stellt. Unter Einfluss der Globalisierung und Spezialisierung sind Gesprächspartner häufig nicht mehr face-to-face an einer Kooperation beteiligt, sondern über elektronische Medien miteinander verknüpft. Mithilfe der modernen Technologien sind Kollaborationen heute „ubiquitär“. Sie sind orts- und zeitunabhängig und können damit auch zu relativ geringem Aufwand initiiert und erprobt werden. Kommunikationspartner des Wirtschaftslebens sind daher heute in mehreren Kooperationen oft auch nur temporär eingebunden, deren Zusammensetzung dynamisch variiert. Die hohe Dynamik sowie der fehlende persönliche Kontext der Kooperation erhöhen damit die Anforderungen an die interkontextuelle Agilität noch weiter.

Am Beispielprojekt PRO.MOTION kann das wie folgt veranschaulicht werden: So ist es sehr realistisch, dass Mitarbeiter der federführenden Mitglieder die Kollaboration zeit- und ortsunabhängig zwischen Frankreich, Italien, Schweiz, Liechtenstein, Österreich und Slowenien von ihrem Arbeitsplatz aus durchführen. Dabei werden internetgestützte Kommunikationsplattformen genutzt, die es erlauben, in Kontakt zu treten und einzelne Arbeitsschritte zu dokumentieren, Ergebnisse zu disseminieren. Interkontextuelle Agilität bedeutet hier, unter Berücksichtigung verschiedener Kontextfaktoren, agil kommunizieren zu können. In Unterrichtssituationen mag dies insbesondere unter Nutzung neuer Medien gefördert werden, in denen die Lernenden in Teams gerade mit unterschiedlichen Kontextfaktoren und deren Wirkung auf die Kommunikation experimentieren.

Die interdisziplinäre und interkontextuelle Agilität können bereits einem großen Teil möglicher Konflikte im Kommunikationsprozess in evolvierenden Kooperationen vorbeugen. Letztlich zeigen aber die Arbeiten zur Fachsprache (s. o.), dass sowohl in fachlicher als auch in kultureller Hinsicht die Gefahr einer Stereotypisierung besteht. So ist die Wahrnehmung im Kommunikationsprozess wesentlich auch durch ganz spezifische Persönlichkeitsmerkmale einzelner Kommunikationspartner gekennzeichnet. Auch diesbezüglich Sensibilität und Anpassungsfähigkeiten mitzubringen, kennzeichnet die interpersonelle Agilität.

Interpersonelle Agilität

Unter Berücksichtigung der Forschungsarbeiten, die ROELCKE (2005) dem kognitionslinguistischen Modell zuordnet, lässt sich als weitere Teilkompetenz eine „interpersonelle Agilität“ für das Handeln in evolvierenden Kooperationen ableiten. Diese Teilkompetenz bezieht sich speziell auf die persönliche und kognitive Ebene der Kommunikation und die dort relevanten Abstimmungsprozesse der Gesprächspartner untereinander.

Im Sinne von EHLICH und REHBEIN (1986) üben hier individuelle Aspekte der beteiligten Aktanten ihren Einfluss auf die Kommunikation aus. Hierzu zählen z. B. persönliche Merkmale wie Geschlecht, Alter, Muttersprache, Wissensstand, Zielsetzungen, Erfahrungen. Hinzu kommen auch die kognitiven Fähigkeiten, der interkulturell spezifische Hintergrund, die gedanklichen Modelle sowie weitere persönlichkeitspezifische Faktoren (vgl. Tiittula 1995: 294). Dabei handelt es sich nicht nur um die Fähigkeit der einzelnen Sprecher, ihr Verhalten und ihre Reaktion auf die propositionalen Äußerungen der Gesprächspartner anzupassen. Auch die Antizipierung des Wissens, des erwarteten Verhaltens sowie des individuellen Hintergrunds des Hörers sind entscheidend (vgl. Ehlich/Rehbein 1986).

Hier kommt vor allem die Interkulturalität der Kommunikation in evolvierenden Kooperationen zum Tragen (vgl. Kap. 2.2.4). Die Berücksichtigung des jeweils unterschiedlichen, auch kulturell geprägten Hintergrunds jedes Einzelnen ist wesentlich für den Erfolg der Kommunikation. Die Folge sind bewusste oder unbewusste Kommunikationsstrategien des Sprechers, die darauf abzielen, den Kommunikationsverlauf möglichst empfängerorientiert zu gestalten (vgl. Brüner 1998).

Speziell in evolvierenden Kooperationen spielt die interpersonelle Agilität eine besondere Rolle. Während in relativ stabilen Arbeitsbeziehungen Arbeitskollegen ein individuelles, persönliches und/oder geschäftliches Verhältnis zueinander haben und sich untereinander kennen und somit in Grundzügen einschätzen können, treten sich in evolvierenden Kooperationen typischerweise zunächst fremde Gesprächspartner gegenüber.

Die interpersonelle Agilität kommt also gerade darin zum Ausdruck, dass der interpersonell unterschiedliche Hintergrund im Zuge der Kooperation erst zu ermitteln ist. Der Kennenlernprozess muss also zu Anfang neu begonnen werden und ist zeitlich und in seinem Umfang begrenzt. Die Antizipationen der „Beschaffenheit“ der Gesprächspartner und das individuelle Anpassen der Gesprächsstrategien an den Einzelnen in der Gruppe und die Sprachverwendung stellt hierbei eine besondere Herausforderung dar (vgl. Brünner 2001: 1528).

Auch diese Form der Agilität kann am Beispiel des Projekts PRO.MOTION veranschaulicht werden. So kommen die Akteure nicht nur aus unterschiedlichen Ländern (Slowenien, Österreich, Schweiz, Liechtenstein, Italien, Frankreich), sondern sie sind zudem auch Vertreter unterschiedlicher Institutionen (Stadtverwaltung, Vertreter öffentlicher Einrichtung, Unternehmen, Wissenschaftler etc.). Darüber hinaus verfügen sie über einen individuell spezifischen fachlichen Hintergrund und damit über spezifisches Wissen, das sich nur marginal und nur an bestimmten Stellen untereinander deckt.

Um eine Agilität im Umgang fördern zu können, sollten im Vermittlungsprozess Fähigkeiten zur Identifikation des individuellen persönlichen Empfängerkontextes sowie dessen systematische Berücksichtigung in der Gesprächsführung aufgebaut werden (vgl. Picht 1995: 67; Tiittula 1995: 299). Eine grundsätzliche Anforderung an die Vermittlung besteht daher darin, den situativen Kontext des Empfängers antizipieren zu lernen (vgl. interkontextuelle Agilität) und diesen in der Kommunikation mithilfe von Gesprächsstrategien zu berücksichtigen (vgl. Höhne 1992: 99; Brünner 2001: 1528). Hier zeigt sich, dass die einzelnen Agilitäten durchaus aufeinander aufbauen: Gegenüber der interkontextuellen Agilität stehen hier über kulturelle Einflüsse ganz persönliche Faktoren der Kommunikation im Mittelpunkt.

In der teamorientierten Kommunikation schließt dies die Notwendigkeit einer Sensibilität und Reflexionsfähigkeit für die unterschiedlichen Gesprächspartner mit ein, mit denen empfängerorientiert, also individuell spezifisch kommuniziert werden muss. Selbst die Kenntnis über kulturelle Unterschiede in der Kommunikation kann nach TIITTULA (1995) eine wesentliche Hilfestellung bieten, um Annahmen über den individuellen Kontext des Gesprächspartners zu treffen. Um die Gefahr der Bildung von Stereotypen zu vermeiden, ist auf dieser Grundlage der individuelle Empfängerkontext herauszufinden.

Im Rahmen der Vermittlung bieten sich insbesondere Teamarbeitsprozesse an, in denen Vertreter unterschiedlicher Hintergründe über einen gewissen Zeitraum miteinander kooperieren müssen. Als Basis für die interpersonelle Agilität ist zudem jedoch auch die Kompetenz zu schulen, flexibel mit der Zielsprache umzugehen, um Ziele der Kooperation zu erreichen.

Die interdisziplinäre, interkontextuelle und interpersonelle Agilität helfen, verschiedene Rahmenbedingungen der Kommunikationssituationen zu erfassen und Bedeutungsunterschiede auszuhandeln. Eine weitere Dimension kommt durch die möglicherweise divergierenden Zielsetzungen der beteiligten Akteure ins Spiel. Da auch diese zu Beginn der evolvierenden Kooperation nicht bekannt sind, sie aber ganz wesentlich das Kommunikationsverhalten beeinflussen, muss auch diesbezüglich Agilität vermittelt werden. Entsprechend kann hier von interintentionaler Agilität gesprochen werden.

Interintentionale Agilität

Typisch für kommunikatives Handeln ist, dass die an der Kommunikation beteiligten Aktanten spezifische Kommunikationsziele verfolgen, anhand derer sie ihre Gesprächsführung ausrichten (vgl. Brünner 2001: 1535; Rehbein 1998: 690). In evolvierenden Kooperationen kommt hinzu, dass diese Zielvorstellungen zu Beginn der gemeinsamen Kooperation nur vage antizipiert werden können. Da aber auch einzelne Akteure durchaus opportunistisches Verhalten zeigen, also nicht immer im Sinne ihrer Rolle, sondern auch ihrer persönlichen Interessen handeln, bleiben die Intentionen der einzelnen Akteure dem Kommunikationspartner letztlich teilweise unbekannt. Sie sind daher ebenso wie die anderen Faktoren der Kommunikation erst im Zuge der evolvierenden Kooperation zu erfahren und entsprechend in die eigenen Kommunikationsstrategien einzubeziehen.

Hier besteht ein deutlicher Unterschied zu den „routinierten Handlungsmustern“, die Aktanten nach BRÜNNER in Unternehmen als Teil der Formalisierung der Unternehmenskultur ausführen (vgl. Brünner 1998: 635). In evolvierenden Kooperationen sind Zielvorstellungen bzw. Wege der Zielerreichung noch weitgehend unbekannt und müssen demnach zielorientiert und zweckgerichtet ausgehandelt werden. Den eigenen Zielvorstellungen steht dabei die Antizipierung der Ziele der anderen Gesprächspartner als Teil der Handlungspräsupposition gegenüber (vgl. Rehbein 1998: 642), die im Rahmen von Austauschprozessen, unter Beachtung der Maxime der Höflichkeit (vgl. Brown/Levinson 1987, Bach 1995) sowie weiteren gesellschaftlichen Regelungen erfolgen muss. Hinzu kommt auch, dass oft selbst die formalen Ziele offen sind, wie dies z. B. in Forschungsprojekten zu beobachten ist (vgl. Kap. 2.2.1). In diesem Fall sind nicht nur Zielsetzungen in Erfahrung zu bringen, sondern auch gemeinsame Teilziele im Zuge der Handlung erst zu definieren.

Am Beispiel des Projekts PRO.MOTION ist z. B. davon auszugehen, dass das übergeordnete Ziel zwar darin besteht, nachhaltige, ökologisch sinnvolle Transportmöglichkeiten für den Alpenraum zu schaffen. Wie dies aber im Einzelnen erreicht werden kann, ist ja gerade offen und durch das Expertenteam im Rahmen des Projekts erst zu erarbeiten. Hier sind wahrscheinlich

verschiedene Projektphasen denkbar, in denen die Projektpartner sich kennenlernen, Teilziele gemeinsam entwickeln und aushandeln.

Für die Kommunikation im Rahmen der gemeinsamen Kollaboration bedeutet dies, dass der kreative Austausch an Ideen, die Beurteilung von Vorschlägen und die gemeinsame Entscheidungsfindung typische Elemente der Kommunikation sind. Zusätzlich zu den formal vereinbarten Strukturen kommen dann, wie oben ausgeführt, individuelle Präferenzen ins Spiel. Hier besteht die Agilität darin, auch diese Intentionen zu erfahren und durch Kommunikationsstrategien mit den Zielen auf Gruppenebene (oder den eigenen opportunistischen Zielen) in Einklang zu bringen. Die interintentionale Agilität schließt somit natürlicherweise eine Reflexionsfähigkeit mit ein. Für die Kommunikation bedeutet dies zudem die Fähigkeit, die Kommunikation im Rahmen der eigenen Vorstellung zu lenken. Für die Vermittlung dieser Form der Agilität erscheint die Projektarbeit in Teams als didaktische Methode zur Förderung dieser Teilkompetenzen wertvoll. Auf diese Weise können Fähigkeiten vermittelt werden, eigene und gruppenspezifische Handlungsziele zu entwickeln und diese durch eine (sprachlich) angemessene Gesprächsführung zu vertreten und zu verfolgen.

Die bis hierhin behandelten Agilitäten stellen spezifische Kompetenzfelder dar, die notwendig sind, um in evolvierenden Kooperationen erfolgreich kommunizieren zu können. In allen Agilitäten ist über die Sensibilität und Absicht entsprechend zu handeln hinaus, auch das sprachliche Grundgerüst notwendig, entsprechend agil handeln zu können. Dieser Aspekt wird stellvertretend für alle anderen Agilitäten unter dem Begriff der sprachlichen Agilität behandelt.

Sprachliche Agilität

Lernende für evolvierende Kooperationen zu befähigen, bedeutet, sie in einem agilen Sprachverhalten zu fördern, das es ihnen erlaubt, zweckorientiert und höreradäquat sprachlich zu handeln. Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass Agilität in verschiedenerlei Hinsicht aufzubauen ist, damit Sprecher in evolvierenden Kooperationen ihre beruflichen, aber auch persönlichen Ziele im fachlichen Kontext erreichen können. Diese Agilitäten auch sprachlich umzusetzen, erfordert zugleich eine nicht unerhebliche sprachliche Agilität (vgl. auch Brünner 2001: 1535).

In evolvierenden Kooperationen ist es typisch, dass Sprecher unterschiedlicher Muttersprachen miteinander kommunizieren müssen (vgl. Kap. 2.3.1). Für den kooperativen Zweck müssen sich Sprecher nicht gleicher Muttersprachen mindestens auf eine Sprache einigen, die zwangsläufig für mindes-

tens eine Partei eine Fremdsprache ist (vgl. Thomas 1983: 93)⁹. Die Verwendung einer Fremdsprache in evolvierenden Kooperationen stellt für Kommunikationspartner eine besondere Herausforderung dar. So haben die Gesprächspartner die Aufgabe, im Team – trotz der erhöhten (fremd-)sprachlichen Komplexität – komplexe, persönliche und übergreifende Ziele zu erreichen (vgl. Brünner 2001: 1528). Ihr sprachliches Handeln hat dabei nicht nur den Anspruch, eine adäquate Dekodierung seitens der Hörer zu ermöglichen, sondern sie durch den propositionalen Gehalt der Kommunikation zu einem (aus Sprecherperspektive) adäquaten Verhalten zu ermuntern (vgl. Griebhaber 2000b: 15).

Bei sprachlicher Agilität steht weniger ein gewisses Maß an sprachlicher Richtigkeit im Vordergrund. Entscheidender ist es vielmehr, die Agilität zu besitzen, Aushandlungsprozesse mit den Kommunikationspartnern erfolgreich abwickeln zu können. Im Fall von Lingua Franca-Sprechern mag dabei z. B. eine Simplifizierung des Wortschatzes – im anderen Extrem – vielleicht sogar positive Effekte mit sich bringen. Hier zeigt sich, dass nicht etwa eine vermeintlich „gute“ Sprache oder ein bestimmtes Register zu erlernen ist, sondern eine Sprache, die Kommunikationspartner verstehen. Die sprachliche Agilität kommt dann gerade auch darin zum Ausdruck, über entsprechende sprachliche Variationsmöglichkeiten zu verfügen, da ja auch die sprachlichen Fähigkeiten einzelner Akteure in evolvierenden Kooperationen unterschiedlich und zu Beginn der Kooperation unbekannt sind.

Für die erfolgreiche Kommunikation muss gewahrt sein, dass die Sprecherintention adäquat vom Hörer dekodiert wird. Dabei ist der fachliche, kulturelle, persönliche und intentionale Hintergrund des Gesprächspartners wesentlich, auf den sich Gesprächspartner einzustellen haben (vgl. auch Bach 2001; Fraser 2001). CRYSTAL unterstreicht: „Language has no independent existence: it exists only in the brains and mouths and ears and hands and eyes of its user“ (Crystal 1997). Je nach der Komplexität der Aktanten-Konstellation erzielt gerade die sprachliche Verwendung unterschiedliche Wirkungen, die die Kooperation wesentlich beeinflusst (vgl. Knapp-Potthoff 1997 bzw. für Fallstudien vgl. Scollon/Scollon 1995).

Exkurs: Sprachlicher Hintergrund

Im Hinblick auf den sprachlichen Hintergrund der Akteure sind generell Muttersprachler (Native Speaker) und Fremdsprachler (Non-Native Speaker) zu unterscheiden (vgl. Davies 2003). Diese Dichotomie wird jedoch

⁹ Bei verwandten Sprachen, wie dem Deutschen und dem Niederländischen, besteht zudem möglicherweise auch die besondere Situation der rezeptiven Mehrsprachigkeit, in der die Sprecher ihre Muttersprache einsetzen, aber die Fremdsprache rezipieren (vgl. Beerens im Erscheinen).

kritisiert und weiter aufgesplittet (vgl. Kachru/Nelson 1996). KACHRU (1982) identifiziert allein drei verschiedene Sprechertypen, die er – sich auf das Englische beziehend – in einem konzentrischen Kreis anordnet:

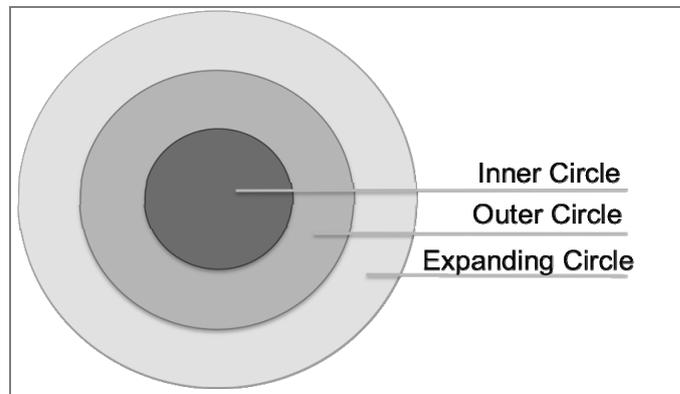


Abb. 16: Konzentrischer Kreis der (englischsprachigen) Sprechertypen

In seinem konzentrischen Kreis fasst KACHRU (1982) am Beispiel des Englischen die Muttersprachler zu einem Kern in dem „Inner Circle“ zusammen. Dies betrifft also die USA, Kanada, Irland und Großbritannien sowie Australien und Neuseeland. Der „Outer Circle“ umfasst bilinguale bzw. Zweitsprachensprecher aus Ländern, in denen diese Sprache (hier das Englische) als Amts- und Institutionssprache verwendet wird, wie etwa in Indien, Singapur oder Nigeria. Der „Expanding Circle“ bezieht sich auf die Fremd- bzw. Zweitsprachensprecher bzw. -lernende. Neben dem Fremdsprachenlernenden, der in der einen Region die Sprache einer anderen Region lernt, wie etwa Englisch in Deutschland, in der Schweiz oder in Liechtenstein wird der Zweitsprachenlernende unterschieden, der im Land der Zielsprache die Sprache als Zweitsprache lernt (vgl. Krumm 2001: 785).¹⁰

Hinzuzuzählen sind streng genommen auch die Sprecher, die den bewussten Fremd- bzw. Zweitspracherwerb abgeschlossen haben und die Sprache zweckorientiert als „Lingua Franca“ anwenden (vgl. House 2003).¹¹ Während der Fremd- bzw. Zweitsprachenlerner das Ziel der aktiven Sprachverbesserung verfolgt, verwendet der Lingua Franca-Sprecher die ihm oder ihr

¹⁰ Obgleich die Bezeichnungen Fremdsprachenlerner und Zweitsprachenlerner im Detail unterschiedliche Bedeutungen mit sich ziehen können (vgl. Ellis 1994: 11 f.) wird im Folgenden die Bezeichnung Fremdsprachensprecher bzw. Fremdsprachenlerner (kurz L2-Sprecher bzw. L2-Lerner) übergreifend für die Fremd- und Zweitsprachensprecher bzw. -lernende verwendet, da eine Unterscheidung der beiden im Rahmen dieser Arbeit nicht zielführender Bestandteil ist.

¹¹ Unter einer Lingua Franca wird eine Sprache verstanden, die von Menschen verschiedener Muttersprachen zum Zweck der sprachübergreifenden Kommunikation verwendet wird (vgl. Doyé 2004: 4).

verfügbaren sprachlichen Ressourcen im Rahmen bestimmter Strategien, um Gesprächsziele zu verfolgen (vgl. Jenkins 2006: 159).

Diese Aufstellung macht deutlich, wie unterschiedlich der sprachliche Hintergrund der Sprecher sein kann, die im Rahmen von evolvierenden Kooperationen zusammentreffen. Die Heterogenität wird auch dadurch gefördert, dass Englisch heute den Status *der* „Global Language“ erreicht hat (vgl. Crystal 2003). Auch wenn faktisch viele „eine“ Sprache sprechen, ist die Heterogenität nicht nur der Kontexte, sondern auch der sprachlichen Fähigkeiten und Nuancen enorm. Die Sprecherzahlen von ca. 1 Milliarde Englischsprechern weltweit, die KACHRU (1982) für sein Kreismodell liefert, werden in den Folgejahren „nach oben“ angepasst.

So schreibt etwa CRYSTAL (2008): „I am prepared to revise upwards again in the direction of 2 billion. In short, we have moved in 25 years from a fifth to a quarter to a third of the world’s population being speakers of English“ (vgl. Crystal 2008). Darin enthalten sind ca. 350-380 Mio. Muttersprachler. Die hohe Zahl der englischsprachigen Nichtmuttersprachler (im Outer und Expanding Circle) ist also frappierend hoch. GRADDOL schreibt bereits 1999, dass auf jeden Muttersprachler drei bis vier Nichtmuttersprachler kommen bzw. CHARLES (2006), dass 90% der Englischsprecher Nichtmuttersprachler seien, die jeweils nach ihren sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten differenziert werden können. Bei einer Weltpopulation von ca. 6,8 Milliarden Menschen (vgl. Statistisches Bundesamt Deutschland 2009) verwundert SEIDLHOFERS Bilanz nicht, dass praktisch die meisten internationalen Kooperationen unter Rückgriff auf das Englische erfolgen (vgl. Seidlhofer 2005: 339).

Vor dem Hintergrund der immens hohen Zahl der Englischsprecher insgesamt, ist auch die Bestimmung der sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ein wichtiger Aspekt für die Kompetenzvermittlung in evolvierenden Kooperationen. Hier können grundsätzlich drei Forschungsrichtungen unterschieden werden:

- diejenigen, die die weltweite Nutzung des Englischen (aller drei konzentrischen, kachruvianischen Kreise) untersuchen: *World Englishes* (vgl. Jenkins 2003) bzw. *English as an International Language* (vgl. McArthur 1998), *English as a Global Language* (vgl. Crystal 2003; Gnutzmann 1999), *English as a World Language* (vgl. Mair 2003) und *World English* (vgl. Brutt-Griffler 2002);
- diejenigen, die die Nutzung des Englischen zwischen (unterschiedlich sprachigen) nichtmuttersprachlichen Englischsprechern zweckorientiert nutzen (meist zu professionellen Zwecken): *English as a Lingua Franca (ELF)* (vgl. Seidlhofer 2005) bzw. *English as Medium for Intercultural Communication* (vgl. Meierkord 1996);

- diejenigen, die im Rahmen *Rezeptiver Mehrsprachigkeit* das Englische anwenden (vgl. Ribbert/ten Thije 2007); das heißt, dass jeder Beteiligte über ein funktionales Verständnis der Sprache der Gesprächspartner verfügt, in der Kommunikation aber die eigene Muttersprache anwendet.

Im Rahmen der aufgeführten Arbeiten wird unter anderem erforscht, welche spezifischen regionalen und sozialen Varietäten der (Fremd-)Sprachenverwendung sich bilden, wie sich die Sprache wandelt bzw. wie der sprachliche bzw. interkulturelle Umgang zwischen Mutter- und Lingua Franca-Sprecher, Lingua Franca- und Lingua Franca-Sprecher bzw. Sprecher im Rahmen rezeptiver Mehrsprachigkeit charakterisiert werden kann.

Ende Exkurs

Anhand des Exkurses wird noch einmal belegt, wie stark die Heterogenität des sprachlichen Hintergrunds der Gesprächspartner in evolvierenden Kooperationen ausfallen kann. Die Akteure müssen also im Stande sein, auch ihre Sprache an unterschiedliche Sprachniveaus anzupassen und dabei die Agilitäten in den anderen Kompetenzfeldern umzusetzen (vgl. Seidlhofer 2001: 149).

Die hier dargestellten Kompetenzbereiche zeigen insgesamt, welche Kompetenzen Hochschulabsolventen mitbringen müssen, um in evolvierenden Kooperationen erfolgreich handeln zu können. Fraglich ist nun aber, wie diese Kompetenzen im Rahmen von Fachsprachenunterricht an Hochschulen vermittelt werden können. Um weitere Einblicke in die Anforderungen zur Vermittlung dieser Handlungskompetenzen zu gewinnen, können zunächst Handlungsregulationstheorien genutzt werden, um genauer zu verstehen, welche Voraussetzungen zu schaffen sind, damit „Handeln“ im evolvierenden Kontext erfolgreich erfolgen kann.

3.2.3 Dimensionen des Kompetenzaufbaus

Als Handlungskompetenzen speziell für evolvierende Kooperationen lassen sich bestimmte Teilkompetenzen, die in den zuvor aufgeführten Agilitäten bestehen, ableiten. Diese Teilkompetenzen sollen ein adäquates Handeln in evolvierenden Kooperationen fördern (vgl. Kap. 3.2.1). Fraglich ist jedoch, wie diese Teilkompetenzen vermittelt werden können, damit entsprechendes Handeln gewährleistet werden kann. Hierzu können Handlungsregulationstheorien genutzt werden. Sie beschreiben Faktoren, die offensichtlich Einfluss auf menschliches Handeln haben. Diese Faktoren werden später genutzt, um Anhaltspunkte für die Unterrichtsgestaltung zu gewinnen.

Als ein Beispiel soll hier die Handlungsregulationstheorie (HRT) von DÖRNER (1998) verwendet werden, die menschliches Handeln als kogniti-

ven Prozess der Zielerreichung oder auch „Bedürfnisbefriedigung“, erklärt. Handlungen werden durch drei Einflussgrößen reguliert: der Motivation zu handeln, dem relevanten Wissen, das zur Ausführung der Handlung notwendig ist sowie der wahrgenommenen Handlungssituation. Diese Zusammenhänge sind in der folgenden Abbildung veranschaulicht worden.



Abb. 17: Handlungsprozess nach der Handlungsregulations-Theorie

Handlungen werden also nach der HRT als Prozess erklärt, in dem ausgehend von den Handlungszielen, dem relevanten Wissen und der wahrgenommenen Situation, zunächst Handlungsabsichten kognitiv konstruiert und anschließend in beobachtbarem Handeln umgesetzt werden. Diesem eigentlichen Handlungsprozess sind drei Prozesse vorgelagert, die regulierend wirken. Im Zentrum steht der Prozess der Ableitung von Handlungszielen aus materiellen und immateriellen Bedürfnissen. Parallel hierzu selektiert der Akteur das seiner Einschätzung nach handlungsrelevante Wissen. Gleichzeitig nimmt er in einem kognitiven Prozess die vorliegende Situation wahr, um auf diesem Weg bestehende Restriktionen zu ermitteln. Ein Akteur führt somit nur solche Handlungen aus, die er als bedürfnisbefriedigend beurteilt und bei denen er die bestehenden Restriktionen in Form von Vorwissen und wahrgenommener Situation bei der Konstruktion von Handlungsabsichten berücksichtigt (vgl. auch Rehbein 1977).

Vor dem Hintergrund der HRT sind drei Teillernziele zu identifizieren, die in der Vermittlung von Motivation, Wissen und Wahrnehmungsfähigkeit liegen. Die Vermittlung von Motivation zielt darauf ab, dass Lernende – in der Terminologie der Theorie gesagt – agiles Handeln als persönliches Handlungsziel formulieren, also agil handeln *wollen*. Um diesem Interesse in evolvierenden Kooperationen nachzukommen, benötigen sie – wie in dieser Arbeit herausgestellt – Wissen über interdisziplinäre, interkontextuelle, interpersonelle und interintentionale Zusammenhänge und deren Wirkung auf das kommunikative Handeln potenzieller Gesprächspartner. Sie

sollen also *Wissen* lernen, was es bedeutet, agil zu handeln. Um dieses Wissen auch in praktischen Handlungssituationen anwenden zu können, ist auch die Wahrnehmung von Handlungssituationen zu schulen. Sie haben zu erlernen, Situationen angemessen *einzuschätzen* und sprachlich flexibel zu reagieren. Die Schulung der Wahrnehmung unterstützt also die Lernenden dabei zu erfahren, wie sie in spezifischen Situationen handeln (sollen).

Insgesamt kann also gefolgert werden, dass die Teilkompetenzfelder im Agilitätenmodell in unterschiedlicher Hinsicht zu adressieren sind: nämlich 1) hinsichtlich der Motivation interdisziplinär, interkontextuell, interpersonell und interintentional agil handeln zu wollen, 2) hinsichtlich des Wissens, also die Inhalte und Strukturen, entsprechend kompetent handeln zu können und 3) hinsichtlich der Fähigkeit, dieses Potenzial auch in spezifischen Situationen umsetzen zu können.

In einer Konzeption für die Vermittlung von Handlungskompetenz für evolvierende Kooperationen sind diese identifizierten Teilziele spezifisch im Hinblick auf die Agilitäten zu adressieren. Hierzu sind jeweils geeignete Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung zu finden. Dies leitet über auf die dritte Dimension des entwickelten Ordnungsrahmens, der Teilbereiche der Kompetenzvermittlung für evolvierende Kooperationen zeigt.

3.2.4 Übertragung auf den Unterricht

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass für evolvierende Kooperationen spezifische (sprachliche) Kompetenzen aufzubauen sind, die insbesondere in einer interdisziplinären, einer interkontextuellen, einer interpersonellen und einer interintentionalen und sprachlichen Agilität bestehen (vgl. Kap 3.3.2). Zudem wurde dargelegt, dass zum Aufbau dieser Kompetenzen jeweils Motivation, Wissen und Wahrnehmungsfähigkeit zu vermitteln sind (vgl. Kap. 3.3.3). Nun stellt sich die Frage, wie diese Vermittlung in der Unterrichtsgestaltung zu realisieren ist. Damit beschäftigt sich dieses Kapitel.

Arbeiten der Didaktik folgend ist die Unterrichtsgestaltung ausgehend von einer allgemeinen *Zielorientierung* vorzunehmen (vgl. Jank/Meyer 2000: 196). Diese bildet den Ausgangspunkt, um *Inhalte* und *Methoden* des Unterrichts abzuleiten (vgl. Jank/Meyer 2000: 195).

- **Ziele:** Mit „Zielen“ ist die Bildungsabsicht gemeint, die Lehrende bei den Lernenden mit einer Unterrichtseinheit verfolgen.
- **Inhalte:** Die Unterrichtsinhalte sind die zur Zielerreichung zu vermittelnden Sachverhalte.
- **Methoden:** Die dazu zu wählende Vorgehensweise wird generell als „Methode“ bezeichnet (vgl. dazu Kap. 3.5.2.2).

Mit der Ausrichtung der Unterrichtsgestaltung an übergeordneten Lernzielen wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass im Unterricht nicht nur inhaltliche Sachziele zu verfolgen sind, sondern auch in methodischer Hinsicht Leitziele von Bedeutung sind. Hierzu zählen z. B. Methoden des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens (vgl. Halirsch 2004: 515).

Nach KLAFKI (2000) ist bei der Kombination von *Inhalten* und *Methoden* insbesondere auf folgende Aspekte zu achten: Die Unterrichtsgegenstände, die zur Zielerreichung ausgewählt werden, sollen exemplarischen Charakter haben und dabei sowohl in ihrer Gegenwartsbedeutung als auch ihrem Zukunftsbezug relevant sein. KLAFKI nennt diese Aspekte für die Auswahl von Unterrichtsgegenständen „Begründungszusammenhang“. Weiter werden unter dem Begriff der „thematischen Struktur“ die Bedeutung von Lernzielen sowie die der Nachweisbarkeit und Überprüfbarkeit des Materials genannt. Zudem stellt KLAFKI den Aspekt der „Zugänglichkeit und Darstellbarkeit“ der Unterrichtsgegenstände heraus, mit dem er betont, dass die Gegenstände für die Lernenden möglichst repräsentativ sein sollten. Ein weiteres Kriterium ist die methodische Strukturierung im Sinne eines didaktisch sinnvollen Aufbaus von Lernprozessen (vgl. Klafki, zit. nach Huwendiek 2004: 40 ff.).

Für die Kompetenzvermittlung in evolvierenden Kooperationen können als Unterrichtsziele die identifizierten Teilkompetenzen angesehen werden: interdisziplinäre Agilität, interkontextuelle Agilität, interpersonelle Agilität und interintentionale Agilität, basierend auf den entsprechenden sprachlichen Fähigkeiten. Anhaltspunkte über die Lerninhalte liefert die HRT. Für jede Teilkompetenz sind Bestandteile zur Erzeugung von Motivation, zur Vermittlung von Wissen und der Schulung von Wahrnehmungsfähigkeit vorzusehen.

Für die Hochschullehre bedeutet dies, dass die Lernenden motiviert werden müssen, in evolvierenden Kooperationen handeln zu wollen. Hierzu müssen sie sensibilisiert sein sowohl für die Bedeutung von evolvierenden Kooperationen als auch für die Potenziale und die Herausforderungen des Handelns in solchen Situationen. Das Wissen, über das die Studierenden verfügen müssen, entspricht zum einen den Wissensinhalten und Strukturen ihres eigenen Faches und damit verknüpft zum anderen dem entsprechenden sprachlichen Wissen im Rahmen der kommunikativen Agilitäten, mithilfe dessen sie handlungsfähig sein sollen. Die auf die Wahrnehmung gerichteten Inhalte entsprechen einer Sensibilisierung für die spezifischen Situationen, in denen sie wissen, wie sie in einer bestimmten Weise handeln müssen.

Als problematisch erweist sich jedoch die Wahl der Methoden für die Vermittlung. Während die Erzeugung von Motivation und die Vermittlung von Wissen auch für andere Fächer in der Hochschullehre typisch erscheinen

mögen (vgl. Edel 2004: 107; Bovet 2004: 219), stellt die Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit hier besondere Herausforderungen dar: Theoretisch kann gefolgert werden, dass authentische Situationen notwendig sind, um die situative Wahrnehmungsfähigkeit für evolvierende Kooperationen zu schulen. Die Bedeutung authentischer Handlungssituationen für die Vermittlung erfolgreichen Handelns hat GRIEBHABER auch am Beispiel von Vorstellungsgesprächen bewiesen (vgl. Griebhaber 1994: 33), mithilfe dessen gezeigt werden konnte, dass authentische Handlungssituationen einen spezifischen Einfluss auf die Art der Zielverfolgung, die Abschätzung und Antizipation des Kontextes sowie die entsprechende Variation der Sprache haben.

Für die Vermittlungssituation unterstreicht dies die Wichtigkeit, wenn auch gleichzeitig die Schwierigkeit der Erzeugung authentischer Handlungssituationen. Hier erscheint es wesentlich, dass Studierende Handlungssituationen selbst erleben und gestalten. Idealerweise sollten Sie erleben, was es bedeutet, in projektartigen Zusammenarbeiten mit diversen – zunächst unbekannt – Akteuren unterschiedlicher fachlicher und kultureller Herkunft an einem gemeinsamen, für sie wichtig erscheinenden Handlungszweck zu arbeiten (vgl. Kap. 2.2.1), der dadurch einen Wirklichkeitsbezug erhält (vgl. Bliesener 1994: 13 ff.). MANGENOT und NISSEN (2006) bezeichnen dies als das Konzept der „Kognitiven Involvierung“ (Cognitive Engagement).

Die Förderung insbesondere der situativen Wahrnehmungsfähigkeit im Fachfremdsprachenunterricht an der Hochschule ist jedoch nicht unproblematisch. Häufig wird hervorgehoben, dass Hochschulabsolventen bereits bei Abschluss ihres Studiums über interkulturelles und interdisziplinäres Erfahrungswissen verfügen sollen, aber eine gezielte Förderung findet im Hochschulvermittlungsbereich gar nicht ohne Weiteres statt. Vielfach wird zudem betont, dass Auslandssemester und Auslandspraktika dienlich seien, ja sogar notwendig, um interkulturell handlungsfähig sein zu können (vgl. UNIKUM 2007; e-fellows.net 2008), jedoch gestaltet sich die zeitliche Organisation dieser Auslandsaufenthalte für Studierende heutzutage schwierig: Seit der europaweiten Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge, die straff organisierte Studienprogramme mit sich bringen, bleibt Studierenden wenig Zeit, über den Studienalltag hinaus internationale und interdisziplinäre Erfahrungen zu sammeln. Auch die Studiengebühren erschweren womöglich Initiativen der Studierenden. Die HIS-Studien zeigen etwa, dass Auslandsaufenthalte im Rahmen des europaweiten ERASMUS-Austausch-Stipendienprogramms unterdurchschnittlich genutzt werden. Selbst das Studierendeninteresse an außercurricularen Veranstaltungen oder Mitgliedschaften sei stark zurückgegangen.

Abgesehen von diesen Auswirkungen wird zudem an anderer Stelle betont, dass der „bloße“ Auslandsaufenthalt allein gar nicht per se geeignet sei, um die vielfältigen Kompetenzen, die gerade für evolvierende Kooperationen

benötigt werden, wie etwa die interkulturelle Handlungskompetenz, bei den Studierenden aufzubauen (vgl. Weidemann/Weidemann/Straub 2007: 819). Benötigt werden didaktische Konzepte, die den zielgerichteten Kompetenzaufbau sowie die Reflexionsfähigkeit der Studierenden fördern. Zwar existieren für diesen Zweck spezialisierte Studienprogramme, die den Aufbau interkultureller Handlungskompetenz sowie die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zum Studienziel erklären, jedoch lösen diese Studiengänge nicht die Probleme der Studierenden der klassischen Fächer, wie etwa der Wirtschaftswissenschaften. Hochschulabsolventen insbesondere dieser Studiengänge werden international in evolvierenden Kooperationen tätig sein, doch bleiben Vermittlungskonzepte bislang noch zu einem großen Teil impraktikabel und damit hinter ihren Möglichkeiten, da sie entweder zu zeitaufwendig oder zu teuer sind.

In der Hochschuldidaktik wird zur Lösung dieser Anforderungen der Einsatz von eLearning-Plattformen vorgeschlagen. Diese ermöglichen neben der mittlerweile großen Bandbreite technischer Möglichkeiten beispielsweise, mit anderen in Kontakt zu treten, breites Material zugänglich zu machen und so – zumindest im virtuellen Raum – annähernd authentische Handlungssituationen zu schaffen. Diese Möglichkeiten sollen im Folgenden genauer untersucht werden.

3.3 eLearning als Ansatz der Fachfremdsprachvermittlung

3.3.1 Gegenstand und ausgewählte Funktionen

Der Begriff des „eLearnings“ bezeichnet den Einsatz von Informationssystemen zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen (vgl. Grob et al. 2008: 1; Adelsberger/Pawlowski 2002). Durch Informationssysteme, insbesondere auf Basis der Internettechnologie, kann eine positive Wirkung auf die Effektivität und Effizienz der Lernprozesse erzielt werden (vgl. Seufert/Back/Häusler 2001). Unter dem Aspekt der Effektivität wird betrachtet, in welchem Ausmaß ein Lernziel erreicht wird, während der Effizienzbegriff erfasst, welcher Faktoreinsatz, insbesondere im Hinblick auf Kosten- und Zeitaufwand, zur Erreichung der Zielsetzung notwendig ist (vgl. vom Brocke 2006). Die Nutzung von eLearning-Systemen in der Lehre verspricht zudem einen besseren Zuschnitt auf die individuellen Lernerbedürfnisse (vgl. Breindl 1997: 292), eng verbunden mit der Förderung von Lernerautonomisierung, deren Potenziale in Nutzungsszenarien für den Fremdsprachenunterricht bereits in den frühen 90er Jahren beschrieben wurden (vgl. Dam/Legenhausen/Wolff 1991). Trotz der bereits längeren Tradition von Arbeiten zum eLearning, gilt der operative Einsatz der neuen Möglichkeiten in der Hochschullehre jedoch noch immer als innovativ (vgl. Westerkamp/Dahl/Vossen 2004: 87).

Zur Realisierung der Potenziale des eLearnings ist mittlerweile eine relativ große Anzahl an Informationssystemen verfügbar, die verschiedene Systemfunktionalitäten bietet (vgl. Schulmeister 2001). Das Spektrum der Funktionen kann nach mehreren Kriterien differenziert werden. Konzeptionell etwa können Learning-Management- von Learning-Content-Funktionalitäten unterschieden werden, die besonders an Hochschulen ihren Einsatz finden (vgl. Grob et al. 2008). Während Learning-Management-Systeme (LMS) primär der Administration von Lernprozessen dienen, repräsentieren Learning-Content-Systeme (LCS) Lerninhalte und zielen auf die unmittelbare Gestaltung des Lernprozesses (vgl. Schulmeister 2006).

Um Lernprozesse einer spezifischen Anwendung angemessen zu unterstützen, sind solche eLearning-Systeme auszuwählen, die sich für den jeweiligen Anwendungsfall möglichst gut eignen. Dies mag einfach klingen, doch ist im Einzelfall genau zu untersuchen, welches System die spezifischen Ziele der Anwendung (z. B. Zielgruppe und Lernziel) unter Berücksichtigung der herrschenden Restriktionen (z. B. Finanzen und Technik) bestmöglich erfüllt (vgl. Schulmeister 2003). Dabei ist, wie oben angesprochen, die Effektivität und Effizienz von Lernprozessen im Blick zu halten (vgl. vom Brocke 2006).

Zur Untersuchung der Einsatzmöglichkeiten können unterschiedliche Nutzungskonzepte von eLearning-Systemen unterschieden werden (vgl. Bolten 2007: 755 f.): eLearning by Distributing, eLearning by Interacting und eLearning by Collaboration.

eLearning by Distributing

Hierunter versteht man die Nutzung von Informationssystemen primär zur Verteilung, also zur Distribution, von Lehr- und Lernmaterialien. Eine Besonderheit ist die Möglichkeit zur orts- und zeit-ungebundenen Distribution. Grundlage sind z. B. digitale Datenträger, wie CD-Roms und DVDs. Aber auch USB-Datenträger oder (mobile) Festplatten kommen zum Einsatz. Systemseitig kommen insbesondere Funktionen der LMS zum Einsatz, die den Up- und Download von Dokumenten sowie die Kommunikation über eMail und Foren erlauben.

Das eLearning by Distributing wurde bereits früh angewendet. Für den Fremdsprachenunterricht wurden insbesondere Pattern-Drill-Aufgaben nach behaviouristischem Lernmuster möglich gemacht (vgl. Griebhaber 2002: 2). Darüber hinaus wurden bzw. werden noch immer verschiedene Lernkanäle angeboten (Video, Audio, Bild etc.), die unterschiedliche Lern- bzw. Testmuster zur Verfügung stellten (Multiple-Choice, Lückentexte, Textrekonstruktion, Sprachpräsentationen wie Hörbücher etc.) (vgl. Griebhaber 2002: 3; Legenhausen/Wolff 1989). Heutzutage dient das eLearning by Distributing wohl maßgeblich zwei Zielen: Zum einen werden virtuelle Tools für die

Onlinerecherche als alltägliches Medium genutzt, zum anderen bieten Onlinedistributionsfunktionalitäten die Möglichkeit, Testformate zur Verfügung zu stellen (vgl. Griebhaber 2002: 11).

eLearning by Interacting

Diese Form der virtuellen Nutzung umfasst internetbasierte Nutzungsszenarien, in denen Nutzer miteinander in Kontakt treten können (vgl. Legenhäuser/Kötter 2002; Traxel 2005). Diese Form des eLearnings besteht insbesondere in der Informationsbeschaffung durch Interaktion, wie zum Beispiel in Diskussionsforen oder Chaträumen (vgl. Bolten 2007: 755). Entsprechend konstruktivistischer Lerntheorien werden auch Lehr-/Lernszenarien in Form eines Web-based Trainings angeboten, in denen Lernenden die Möglichkeit gegeben wird, aktiv ihren Lernprozess zu gestalten (vgl. Griebhaber 2000c). So können sie etwa nach eigener Planung und Auswahl Aufgaben bearbeiten und diese online im Rahmen von eTutoring mit sog. Teletutoren besprechen (vgl. Grob/vom Brocke 2004: 37 ff.).

Das eLearning by Interacting findet insbesondere im Rahmen von Fernstudiengängen statt. Hier werden z. T. ganze Lektionen online zur Verfügung gestellt, die unter (virtuellem) Rückgriff auf den Dozierenden bearbeitet werden können. Insgesamt wurden die hohen Erwartungen an das eLearning by Interaction in der Hochschullehre jedoch kaum erreicht. So wurde vielfach bemängelt, dass das Onlineangebot nur unterdurchschnittlich genutzt wird und Lerner nicht selten überfordert sind und in gewisser Weise allein gelassen werden (vgl. Bolten 2007: 755). Eine stärkere Verbreitung finden daher heute sog. „Blended Learning“-Szenarien, in denen die Präsenzlehre durch eLearning by Interacting und eLearning by Distributing ergänzt wird (vgl. Schulmeister 2007).

eLearning by Collaboration

Hier steht der Aspekt der Kollaboration im Mittelpunkt des Lehr- und Lernprozesses. Dabei handelt es sich insbesondere um die informationssystemgestützte Kollaboration, wie sie in jüngerer Zeit gerade unter dem Begriff Web 2.0 diskutiert wird. Über die rezeptive Nutzung bzw. die bloße Interaktion von Nutzern hinausgehend, ist das Web 2.0 maßgeblich durch die Einbindung des Nutzers in den Wissensverarbeitungsprozess charakterisiert (vgl. Kerres 2006). Die Rede ist auch von sog. Wissensgemeinschaften, Learning Communities, Communities of Practice oder auch User-Generated-Content-Communities (vgl. vom Brocke et al 2009).

Wikipedia ist ein prominentes Beispiel für die Nutzungsmöglichkeiten solcher Gemeinschaften. Weitere Beispiele sind Blogs, Social Networks wie etwa Facebook, Myspace oder Twitter, Pod- oder VodCasts für Audio oder Videobeiträge, Content Manager wie Flickr für Bilder oder Youtube für

Audio und Videodokumentationen, Chat und Voice over IP facilities wie Skype oder MSN. Typisch ist hier jeweils, dass die Inhalte über eine Internetplattform von beliebig vielen Nutzern weltweit rezipiert aber auch selbst generiert werden können. Hinter altruistischen Zielen der öffentlichen Bereicherung anderer durch die Bereitstellung eigenen Wissens, steht letztlich das Ziel der wechselseitig bedingten, eigenen Informationsbeschaffung (vgl. Kerres 2006). In hermeneutischer Hinsicht verändert sich dadurch die Rolle des Nutzers im Web 2.0 von einem konsumierenden in einen selbst konstruierenden und darüber hinaus in einen Wissen akzeptierenden oder ablehnenden, einen Wissen verarbeitenden Nutzer, der an der Konstruktion der eigenen Wirklichkeit beteiligt ist (vgl. vom Brocke et al 2010).

Für das Lernarrangement bietet eLearning by Collaboration neue Möglichkeiten, insbesondere unter konstruktivistischen Gesichtspunkten. Lernende haben die Möglichkeit, sich online „zu treffen“ und Aufgaben gemeinsam zu besprechen und auch gemeinsam Lösungen zu erarbeiten. Die Möglichkeit, dies online zu tun, erlaubt es, unabhängig von Ort und Zeit miteinander zu arbeiten (vgl. Schulmeister 2006). Für das Fremdsprachenlernen bringt dies die unschätzbare Möglichkeit mit sich, mit Muttersprachlern zusammenarbeiten zu können. Dabei können verschiedene Tools genutzt werden, die eine jeweils unterschiedliche Art der Kollaboration fördern und somit auch unterschiedlichen Lernertypen entsprechen mögen.

Ausgewählte Funktionen

Aus den beschriebenen Gründen bietet sich das eLearning by Collaboration besonders für das Fachsprachlernen in evolvierenden Kooperationen an. Charakteristisch für das eLearning by Distributing oder by Collaboration sind hingegen eher Onlinekanäle, die auf die Realisierung von gemeinsamen Transfer- und Diskursprozessen der Lerner untereinander sowie der Lerner gegenüber Lehrern, Autoren und anderen Fachexperten zielen (vgl. Grob et al. 2001):

- Die **eMail** als Technologie, die unmittelbare elektronische Nachrichtenzustellung ermöglicht, kann wohl als das am weitesten verbreitete eLearning-Tool bezeichnet werden. Mit der persönlichen, an individuell ausgewählte Nutzer bzw. Nutzergruppen-Zustellfunktion ermöglicht sie über den persönlichen Nachrichtentransfer auch die Möglichkeit des Datentransfers durch „Anhängen“ von Dokumenten bis zu einer bestimmten Größe.
- Durch Nutzung von **Diskussionsforen** können Akteure als Lerner, Lehrer und Autoren zeitlich asynchron miteinander kommunizieren. Sie veröffentlichen Artikel mit Fragen, Antworten, Meinungen und Kommentaren, die öffentlich oder in einer Gruppe publiziert werden.

- Die **Wiki**-Technologie bietet Nutzern die Möglichkeit, zu mehreren asynchron an einem Dokument zu arbeiten. Jede Version eines gespeicherten Bearbeitungsstands wird dabei jeweils gespeichert, so dass jeder beteiligte Nutzer Transparenz über die Bearbeitungsstände hat und das Risiko des Datenverlusts minimiert wird. Ein Beispiel ist die Website Wikipedia, die als Onlinebibliothek von jedem registriertem Nutzer bearbeitet, gespeichert und veröffentlicht werden kann, wobei jeder neu gespeicherte Eintrag, den zuvor gespeicherten Eintrag nicht löscht, sondern ergänzt.
- Über **Archive** können zusätzliche Lernmaterialien ausgetauscht werden, die entweder von einem Dozenten oder von den Lernern selbst eingestellt werden. Up- und Downloadfunktionalitäten ermöglichen den individuellen Austausch vom PC zum Server zum PC.
- Zur räumlich verteilten und zeitlich synchronen Kommunikation dient der Chatkanal. Nutzer erhalten einen persönlichen Zugang mit Namen und Kennwort, um z. B. Onlinekolloquien durchzuführen. Mithilfe von Log-Einträgen ist es möglich, Chatunterhaltungen auch nach dem Treffen einzusehen.
- Durch neuere Entwicklungen auf dem Gebiet der Voice-Over-IP-Systeme (z. B. das Programm Skype) können verstärkt auch weitere Kanäle angesprochen werden. Durch kostenlose Telefonmöglichkeiten von Computer zu Computer unterstützen Programme wie Skype den **Audio**- sowie den **Videokanal** durch internetbasierte Videokonferenzen. Bei plattformintegrierten Audio- und Video-Funktionalitäten können auch Unterhaltungen im Rahmen von Log-Files gespeichert werden, die noch zu einem späteren Zeitpunkt zugänglich sind
- Durch Nutzung von **Linklists** können thematische Navigationshilfen geboten werden, um eine didaktisch sinnvolle Auswertung von Internetquellen zu ermöglichen.

Derartige Systemfunktionen zählen heute zum Standard der meisten eLearning-Systeme. Dank der raschen technologischen Entwicklung steht den Nutzern eine fast unüberschaubare Anzahl weiterer Systemfunktionen und Tools zur Verfügung. Auf der Seite <http://www.c4lpt.co.uk/recommended/index.html> werden seit 2008 zur Übersicht jährlich die Top 100 der am „liebsten“ verwendeten eLearning-Tools gesammelt, die sog. „Learning Professionals“ einsetzen (vgl. Back 2008). Bei diesen Arbeiten wird zumeist davon ausgegangen, dass die Lerner den Umfang mit den Tools bereits beherrschen. Allerdings zeigt sich, dass gerade die Heranführung der Lerner an technische Nutzungsmöglichkeiten eine wichtige didaktische Herausforderung darstellt. Dies betrifft die Kommunikation ebenso wie möglicherwei-

se eine stufenweise Hinzuschaltung einzelner Funktionalitäten. Insgesamt sind Potenziale und Grenzen von eLearning behutsam abzuwägen, um bedarfsgerechte Konzeptionen zu entwickeln.

3.3.2 Potenziale und Grenzen der Nutzung von eLearning im Fremdsprachenunterricht

Die Nutzungsmöglichkeiten von eLearning für die Fachsprachvermittlung werden auch in der Literatur beschrieben. In diesem Kapitel soll zunächst ein kurzer Überblick zu diesen Arbeiten gegeben werden. Vor diesem Hintergrund können dann Potenziale und Grenzen der eLearning-Nutzung in diesem Feld differenzierter dargelegt werden.

Überblick: eLearning im Fremdsprachenunterricht

Arbeiten finden sich bereits zu Sprachlabors in den frühen Anfängen der 60er bzw. 70er Jahre (vgl. Boeckmann 2001: 1105) oder zum Radio- und Fernseheinsatz zur Fremdsprachenvermittlung (vgl. School of the Air Alice Springs; Innes 1982; Byrnes 1986). Eine besondere Intensivierung der Diskussion findet sich aber seit den Anfängen des WWW seit den 90er Jahren, angetrieben durch die vielen neuen Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten (vgl. Eck/Legenhausen/Wolff 1995, Griebhaber 1995a; 1995b).

Zur Charakterisierung des Forschungsgebiets sollen einige einschlägige Arbeiten genannt werden. DAM, LEGENHAUSEN und WOLFF (1995) setzen sich schon früh mit Nutzungsmöglichkeiten des Computers im Fremdsprachenunterricht auseinander. Mit besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache schreibt hierzu im gleichen Jahr auch GRIEBHABER (1995a; 1995b) insbesondere unter Berücksichtigung des Mündlichen. CUBAN (2001), CUMMINS und SAYERS (1995) und TOMEI (2003) bieten allgemeine Arbeiten zu Möglichkeiten des Technologieeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. Zum ehemals besonders technologie-orientierten „Computer-Assisted Language Learning“ (CALL) können Arbeiten von DAVIES und HIGGINS (1982), DAVIES (1992) sowie EASTMENT (1996), JONES (1986) und OTTO (1993) genannt werden.

RICHARD und ROE (1993), HENRICHSEN (2001), HOLMBERG, SHELLEY und WHITE (2005) sowie WHITE (2003) sind vertreten mit ihren Studien zu Möglichkeiten des eLearning-Einsatzes im Fernstudium des Fremdsprachenlehrens und -Lernens. HOWARD und MC GRATH (1995) sowie NUNAN 1999 bieten Auswertungen der eLearning-Möglichkeiten bzw. Anwendungen hinsichtlich der Fremdsprachenlehrerausbildung im Fernstudium. Einen Überblick über Studien zum „Blended Learning“-Einsatz gibt unter anderen THORNE (2003).

Unter der Bezeichnung „Networked Language Learning“ sind Studien etwa von KERN und WARSCHAUER (2000) zu berücksichtigen. Zum Sprachenler-

nen im „eTandem“ gibt es Arbeiten von BRAMMERTS und LITTLE (1996) bzw. später von KÖTTER (2002) und SCHWIENHORST (2003). „Telecollaboration“ ist besonders vertreten von BELZ (2002), KERN (1996) oder WARSCHAUER (1996). Insbesondere der Zweig mit dem Fokus zum interkulturellen Lernen mit Neuen Medien ist vielfach vertreten, etwa durch CONONELOS und OLIVA (1993); DONATH und VOLKMER (1997); ECK, LEGENHAUSEN und WOLFF (1995), FISCHER 1998 und KERN (1998). Der Zweig „Intercultural Learning Online“ ist vor allem vertreten durch O'DOWD (2007a) bzw. „Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Learning“ durch THORNE und BELZ (2006).

Für den Fremdsprachenunterricht existieren heutzutage umso vielfältigere Anwendungserfahrungen im Zusammenhang mit der eLearning-Verwendung (vgl. O'Dowd 2006). Auch finden sich spezifische Journals, die sich ausschließlich mit diesem Thema befassen: *CALICO Journal*, *Language Learning & Technology*, *ReCALL*, und *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* sowie die Special Issues zu diesem Thema in *The Modern Language Journal* und *Applied Linguistics*.

Die Möglichkeiten des eLearning-Einsatzes im Fremdsprachenunterricht werden als äußerst vielfältig eingeschätzt. So betreffen die Erwartungen bereits in den 90er Jahren generell einen besseren Zuschnitt von Lernangeboten auf individuelle Lernerbedürfnisse (vgl. Breindl 1997: 292) ebenso wie die Förderung der Lernerautonomie (vgl. Boeckmann 2001: 1102). Heutzutage haben die Nutzungsmöglichkeiten zudem eine solche Breite und ein solch hohes Maß an Benutzerfreundlichkeit erreicht, dass der Einsatz dieser Technologien weit weniger Hindernissen gegenübersteht, als es noch vor einem Jahrzehnt der Fall war (vgl. Grießhaber 2007b). Den Potenzialen stehen aber auch Grenzen gegenüber. Beide Aspekte werden im Folgenden für den Fachfremdsprachenunterricht näher untersucht.

Potenziale des Einsatzes von eLearning

Aus Sicht der hier behandelten Problematik besteht das größte Potenzial von eLearning darin, trotz der herrschenden Restriktionen im Hochschulstudium, einen mehr oder weniger authentischen Rahmen für evolvierende Kooperationen zu bieten. Trotz des Kursverbundes im Hochschulunterricht könnten Lernende unter Nutzung von eLearning-Plattformen mit Partnern unterschiedlicher fachlicher, sprachlicher und kultureller Herkunft über das Internet in Kontakt treten und gemeinsam Aufgaben bearbeiten (vgl. Boeckmann 2001: 1103). Selbst wenn die Situationen sich von späteren beruflichen Handlungssituationen unterscheiden mögen, zeigen Studien, dass die Ergebnisse aus einer internetbasierten Kollaboration intensiver bzw. reichhaltiger sein können, als dies im „normalen“ Präsenzunterricht der Fall ist (vgl.

Thorne 2007: 5). In dem Sinne ist vor allem eLearning by Collaboration eine vielversprechende Möglichkeit für den Fachfremdsprachenunterricht.

Soziokulturelle Studien haben zudem bewiesen, dass Lernen die sinnstiftende und aktive Konstruktion von Wissen erfordert, die durch Lernerkollaboration unterstützt werden kann (vgl. Lantolf/Pavlenko 2000; Norton 2000). Hierfür erscheint die gemeinsame Konstruktion von Wissen zu komplexen und herausfordernden Themen (vgl. Hudson/Bruckman 2002) mithilfe virtueller Technologien neue Möglichkeiten zu bieten. Beispiele sind Diskussionsforum oder Chat. Aber auch Audio- und Video-Tools zum Austausch von Informationen sind zunehmend von Bedeutung, ebenso wie gemeinsame Kollaboration am Text auf Basis von Wiki-Technologien (vgl. Warschauer/Meskill 2000). Dem möglichen Einwand, die computermedierte Kommunikation träge die Wirklichkeit nur ansatzweise, ist entgegenzuhalten, dass gerade in der Wirtschaftskommunikation ein großer Teil der Wirklichkeit heute ebenfalls über internetgestützte Kommunikationsplattformen abgewickelt wird (vgl. Kap. 2.2). Demnach könnte geradezu gefolgert werden, dass der eLearning-Einsatz sogar in doppelter Hinsicht das Potenzial zur Authentizität bietet, da auch der Medieneinsatz zugleich mit erlebt und geschult werden kann (vgl. auch Thorne 2009: 91).

Durch die internetgestützte Kooperation in authentischen Handlungssituationen können die Lernenden im Aufbau ihrer interkulturellen und pragmatischen Kompetenz geschult werden (vgl. Belz/Müller-Hartmann 2003), die für evolvierende Kooperationen wichtig erscheinen. Laut MANGENOT und NISSEN (2006) kann ein kollaboratives Umfeld, das durch den angemessenen Einsatz neuer Medien gegeben ist, das Potenzial der kognitiven Involvierung, Reflexionsfähigkeit und Aushandlungsfähigkeit von Bedeutungsprozessen mit sich bringen, welches die Wahrnehmungsfähigkeit schult und damit ein ganzheitliches, handlungsorientiertes und schließlich nachhaltiges Lernen ermöglicht. Interaktivität und Kollaboration sind dabei die Merkmale, die durch den Einsatz neuer Medien in grenzüberschreitenden Szenarien möglich werden (vgl. Salmon 2002; 2004).

Für den Einsatz des Internets bestehen auch an Universitäten heute günstige Rahmenbedingungen. Hochschulen verfügen in der Regel über einen Computer-Pool mit Internetzugang, so dass keine spezifischen Investitionen anfallen. Vielerorts besitzen Studierende auch einen privaten Laptop und sind über Wireless LAN an der Universität oder auch an anderen Standorten mit dem Internet verbunden. Zudem kann mittlerweile davon ausgegangen werden, dass Lernende mit neuen Medien nicht nur vertraut sind, sondern dass sich ihr Einsatz womöglich mit ihren privaten Interessen und ihrem Know-how im Umgang verbinden lässt und ihr Einsatz so auch einen gewissen Anreiz vermittelt. THORNE nimmt diesen Aspekt auf und fordert entsprechend der vorangegangenen Überlegungen, dass – aufgrund der mittlerweile alltäglichen Präsenz internetbasierter Interaktion in Form des Web 2.0 im

beruflichen wie im privaten Bereich – internetbasierte Kommunikation nicht nur Potenziale als Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts entfalten kann, sondern dies sogar realisieren *muss*, um auf die Bedürfnisse und Anforderungen der Lernenden des 21. Jahrhunderts im Umgang mit der Fremdsprache zu reagieren (vgl. Thorne 2009: 91).

Grenzen des Einsatzes von eLearning

Um die beschriebenen Potenziale zu realisieren, sind gewisse Herausforderungen und Grenzen zu beachten. Der Einsatz Neuer Medien bringt zwar eine Vielfalt an Möglichkeiten mit sich, doch werden die Potenziale nicht per se umgesetzt (vgl. Kramsch/Thorne 2002). Es stellt sich beispielsweise die Frage, ob Lernprozesse überhaupt effizient verlaufen und es bleibt fraglich, ob die angestrebten Lernziele erreicht werden (vgl. Griebhaber 2005). Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts ist beispielsweise nicht automatisch davon auszugehen, dass mithilfe grenzüberschreitender Kooperationen automatisch eine Förderung der pragmatischen und interkulturellen Kompetenz einhergeht (vgl. O'Dowd/Ritter 2006). So belegen etwa Studien zu Deutsch-amerikanischen Kollaborationen, dass anstatt im interkulturellen Sinne Stereotypen *abzubauen* und gegenseitiges Verständnis durch Perspektivwechsel zu fördern, Stereotype auch verfestigt werden können (vgl. Griebhaber/Holtz 2007). Studierende können kulturelle Werte ihrer Partner in Frage stellen oder kritisieren (vgl. O'Dowd 2003). Auch in sprachlicher Hinsicht durch den Gebrauch der Interlanguage können Missverständnisse aufkommen und Zielabsichten andere Reaktionen hervorrufen, als sie intendiert sind (vgl. Gabel 2000). Missverständnisse sind gerade online schwer aufzuklären, da die Interaktionsmöglichkeiten einer Online Community stark begrenzt sind in ihrem zeitlichen und technischen Umfang (vgl. Belz 2001; 2003).

Zudem ist die Herstellung von authentischen Handlungssituationen auch nicht allein durch die Zusammenbringung von Lernenden unterschiedlicher Institutionen, sozialer Hintergründe oder Muttersprache gegeben. Vielmehr sei auch die Art der Aufgabe unter Berücksichtigung der Nutzung der technischen Ressourcen zu beachten. Erscheint die Aufgabe etwa durch eine vorhersehbare Art der Interaktion zu lösen, so ist es für den Lernenden nicht notwendig, sich kognitiv zu involvieren und gemeinsam mit dem Partner autonom eine Lösung zu entwickeln. Vielmehr kann der Lernende so ein Lösungsschema anwenden, das nicht einer realen, authentischen Situation entspricht. Im Rahmen von Rollenspielen spricht GRIEBHABER (1987) in diesem Sinne vom „zitierendem Handeln“.

Auch in technischer Hinsicht kann allein von einer automatischen Teilnahme und Akzeptanz der technologischen Möglichkeiten nicht unbedingt ausgegangen werden (vgl. Wegerif 1998: 34). So zeigen weitere Studien auf,

dass sich Studierende im Umgang mit Onlinetools, speziell im Hinblick auf eLearning-Plattformen, häufig überfordert fühlen, da sie beispielsweise die Benutzeroberfläche unübersichtlich finden, die Nutzung der Tools nicht eingängig ist (vgl. Chun/Plass 2000). Lernende mögen so etwa Unbehagen empfinden, wenn sie sich nicht sicher im Umgang mit den technischen Möglichkeiten und den nicht linear verlaufenden Lernwegen fühlen, die durch den Einsatz unterschiedlicher Tools geprägt sind (vgl. Felix 2002). ZEMSKY und MASSY (2004) führen auch an, dass sich online Lernende als isoliert und einsam empfinden und dass Kurse auch aus diesem Grund scheitern könnten.

Auch die gemeinsame Arbeit an Lösungswegen mag für Lernende ungewohnt sein. Sie arbeiten im wechselseitigen Austausch, teilen Wissen und agieren relativ autonom. Je nach Erfahrungsschatz erweist sich dies für einige Studierende als ungewohnt und erzeugt Unbehagen. So können Studierende möglicherweise Frustration aufbauen und die Potenziale des Medieneinsatzes bleiben hinter den Möglichkeiten zurück (vgl. Kreijns/Kischner/Jochems 2003). THORNE (2003) verweist überdies darauf, dass die virtuell zur Verfügung stehenden Tools keine neutralen Technologien sind, sondern dass sie vielmehr jeweils kulturell spezifisch genutzt werden. In der interkulturellen Kollaboration kann dies möglicherweise Umstände, ein verändertes und nicht authentisches Kommunikationsverhalten oder sogar Missverständnisse mit sich bringen.

Zudem besteht die Gefahr einer mangelnden Zielorientierung der Arbeit. Einerseits kann für das Internet beispielsweise die Vielzahl an Navigationsmöglichkeiten zu einer Orientierungslosigkeit führen, die als „Lost in Cyber Space“ bezeichnet wird (vgl. Wolff 1997: 20), oder bei der abschweifenden Recherche, auch als „Serendipity Effekt“ (vgl. Green 2005). Andererseits kann die Fülle an Informationen zu einem „Information Overflow-Effekt“ führen (vgl. Bielezke 1997: 58 f.). Überdies besteht die Gefahr, dass das Internet als Technik zum bloßen Zeitvertreib genutzt wird, wie dies häufig im privaten Gebrauch der Lernenden zu beobachten ist (vgl. Wolff 1997: 21). Ein Grund hierfür mag auch die geringe Erfahrung einiger Lerner sein, mit den technischen Tools zielgerichtet umzugehen. Ein solcher Umgang mit diesen Tools geht über die rein technische Bedienung hinaus. Vielmehr geht es um die Lese- und Schreibkompetenz von Onlineinhalten, die bei manchen Lernern erst noch aufgebaut werden muss (vgl. O’Dowd 2007b: 24). Hierzu zählt unbedingt die Kompetenz, Informationen angemessen interpretieren zu können und Beiträge zweckorientiert und fokussiert zu verwenden und zu verfassen (vgl. Bolten 2007: 755).

Diese Fähigkeiten müssen ebenso seitens der Lehrenden entwickelt werden. So weisen EGBERT ET AL. (2002) darauf hin, dass Lehrende häufig nicht über die nötige Expertise verfügen, technische Tools sinnvoll einzusetzen. Die Sicherstellung der Lehrendenkompetenz liegt hier auf Seiten der Institution

und der Mangel an Training wird unter anderem auch als Grund dafür angesehen, dass Lehrende selbst unsicher in der didaktisch sinnvollen Einflechtung der technischen Tools sind.

Schließlich sind Lernende auch vor unsicheren Seiten zu schützen: Bedrohungen können sowohl von den Inhalten der Seiten ausgehen als auch von Viren oder kriminellen Angriffen. Neben technischen Möglichkeiten der Zugriffsbeschränkung sollten vor allem Trainingsmaßnahmen vorgesehen werden, in denen Lernende im sicherheitsbewussten Umgang mit dem Internet ausgebildet werden. Zwar kann von Universitätsstudierenden eine gewisse Medienkompetenz und ein gewisses Maß an Sicherheitsbewusstsein vorausgesetzt werden, doch werden Studien zeigen, dass noch immer 80% der Sicherheitsprobleme im Umgang mit dem Computer durch das Nutzerverhalten hervorgerufen werden (vgl. Fox 2003: 677). Trainingsmaßnahmen können diesbezüglich nachhaltig zur Förderung der Medienkompetenz der Lernenden beitragen.

3.3.3 Vorarbeiten zu eLearning für die Vermittlung von Handlungskompetenz in evolvierenden Kooperationen

Die Ausführungen zeigen, dass bereits mehrere Arbeiten zur Nutzung von eLearning in der Fachsprachenvermittlung vorliegen. Im Folgenden soll genauer untersucht werden, welche dieser Vorarbeiten für eine Konzeption zur Vermittlung von Handlungskompetenz in evolvierenden Kooperationen genutzt werden können. Die folgende Abbildung zeigt eine Übersicht ausgewählter Arbeiten, die für die vorliegende Untersuchung grundlegend sind. Zusätzlich wird aufgeführt, welche Erkenntnisse aus den Arbeiten für die eigene Konzeptentwicklung dieser Arbeit gewonnen werden können.

Autor	Ausgewählte Erkenntnisse
ALLGEMEIN/ HINTERGRUND	
Davies/Higgins 1982	Frühe Möglichkeiten des Computereinsatzes für die Sprachlehre
Innes 1982, Byrnes 1986	Fernlehre durch Radio/TV am Beispiel von Australien
Jones 1986	Die Bedeutung von Methodologie beim Einsatz des Computer-Assisted Language Learning
Dam/Legenhausen/Wolff 1995	Autonomes und kommunikatives Fremdsprachlernen unter Nutzung von Computern
Davies 1992	Softwaremöglichkeiten für das Computer-Assisted Language Learning
Otto 1993	Reflexion über frühe Möglichkeiten des Computer-Assisted Language Learning an der Hochschule
Richard/Roe 1993	eLearning Einsatzmöglichkeiten im Fernstudium
Cummins/Sayers 1995	Möglichkeiten des Technologieeinsatzes im schulischen Fremdsprachenunterricht

Grießhaber 1995a	Möglichkeiten des Einsatzes mündlicher Technologien in den internetgestützten Fremdsprachenunterricht
Grießhaber 1995b	Einsatzmöglichkeiten Neuer Medien im Deutsch als Fremdsprachenunterricht
Howard/Mc Grath 1995	Fernlehrmöglichkeiten durch eLearning in der Fremdsprachenlehrerausbildung
Brammerts/Little 1996	Leitfaden für das virtuelle Tandemlernen mithilfe von eMails
Eastment 1996	Möglichkeiten des Interneteneinsatzs im Computer-Assisted Language Learning für Lehrende und Lernende
Kern 1996	Einsatz von eMails zur Sensibilisierung interkulturellen Wissens
Warschauer 1996	Prinzipien und Möglichkeiten der Telecollaboration
Breindl 1997	Zuschnitt auf individuelle Lernbedürfnisse durch eLearning im DaF-Unterricht
Nunan 1999	Auswertung von eLearningmöglichkeiten in der Fremdsprachenlehrerausbildung
Kern/Warschauer 2000	Didaktische Konzepte und Anwendungsmöglichkeiten des „Networked Language Learning“
Boeckmann 2001	Förderung der Lernerautonomisierung durch eLearning in heterogenen Teams im DaF-Unterricht
Prensky 2001	Anwendung innovativer eLearningmethoden in der Schule mithilfe der Integration technischen Wissens seitens der Lerner
Crystal 2001	Fremdsprachenlernen unter Nutzung des Internets
Cuban 2001	Übersicht über sinnvolle und vielfältige virtuelle Technologieeinsatzmöglichkeiten im Klassenraum
Henrichsen 2001	Möglichkeiten des ELearning Einsatzes im Fernstudium
Thorne 2007b	Prinzipien der virtuellen Technologievermittlung für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht
Kötter 2002	Untersuchung von Lernerinteraktion im Rahmen von eTandemlernen in virtuellen Gemeinschaften (MOOs)
Belz 2002	Soziale Dimensionen des interkulturellen Lernens im virtuellen Raum
Schwienhorst 2003	Praktische Anwendung theoretischer Prinzipien der individuellen Lernerförderung im eTandem
Tomei 2003	Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Integration des Technologieeinsatzes im Curriculum des Fremdsprachenunterrichts
White 2003	Theoretische Ansätze des Fremdsprachenlernens mithilfe virtuellen Medieneinsatzes
Holmberg/Shelley/White 2005	Wandel des eLearning-Einsatzes im Rahmen des Fernstudiums
POTENZIALE	
Lantolf/Pavlenko 2000	Sinnstiftende und aktive Konstruktion von Wissen
Norton 2000	Entwicklung einer Onlineidentität durch virtuelle Kollaboration
Warschauer/Meskill 2000	Gemeinsame Wissenskonstruktion mit virtuellen Tools
Kramsch/Thorne 2002	Förderung interkultureller Handlungskompetenz durch virtuelle interkulturelle Kommunikation
Hudson/Bruckman 2002	Auswahl herausfordernder und komplexer Themen zur gemeinsamen Wissenskonstruktion
Müller-Hartmann 2003	Schulung pragmatischer und interkultureller Kompetenz durch virtuelle Kommunikation, Schulung der Lehrkräfte

Salmon 2002; 2004	Stufenmodell zur Förderung des Wissensaufbaus
Grießhaber 2005	Effektivität von Lernprozessen durch internetbasierte Lernkonzepte
O'Dowd/Ritter 2006	Förderung interkultureller Handlungskompetenz durch virtuelle interkulturelle Kommunikation
Mangenot/Nissen 2006	Förderung der Cognitive Presence in Online Communities durch spezifische Aktivitäten
Thorne/Belz 2006	Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Learning
O'Dowd 2007a	Intercultural Learning Online und Förderung der Lese- und Schreibkompetenz; eine Vielzahl der Designentscheidungen wirkt sich auf die Qualität und Quantität der Nutzung aus
Thorne 2007	Reichhaltigkeit und Vielfältigkeit des Lernerfolgs durch eLearning
Thorne 2009	Wirklichkeit ist zunehmend geprägt von virtueller Kommunikation, daher zunehmend authentisch
GRENZEN	
Wegerif 1998	Fragen der Akzeptanz virtueller Technologien
Wolff 1997	Lost in Cyber Space als Phänomen bei der Internetrecherche sowie mangelnde Zielführung beim Interneteneinsatz
Bielezte 1997	Information-Overflow Effekt als Phänomen bei der Internetrecherche
Chun/Plass 2000	Technologieakzeptanzschwierigkeiten, z. B. Cognitive Overload
Belz 2001	Schwierigkeiten der Aufklärung interkultureller Missverständnisse in virtuellen interkulturellen Partnerarbeiten
Felix 2002	Notwendigkeit der Schulungsmöglichkeiten in nicht-linearen Lernwegen
Egbert et al. 2002	Förderung Lehrender zum angemessenen Einsatz virtueller Tools
O'Dowd 2003	Missverständnisse in der interkulturellen Onlinekommunikation
Thorne 2003	Die Nutzung virtueller Technologien ist Teil einer Kultur und kann sich interkulturell unterscheiden und dadurch zu Missverständnissen führen
Krejn's/Kirschner/Jochems 2003	Aufbau von Frustration durch Isolation im Onlinelernen
Fox 2003	Förderung des Sicherheitsbewusstseins beim Lerner in der virtuellen Kommunikation
Zemsky/Massy 2004	Isolation im Onlinelernen als Hindernis für den virtuellen Unterricht
Green 2005	Der „Serendipity-Effekt“ als Phänomen bei der Internetrecherche
Bolten 2007	Förderung der Interpretationsfähigkeit von Onlineinformationen durch kritischen Einsatz virtueller Technologien
Grießhaber/Holtz 2007	Möglichkeiten und Grenzen der Förderung interkultureller Handlungskompetenz durch eLearning
GESTALTUNGS-PARAMETER	
Brammerts 1996	Reziprozität und Autonomie als Prinzipien des eMail-Tandems
Pellettieri 2000	Bedeutung von virtueller Projektarbeit für die Entwicklung von Handlungskompetenz

Garrison/Anderson/Archer 2000	Ziel der virtuellen Förderung zur Entstehung einer „Community of Inquiry“
Swan 2003	Schwierigkeit bei der Förderung der Social Presence in virtuellen Teams
Lewis/Walker 2003	Förderung bei der Entwicklung von Lernerautonomie durch Übergabe von Verantwortung in der virtuellen Gruppenarbeit
Tudini 2003	Bedeutung von Peer-Feedback für die virtuelle Kommunikation
O'Dowd 2004	Interaktion der Lernenden zur Förderung der eigenen Denk- und Handlungsfähigkeit
Reeder et al. 2004	Kontextarmut der virtuellen Kommunikation ermöglicht erhöhte Gefahr interkultureller Missverständnisse
Swan/Shih 2005	Stimulierung der Social Presence durch Performance in virtuellen Teams zur Persönlichkeitsförderung
White 2006	Literaturübersicht Förderung des Lernenden durch virtuelle Kommunikation im Fernstudium
Vaughan/Garrison 2006	Probleme bei einer zu ungleichen Förderung der Cognitive Presence bei der Entwicklung von „Communities of Inquiry“
Garrison 2007	Gemeinsame Wissenskonstruktion zur Förderung der Social, Cognitive und Teaching Presence in einer „Community of Inquiry“
O'Rourke 2007	Sprachverteilung in bilingualen Tandem-Lernteams unter Nutzung asynchroner schriftlicher Tools
Grießhaber/Holtz 2008a	Ermittlung von Parametern zur Förderung interkultureller Handlungskompetenz in der virtuellen Kollaboration
Walker/vom Brocke 2009	Auswirkungen von Designentscheidungen auf die Lernenden in der virtuellen Lerner-kollaboration
vom Brocke et al. 2009	Motivationsfaktoren für die Gestaltung virtueller Lernarrangements
O'Dowd 2009	Berücksichtigung der curricularen Anforderungen für die Onlinekollaboration von Lernern an Universitäten

Abb. 18: Grundlagen der eGroups-Konzeption

Die Auswertung der Grundlagen zeigt, dass in Teilen durchaus Beiträge existieren, die Anhaltspunkte für die Kompetenzvermittlung in evolvierenden Kooperationen liefern. Gleichwohl fehlt bislang ein Ansatz, der die hier entwickelten spezifischen Anforderungen an die Kompetenzvermittlung insgesamt hinreichend erfüllen könnte (vgl. Kap. 3.2.2). Folgende Punkte erscheinen dabei von besonderer Bedeutung:

- **Fehlender Fokus auf Agilitäten:** Keine der bisherigen Konzeptionen ist auf die Förderung der identifizierten Agilitäten zugeschnitten. Zumeist werden die rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen adressiert. Dabei werden in der Regel Kommunikationspartner zusammgebracht, die über einen spezifischen vorgegebenen Kommunikationskanal miteinander in Kontakt treten (z. B. eTandem). Für evolvierende Kooperationen sind aber sowohl mehrere potenzielle Partner als auch mehrere alternative Kommunikationskanäle relevant. Lerner haben gerade zu lernen, hier zweckbezogen adäquat zu handeln.

- ***Fehlende Ganzheitlichkeit der Konzeptionen:*** Bisherige Arbeiten fokussieren zumeist entweder didaktische oder organisatorische respektive technische Aspekte. Aus Sicht der Unterrichtsgestaltung werden aber Gesamtkonzeptionen benötigt, in denen sämtliche dieser Gestaltungsaspekte berücksichtigt werden. Welches sind die didaktischen Prinzipien, welche organisatorischen Rahmenbedingungen sind zu berücksichtigen und welche technischen Voraussetzungen sind dazu zu schaffen. Die Herausforderung besteht gerade darin, diese Aspekte sinnvoll aufeinander abzustimmen.

Um die spezifischen Anforderungen zu erfüllen, wird in dieser Arbeit die eGroups-Konzeption vorgestellt. Sie baut auf den identifizierten Vorarbeiten auf und soll zudem die hier identifizierten spezifischen Herausforderungen berücksichtigen.

3.4 eGroups-Konzeption als Ansatz zur Vermittlung von Handlungskompetenz in evolvierenden Kooperationen

3.4.1 Gegenstand

Die vorherigen Betrachtungen haben gezeigt, dass eLearning vielversprechende Möglichkeiten zum Aufbau von Handlungskompetenz bietet. Vor allem Kollaborationsplattformen scheinen geeignet zu sein, Lernende miteinander in Kontakt zu bringen und in authentischen Handlungssituationen zusammenzuschließen. Gleichwohl zeigen sich beim Einsatz auch Grenzen solcher Plattformen. Diese bestehen vor allem darin, dass die Technologien als solche nicht genügen, um die angestrebten Lernziele auch zu erreichen.

Mit der eGroups-Konzeption wird daher eine Gesamtkonzeption angestrebt, in der nicht nur technische, sondern auch didaktische und organisatorische Gestaltungsaspekte miteinander verbunden werden. Die Grundlage bildet ein Modell zu eLearning-Gestaltungsbereichen (vgl. vom Brocke 2005: 8), das in Abb. 19 um die Sichtweise der Didaktik erweitert worden ist.

Der Ordnungsrahmen bringt zum Ausdruck, dass bei der Gestaltung von Lernsystemen nicht nur technische, sondern auch organisatorische und vor allem didaktische Gestaltungsaufgaben relevant sind. Sie sind ausgehend von den Zielen und den gegebenen Umfeldbedingungen aufeinander abzustimmen.

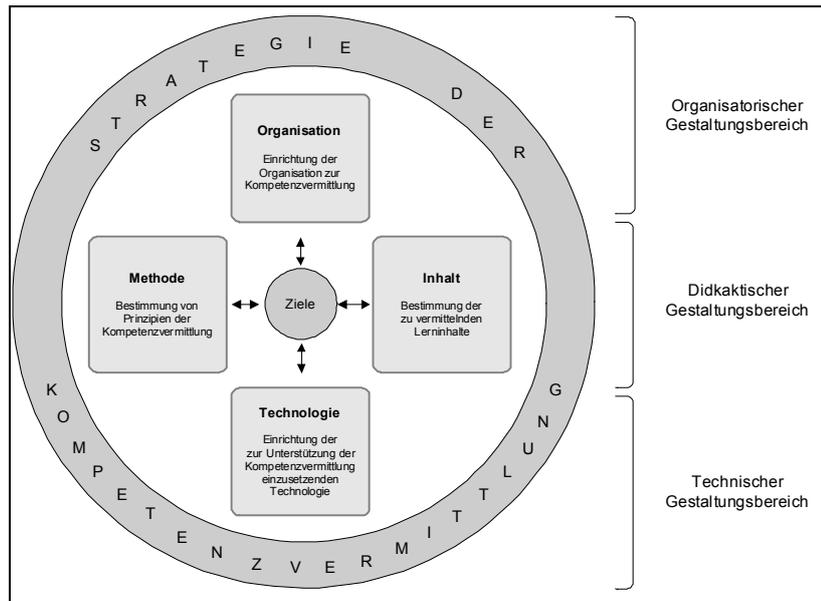


Abb. 19: Gestaltungsbereiche der eGroups-Konzeption

- **Didaktische Gestaltung:** Die didaktische Gestaltung der Onlineumgebung richtet sich nach den Lehr- und Lernzielen, die mithilfe der eLearning-Systeme angestrebt werden. Generell sind die Aufgabenbereiche zwischen Lehrperson und Lernenden neu auszurichten. Hierbei sind auch neue Herausforderungen zu berücksichtigen, die sich im virtuellen Lernraum stellen. Die reine Bereitstellung der Technologie, soviel ist heute klar, reicht nicht aus, um die Potenziale zu erreichen. Vielmehr bestehen auch Risiken (vgl. Kap. 3.4.3), die durch eine didaktische Konzeption mit zu berücksichtigen sind. Hier sind Prinzipien der Lernerorientierung richtungweisend.
- **Organisatorische Gestaltung:** Um die Lernumgebung nach Prinzipien der Lernerorientierung auszurichten, ist zu untersuchen, in welchem Rahmen und in welcher Abfolge die eLearning-Komponenten sinnstiftend eingesetzt werden. Dies umfasst auch das organisatorische Umfeld des Lernenden, wie dies z. B. in der Unterscheidung zwischen dem Erststudium an der Universität oder dem berufsbegleitendem Fernstudium deutlich wird. Hierbei ist zu entscheiden, wie die technischen Mittel eingesetzt werden können, um den Lernprozess der Nutzer positiv zu beeinflussen. Auch Fragen der Anreizgestaltung und Motivation spielen eine entscheidende Rolle. Einen wichtigen Einfluss hat auch die Wahl der Inhalte und Methoden sowie die Art und Häufigkeit des individuellen Feedbacks (vgl. Walker/vom Brocke 2009). Gegenstand der organisatorischen Gestaltung sind auch das Budget, die Zeitplanung sowie die Material- und Aufgabenplanung (vgl. vom Brocke et al. 2009).

- **Technische Gestaltung:** Wenn die Technik alleine auch nicht ausreicht, so bildet sie doch die Grundlage moderner eLearning-Systeme. Im Einzelfall ist auszuwählen, welche Systeme zu nutzen sind und wie diese mit möglichen anderen Systemen zu integrieren sind. Dabei ist zu entscheiden, welche Systemfunktionalitäten notwendig sind und wie diese für den Lerner nutzbar gemacht werden können, damit eine optimale Nutzeroberfläche gegeben ist. Die Wahl der Tools geht einher mit einer adäquaten Installation, Customising und Schulung der Nutzer (vgl. vom Brocke et al. im Erscheinen).

Für spezifische Lernsituationen sind Strategien der Kompetenzvermittlung zu entwickeln, in denen die didaktische, die organisatorische und die technische Gestaltung aufeinander abgestimmt werden. Dabei sind die situativ variierenden Zielsetzungen und Restriktionen zu analysieren und in der Konzeption zu berücksichtigen.

Grundstrategie der eGroups-Konzeption

Für die eGroups-Konzeption besteht die Strategie darin, Studierende verschiedener internationaler Hochschulen und damit einhergehend auch sprachlicher, interkultureller, fachlicher, kontextueller, persönlicher und intentionaler spezifischer Hintergründe über eine Kollaborationsplattform in evolvierenden Situationen handeln zu lassen: Die Studierenden arbeiten in virtuell organisierten Teams in einem zeitlich befristeten Abschnitt an einer gemeinsamen projektartigen Aufgabe und verwenden zur Verfügung stehende Kollaborations-Tools, wie z. B. Diskussionsforen, Chaträume, Voice-Over-IP-Funktionalitäten, Wiki oder eMail. Die Nutzung von Kommunikationsplattformen erfüllt hier eine Doppelfunktion: Erstens ermöglicht sie die Zusammenarbeit der Studierenden unterschiedlicher Standorte, zweitens trägt sie geradezu zur Authentizität bei, da auch in evolvierenden Kooperationen der Einsatz entsprechender Plattformen geradezu typisch ist (vgl. Kap. 2.2).

Die Grundüberlegungen zur eGroups-Konzeption sind bereits in einigen Forschungsarbeiten präsentiert worden (vgl. Griebhaber/Holtz 2007; Griebhaber/Holtz 2008a; Walker/vom Brocke 2009; vom Brocke et al. 2009). Eine detaillierte Vorstellung der Konzeption soll nun differenziert nach den einzelnen Gestaltungsbereichen erfolgen. Demnach soll ausgeführt werden, welche didaktischen, organisatorischen und technischen Charakteristika der Konzeption zugrunde liegen. Dieses genauere Verständnis ist notwendig, um die Ergebnisse der empirischen Untersuchung über das Kommunikationsverhalten und den Lernerfolg im nächsten Teil der Arbeit interpretieren zu können.

3.4.2 Didaktischer Gestaltungsbereich

Die grundlegende Idee der eGroups-Konzeption besteht darin, Lerner über das Internet in evolvierenden Kooperationen zusammenzuschließen. Dies erfolgt mit der Absicht, einen möglichst authentischen Handlungsraum zu schaffen, in dem sie ihre Agilitäten zweckorientiert auf den verschiedenen Ebenen schulen können. Mit der Authentizität verbindet sich vor allem die Erwartung, dass Studierende motiviert sein werden, sich mit den Herausforderungen evolvierender Kooperationen auseinanderzusetzen. Zudem besteht die begründete Erwartung, dass Lernende in praktischen Handlungssituationen wahrnehmen, inwiefern ihre Agilität sowie die Agilität ihrer Partner den Erfolg der gemeinsamen Handlung beeinflusst. Sie schulen zudem zugleich die Umsetzung erlernter Sachverhalte.

Der eGroups-Ansatz folgt damit einer handlungsorientierten Lernphilosophie: Die Selbsterfahrung am authentischen Gegenstand soll mithilfe einer institutionellen Lernumgebung gefördert werden (vgl. Gudjons 2001; von Hentig 2003). Die Lernenden befinden sich hierfür in einem „geschützten“ Rahmen, in dem sie keinem existenziellen Druck ausgesetzt sind, wie es im „wirklichen Berufsleben“ der Fall ist. Mithilfe der Lehrperson ist es möglich, Erfahrungen zu reflektieren und Wissen über die Sache, aber auch das eigene Verhalten anzupassen und neu zu generieren. Gleichzeitig sind die Lernenden auch – wie in evolvierenden Kooperationen – neuartigen, für sie nicht vorhersehbaren Kontextsituationen ausgesetzt, in denen sie das Ziel haben, zweckorientiert zu handeln. Diese Selbsterfahrung evolvierender Kooperationen im geschützten Lernkontext soll sie darin fördern, handlungskompetent zu werden.

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass für die didaktische Gestaltung des Unterrichts Ziele, Methoden und Inhalte zu bestimmen sind (vgl. Kap. 3.3.4). Diese Elemente sollen nun für die eGroups-Konzeption zur Vermittlung von Handlungskompetenz für evolvierende Kooperationen genauer dargestellt werden.

3.4.2.1 Ziele

Die Zielsetzung besteht darin, die Lernenden in der Entwicklung der spezifischen Teilagilitäten zu fördern, die für die erfolgreiche Kommunikation in evolvierenden Kooperationen als notwendig identifiziert werden konnte (vgl. Kap. 3.3.2). Im Einzelnen sind dies die interdisziplinäre Agilität, die interkulturelle Agilität, die interpersonelle Agilität sowie die interintentionale Agilität, deren gemeinsame Grundlage die sprachliche Agilität darstellt. Dies soll im Folgenden näher erläutert werden:

Förderung der sprachlichen Agilität in eGroups

Sprache bildet die Grundlage der Kollaboration und ist für die (fachorientierte) Vermittlung einer fremdsprachlichen Handlungskompetenz das Leitziel. In der eGroups-Konzeption kommt hinzu, dass Sprache über technische Medien vermittelt wird. Damit einher geht eine gewisse Verkürzung des Kontextes der Kommunikation, da insbesondere non-verbale oder Kontexthinweise wie Gestik und Mimik bei den meist textbasierten Interaktionsformen von den Gesprächspartnern nicht (oder durch die Verwendung von Emoticons stark eingeschränkt) wahrgenommen werden können. Voice-Tools verbessern dies teilweise und insbesondere Videotools ermöglichen auch die visuelle Wahrnehmung der Gesprächspartner. Dennoch bleibt auch hier der Kontext gegenüber einem persönlichen Kontakt begrenzt, da die Gesprächspartner nur ausschnittsweise wahrgenommen werden und auch die Übertragung im gegebenen Stand der Technik mit nicht unerheblichen Verzögerungen und Qualitätsverlusten einhergeht.

Da die Gesprächspartner in evolvierenden Kooperationen typischerweise unterschiedlicher muttersprachlicher Herkunft sind und auch in der Verkehrssprache über unterschiedliche Fähigkeiten verfügen, kommt der Schulung der sprachlichen Agilität eine grundlegende Bedeutung zu. Die sprachliche Agilität befähigt die Gesprächsteilnehmer, Bedeutungen auszuhandeln, Ziele abzustimmen und Strategien zu verfolgen sowie sich über organisatorische Aspekte der Zusammenarbeit zu verständigen. Da jeder Lernende spezifische Ziele verfolgt, werden sie sich auch sprachlich verteidigen lernen müssen, sprachlich Kritik ausüben müssen und organisatorische Aspekte der Zusammenarbeit, die für alle Beteiligten gelten sollen, aushandeln.

Hierin ist ein Kontrast gegenüber einer ansonsten z. B. auch im privaten Umfeld stattfindenden Kommunikation mit Bekannten verschiedener regionaler Kontexte zu sehen. So ist es ein erheblicher Unterschied, wenn bei der Kommunikation zugleich Ziele zu erreichen sind, die Konfliktpotenzial mit sich bringen (vgl. Griebhaber 2002). Die Erfahrungen zeigen, dass erst bei potenziellen Handlungskonflikten wahre Kompetenzen der agilen Kommunikation gefordert sind. Hier kommt der Höflichkeit und interkulturellen Sensibilität eine gesteigerte Bedeutung zu. Möglicherweise ist dies auch ein Grund, dass die Herausforderungen der interkulturellen Kommunikation von manchen Studierenden (und Lehrenden) unterschätzt werden. Die Tatsache, regelmäßig mit Bekannten verschiedener Kulturen in Kontakt zu stehen, bedeutet nicht, auch mit Vertretern dieser Kulturen (oder gar denselben Personen) erfolgreich evolvierend handeln zu können.

Auch der interkulturell spezifische Hintergrund, über den die Partner typischerweise verfügen, wirkt sich auf die Zusammenarbeit aus. Somit werden Herausforderungen an das gegenseitige Verstehen gestellt, Missverständnisse müssen identifiziert und angegangen werden. Die Lernenden müssen Er-

fahrungen über den Einfluss der Kultur auf die Zusammenarbeit sammeln und Strategien entwickeln, die im Umgang mit unterschiedlichen Kulturen nützlich sein können. THORNE (2009: 91) weist auf die kulturell eingefärbte Nutzung spezifischer Internet-Tools hin. Er betont, dass die Nutzung bestimmter Tools an spezifische Erwartungen geknüpft ist, die sich auf das kulturelle Verhalten im Umgang mit den Tools auswirken kann und das Verständnis des Inhalts, der durch diese Tools publiziert wird. Letztlich betrifft dies auch die eigene Sprachproduktion und wiederum ihre Rezeption. Laut O'DOWD benötigen Lernende Kompetenzen, die den interkulturellen Kompetenzen aus BYRAMS Modell der interkulturellen Kommunikation (1997) entsprechen: „[...] online language learners need to have knowledge of how online behaviour is organised and interpreted in different cultures and they will also need skills, including the ability to interpret online publications and behaviour from different cultures and the ability to interact online with members of different cultures and to elicit the meaning of certain online behaviour for them” (O'Dowd 2007b: 24).

Förderung der interintentionalen Agilität in eGroups

Zielsetzung der eGroups-Konzeption ist es, dass Lernende selbst Teil einer evolvierenden Kooperation werden. Hierzu sollen sie gemeinsam mit anderen, zunächst unbekannt, Lernern gemeinsam Aufgaben erfüllen und hierzu eine internetgestützte Kollaborationsplattform nutzen. Sie verfolgen dabei individuelle Ziele, die sie mit den Zielen der anderen Gruppenmitglieder sowie mit den übergeordneten Handlungszielen in Einklang bringen müssen.

Zwischen den Zielen bestehen natürlicherweise Konflikte, deren Abstimmung Agilität erfordert. Zum einen ist das gemeinsame Handlungsziel durch die Aufgabenstellung wohl in den Grundzügen abgesteckt, im Detail jedoch noch stark auszukleiden. Wie detailliert soll z. B. eine Lösung beschrieben werden, wie umfangreich ist zuvor zu recherchieren – und wer übernimmt welche Teilaufgaben? Dabei werden einzelne Teilnehmer typischerweise auch ihre individuellen Ziele verfolgen. Welche Aufgabe interessiert am meisten? Wie umfangreich kann und will sich jeder Einzelne einbringen? Was wird gefordert, um die Lernziele (oder eben den Schein) einer Lehrveranstaltung zu erlangen?

Die Zielsetzung des eGroups-Ansatzes besteht darin, Konstellationen zu schaffen, in denen die individuellen Handlungsziele im Prinzip nur mithilfe der Partner erreicht werden können, wie es in klassischen Projektsituationen realisiert wird.¹² Dies stellt gewisse Herausforderungen an das Verhalten

¹² Im Fremdsprachenunterricht wurden bereits vor dem Einsatz internetbasierter Ressourcen ähnliche Zielsetzungen durch den Einsatz von Planspielen verfolgt. BRINKSCHULTE

des einzelnen Akteurs. Sein bzw. ihr Wille, das persönliche Ziel zu erreichen, kann nur funktionieren, indem die Gruppenpartner auch ihre persönlichen Ziele erreichen können. Genau in diesen Aushandlungsprozessen zeigt sich die interintentionale Agilität, die für erfolgreiches (berufliches) Handeln unerlässlich ist.

Die Studierenden müssen also für einen Pluralismus an Zielen sensibilisiert werden, in dem gemeinsame Handlungsziele, aber auch individuelle, Ziele jedes Kooperationspartners bestehen. Sie müssen lernen, dass ein gewisses „Zielgleichgewicht“ notwendig ist, um nachhaltige Lösungen zu erarbeiten. Dies bedeutet auch, dass sie sich bewusst sind, dass auch ihre eigenen Ziele erst in Abstimmung mit den anderen Zielen zu erreichen sind. Fortgeschrittene Lerner sind im Stande, Strategien zu entwickeln, um ihre eigenen Ziele möglichst effizient zu verfolgen. Dabei kommt es auf ein sinnvolles Wechselspiel von Geben und Nehmen an (vgl. Brinkschulte 2003).

Die eGroups-Konzeption soll auch berücksichtigen, dass sich die Partner in evolvierenden Kooperationen untereinander weitgehend unbekannt sind. Gleiches gilt für Studierende verschiedener Studienprogramme und Universitäten. Hier kommt der Zielvereinbarung und -verfolgung eine besondere Bedeutung zu. Die Teilnehmer müssen lernen, Abmachungen verbindlich werden zu lassen und auch in gewisser Weise zu kontrollieren. Es geht damit um die Fähigkeit, „Verträge“ zu schließen und einzuhalten. Gerade im Hinblick auf das nötige Ausmaß der Fixierung solcher Abmachungen kommen interkulturelle und interpersonelle Unterschiede zum Tragen.

Förderung der interpersonellen Agilität in eGroups

Die Lernenden haben die Aufgabe, mit Partnern zusammenarbeiten, die ihnen zu Beginn der Kooperation typischerweise unbekannt sind. Die Ziesetzung ist es, dass sie die Fähigkeit entwickeln, im Zuge der Zusammenarbeit die individuellen Persönlichkeiten zu erfahren und sich in ihrem kommunikativen Handeln darauf einzustellen. Die Fähigkeit des „Einstellens“ beinhaltet eine Sensibilität gegenüber des individuell spezifischen Hintergrunds der Partner, der sich aus persönlichen Merkmalen zusammensetzt, wie z. B. dem Geschlecht, dem Alter, dem Bildungsstand, der Erfahrungen. Diese Aspekte wirken sich auf den Gesprächsverlauf aus. Sie prägen insbesondere, wie die an der Kommunikation beteiligten Aktanten aufeinander reagieren und gegenseitiges Verhalten antizipieren. In Kap. 3.3.2 wurde dies als *interpersonelle Agilität* beschrieben.

(2003) schlägt so Planspiele als Unterrichtskonzept per eMail-Einsatz vor und untersucht die Abstimmungsprozesse in den Analysegruppen.

Eine besondere Herausforderung der hier behandelten evolvierenden Situationen besteht zudem in der Nutzung von Kollaborationsplattformen zur Kommunikation. Dies soll auch in der eGroups-Konzeption berücksichtigt werden, indem sich die Lernenden untereinander unter Nutzung einer entsprechenden Onlineplattform abstimmen. Dabei haben sie weder die Möglichkeit – wie im „Face-to-Face“-Kontext – ein ganzheitliches Bild voneinander zu bekommen, noch „treffen“ sie sich auch häufig im alltäglichen Kontext. Dies macht es umso schwerer, den personellen Kontext der Partner zu erfahren, was aber gerade für evolvierende Kooperationen auch in der Wirtschaftskommunikation typisch ist. Die Teilnehmer müssen lernen, eine Sensibilität füreinander durch die Nutzung begrenzter Tools zu entwickeln. Damit verbunden sind Kommunikationsstrategien, gezielt Fragen zu stellen oder „zwischen den Zeilen“ zu lesen, um einander persönlich kennenzulernen.

Hinzu kommt, dass die Lernenden nicht in Partnerarbeit miteinander kollaborieren, sondern vielmehr in einer Gruppe. Dadurch erhöht sich die Komplexität, da sich der Lernende nicht nur auf eine einzelne Person einstellen muss, sondern auf mehrere, zwischen denen er oder sie auch vermitteln muss, um die Aufrechterhaltung der Kommunikation zu gewährleisten. Dabei sind zugleich interkulturelle Unterschiede der Partner zu berücksichtigen.

Förderung der interkontextuellen Agilität in eGroups

Evolvierende Kooperationen erfordern auch die Agilität, sich auf unterschiedliche Kontexte der Kommunikation einstellen zu können. Dies betrifft sowohl den Kontext der Zusammenarbeit als auch den individuellen Kontext jedes einzelnen Kommunikationspartners. Beispiele für Kontextfaktoren sind der spezifische institutionelle Rahmen der Zusammenarbeit, die zur Verfügung stehenden inhaltlichen sowie auch zeitlichen und technischen Ressourcen der Kollaboration.

Auch in eGroups werden diese kontextuellen Besonderheiten berücksichtigt. Die Studierenden sind an unterschiedlichen Universitäten beheimatet, sie studieren unterschiedliche Fächer, müssen unterschiedliche Curricula erfüllen, sie sind an unterschiedlichen Stationen ihres Studiums angelangt und haben unterschiedliche Erwartungen und Ziele an den Kurs, den sie wählen. Manch einer hat vielleicht gerade erst mit dem Studium begonnen, ein anderer steht kurz vor einem Auslandssemester oder einem Praktikum, wieder ein anderer kurz vor dem Examen oder ist gar Doktorand. Hinzu kommt, dass die Studierenden womöglich über unterschiedliche Erfahrungen im technischen Umgang mit den virtuell verfügbaren Tools verfügen.

Diese Kontextfaktoren erfordern einen engagierten und bewussten Umgang mit Ressourcen, der in Kap. 3.3.2 als *interkontextuelle Agilität* bezeichnet

wurde. Zielsetzung ist es, die notwendige Agilität bei den Studierenden aufzubauen, damit sie sich auf entsprechend unterschiedliche Kontexte erfolgreich einstellen können, indem sie sprachlich angemessen handeln. Einen wesentlichen Einfluss hat dabei auch der unterschiedliche fachliche Hintergrund, der in der interdisziplinären Agilität zum Ausdruck kommt.

Förderung der interdisziplinären Agilität in eGroups

Die in evolvierenden Kooperationen agierenden Partner verfügen typischerweise über einen unterschiedlichen fachlichen Hintergrund (vgl. Kap. 3.5). Dies beeinflusst insbesondere das Wissen über die inhaltlichen Zusammenhänge, das Verständnis inhaltlicher Strukturen und auch das Methodenrepertoire in der akademischen Kollaboration.

Auch diese Besonderheit kommt in der eGroups-Konzeption zum Tragen: So ist vorgesehen, Studierende auch unterschiedlicher Fachrichtungen einzubeziehen. Einige Partner streben nur eine Zusatzqualifikation an, für andere ist der Kurs möglicherweise Teil ihres Bachelor- oder Masterabschlusses oder ihres Promotionsstudiums. Die Lernenden sollen auf diese Weise lernen, im fachlich interdisziplinären Kontext zu vermitteln, also eine *interdisziplinäre Agilität* zu entwickeln (vgl. Kap. 3.3.2).

Einzelne eGroups-Lernende werden dank ihres jeweiligen Fachwissens untereinander zu Experten in der Kooperation für spezifische Aspekte der Zusammenarbeit. Sie erleben den Stellenwert, aber auch die Grenzen ihres Fachhintergrunds, worin ein wichtiger Erfolgsfaktor für Handeln in evolvierenden Kooperationen zu sehen ist. Zugleich wird im Wechselspiel die Bedeutung der Beiträge der Partner erfahren, die wiederum ihr spezifisches Wissen mit einbringen.

Die hier beschriebenen Ziele sind notwendig, um Lernende auf sprachliches Handeln in evolvierenden Kooperationen vorzubereiten. Die Überlegungen basieren auf den Qualifikationszielen für evolvierende Kooperationen, die im Agilitätenmodell zusammengefasst worden sind. Nun ist zu überlegen, welche Methoden einzusetzen sind, um die Lernziele zu erreichen. Hiermit beschäftigt sich der anschließende Teil.

3.4.2.2 Methoden und Prinzipien

Unter Methoden (vgl. Kap. 3.3.4) werden solche Vorgehensweisen verstanden, durch die „auf der Basis bestimmter didaktischer Prämissen ein Faktorenübergreifendes Handlungsgerüst des Lehrens und des Lernens entwickelt wird“ (Vielau 1985: 10, zit. durch Henrici 2001: 841). Im Fremdsprachenunterricht geht es insbesondere um Methoden, mithilfe derer Lernende angeleitet werden, sich mit Gegenständen des Sprachlernens auseinanderzusetzen.

In der Praxis zeigt sich jedoch, dass eine einzelne Methode nicht ausreicht, um den vielen Ansprüchen gerecht zu werden. Ursächlich sind die vielen unterschiedlichen Lernertypen und auch Lernkontexte. Sinnvoll erweist sich daher ein gewisser Methodenpluralismus, der es erlaubt, zweck- und situationsgerecht vorzugehen, um die Erreichung der Lernziele zu sichern. Zudem sollen einzelne Methoden derart formuliert werden, dass sie Freiraum für die individuelle Ausgestaltung bieten. Gegenstand der Methodenentwicklung sind daher vielmehr Leitvorstellungen, die die Vorgehensweise im Unterricht prägen. Sie werden als Prinzipien der Unterrichtsgestaltung bezeichnet. „Diese Prinzipien haben den Vorzug an bestimmte Situationen angepasst werden zu können“ (Henrici 2001: 851).

Dementsprechend soll auch die eGroups-Konzeption anhand solcher Prinzipien näher charakterisiert werden. Hierfür werden drei Unterrichtsprinzipien aufgestellt:

1. Lernerzentrierung als Unterrichtsprinzip
2. Reziprozität als Unterrichtsprinzip
3. Autonomie und Handlungsorientierung als Unterrichtsprinzipien

Die Prinzipien zeigen, wie nach der Konzeption vorgegangen werden kann, um die gesteckten Lernziele zu erreichen. Sie werden nun genauer dargestellt.

Lernerzentrierung als Unterrichtsprinzip in eGroups

Lernerzentrierung wird hier als Unterrichtsprinzip verstanden, in dem der Lernende im Gegensatz zum lehrerzentrierten Unterrichtsprinzip einen wichtigen Bestandteil der Kompetenzen zugesprochen bekommt, die er im Unterrichtsgeschehen aktiv aushandeln muss. Der Aspekt der Lernerzentrierung als Unterrichtsprinzip soll daher näher betrachtet werden. Im Anschluss daran sollen Modelle der Lernerzentrierung aufgezeigt werden und schließlich für die eGroups-Konzeption das Modell der Community of Inquiry näher erläutert werden.

(a) Kompetenzverlagerung im eGroups-Fachfremdsprachenunterricht

Als erstes sind wohl die besonderen Anforderungen zu nennen, die sich für die Vermittlung fachfremdsprachlicher Handlungskompetenzen im Hochschulbereich an die Lernenden und damit auch die Lehrenden im virtuellen Kontext stellen. Bereits im Allgemeinen konnte ein gewisses Dilemma zur Frage der Lehrperson für die Vermittlung fachfremdsprachlicher Handlungskompetenzen identifiziert werden (vgl. Kap. 3.1). So ist zu fragen, ob ein Fachexperte, ein Didaktiker als Vermittlungsexperte oder ein Muttersprachler und Kulturexperte für seine oder ihre Heimatkultur die angemessene Lehrperson ist. Für diese Problematik bieten sich nun mit der eGroups-

Konzeption interessante Lösungsmöglichkeiten. Der Zusammenhang ist in nachstehender Abbildung dargestellt worden und soll nun genauer ausgeführt werden.



Abb. 20: Dilemma der Wahl der angemessenen Lehrperson

Mit dem Einsatz der Internettechnologie verbindet sich die Erwartung, Fremdsprachenlernende virtuell mit Muttersprachlern in Verbindung zu bringen und sie in authentische Handlungssituationen einzubinden (vgl. Kap. 3.4.3). Die eGroups-Konzeption knüpft hier an: Mithilfe von Kollaborationsplattformen ist es möglich, nicht nur Muttersprachler und Fremdsprachenlernende miteinander zu verknüpfen, sondern zugleich auch Studierende unterschiedlicher Fächer miteinander in gemeinsamen Projektarbeiten tätig werden zu lassen.

Für die Vermittlung von Handlungskompetenz in evolvierenden Kooperationen können Studierende selbst ihr fachliches Wissen einbringen und fungieren somit als Experten für spezifische Fragestellungen. So sind auch BUHLMANN und FEARNs der Meinung, den Expertenstatus für die fachorientierte Handlungskompetenz im Fach(fremd)sprachenunterricht auf den Lernenden übergeben zu können: „Ist der Lerner fachkompetent, so benötigt der Lehrer keine besondere Fachkompetenz (das gilt besonders für zweisprachige Unterrichtssituationen)“ (Buhlmann/Fearns 2000: 115). GRIEBHABER (2007a) weist dabei allerdings einschränkend daraufhin, dass dies nicht für alle Fächer zulässig ist. Mithilfe einer solchen Verschiebung von Lerner- und Lehrerkompetenzen, kann für evolvierende Kooperationen der Fremdsprachdidaktiker wiederum seine spezifischen Fähigkeiten bei der Förderung und Steuerung von Lernprozessen einbringen. Das Zusammenspiel der Rollen ist in der folgenden Abbildung veranschaulicht worden.

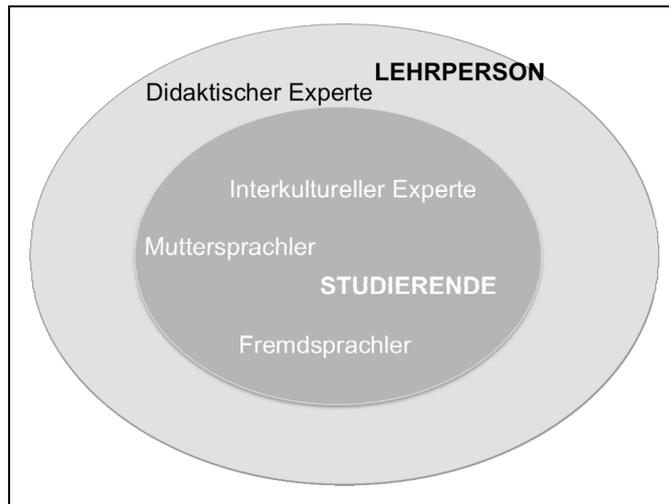


Abb. 21: Paradigmenwechsel der Lehrer- und Lerneranforderungen in eGroups

In der eGroups-Konzeption sind die Lehrer- und Lerneranforderungen für den Fachfremdsprachenunterricht also dergestalt gelagert, dass die Lernenden füreinander zu Fachexperten werden. Diese Expertenrolle kann verschiedene Ausprägungen haben: Die Rolle des Fachexperten ist bereits angesprochen worden. Hinzu kommen insbesondere die Rollen des Sprach- und Kulturexperten. Weitere Expertenrollen sind denkbar.

- **Fachexperte:** Lerner übernehmen in der Kooperation Expertenaufgaben für ihr Fachgebiet,
- **Sprachexperte:** Lerner übernehmen in der Kooperation Expertenaufgaben für ihre Muttersprache,
- **Kulturexperte:** Lerner übernehmen in der Kooperation Expertenaufgaben bzw. fungieren als Vertreter ihrer Heimatkultur. (Dabei ist natürlich die Beurteilung darüber, was letztendlich kulturspezifisch ist und was individuellspezifisch zu einem gewissen Anteil Auslegungssache und stereotypisch.)

Durch diese Verlagerung wird den Lernenden ein besonderer Aufgaben- und Verantwortungsbereich übertragen, den sie im Rahmen des Unterrichts selbst übernehmen und einbringen. Die Fokussierung auf den Lernenden und die Berücksichtigung seiner oder ihrer individuellen, spezifischen Fähigkeiten oder Bedarfe entspricht dem Paradigma des „modernen“ Fremdsprachenunterrichts als einem lernerzentrierten Unterricht (vgl. White 2006: 321). Die Lehrperson hat dadurch die Möglichkeit, sich auf ihre Kompetenz der Moderation von Lernprozessen zu konzentrieren.

Die Lernerzentrierung stellt zweifellos hohe Anforderungen an die Vermittlung zwischen den vielen verschiedenen Experten, insbesondere an das Verhältnis zwischen Lerner- und Lehrerrolle. Dies soll im Folgenden genauer dargelegt werden.

(b) Modelle der Lernerzentrierung

Unter Lernerzentrierung als Unterrichtsprinzip wird allgemein die Identifizierung und Berücksichtigung der individuellen Lernerpersönlichkeiten und -bedürfnisse verstanden, die die Lehrperson im Rahmen des Unterrichts versucht zu fördern (vgl. Legenhausen 1999). Dabei nimmt der Lernende eine zentrale Stellung im Unterrichtsgeschehen ein und wird zum Handelnden, der durch die Lehrperson unterstützt wird. Das Ziel ist es, den Lernenden zur Handlungskompetenz zu befähigen (vgl. Nunan 1991: 178 f.).

Für die eGroups-Konzeption können die von WHITE (2006: 322 f.) identifizierten vier Aspekte lernerzentrierten Unterrichts in virtuellen Umgebungen genutzt werden: „learner-centredness as *relevance*“, „learner-centredness as *responsiveness*“, „learner-centredness as *commitment to knowledge construction*“ und „learner centredness as a *prevailing culture of enquiry*“.

- ***Learner-centredness as Relevance:*** Der Lernende und seine oder ihre spezifischen Bedürfnisse stehen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Lehrperson (vgl. Dudley-Evans/St. John 1998) und werden in der Unterrichtsplanung, der Aufgabenstellung und Aktivierung des Lernenden berücksichtigt (vgl. Nunan 1988). In eGroups sind dafür mehrere Maßnahmen vorgesehen: (a) die virtuelle Einzelbetreuung des Lernenden durch die Lehrperson, (b) die Eingliederung der Lerner in arbeitsteilige sowie gemeinschaftliche heterogene Gruppen sowie (c) die Wahlmöglichkeit verschiedener Onlineaktivitäten. Auf diese Weise kann es möglich werden, die fachlich sowie sprachlich und kulturell heterogenen Lernenden hinsichtlich ihrer Bedürfnisse lernerzentriert zu fördern.

- ***Learner-centredness as Responsiveness:*** Bei der virtuellen Kollaboration ist zu beachten, dass die Ressourcen der Lernenden gewinnbringend und zielorientiert genutzt werden. Hierzu ist es notwendig, dass die individuelle Persönlichkeit, der kulturelle Hintergrund, die Fähigkeiten, die Lern- und Arbeitsweisen sowie die Lernstrategien der Lernenden berücksichtigt werden (vgl. Nunan/Lamb 1996). In eGroups sind diese nicht nur für die Lehrperson, sondern auch für die kollaborierenden Partner sowie für das Bewusstsein des Lernenden selbst von Bedeutung. Mit dem Fokus auf die interkontextuelle Agilität sind diese Aspekte in der eGroups-Konzeption von zentraler Bedeutung.

- ***Commitment to Knowledge Construction:*** Einer konstruktivistischen Auffassung folgend unterstreicht dieser Aspekt die Wichtigkeit der Wissenskonstruktion durch die Lernenden selbst (vgl. Lantolf/Pavlenko 2000). Hierfür sind Handlungssituationen wichtig, die die Lernenden zur gemeinsamen Anwendung, Erweiterung und Konstruktion von Wissen stimulieren und sie zum gemeinsamen Handeln motivieren (vgl. White 2006: 322). In eGroups sind die Lernenden aufgefordert, in virtuellen Gruppen gemeinsam Wissen zu konstruieren und somit ihren Lernerfolg gemessen an ihrem Lernprodukt zu steigern. Hier kommt die Schulung der interpersonellen Agilität zum Tragen, die wesentlich für die Vermittlung von Handlungskompetenz in evolvierenden Kooperationen ist.

- ***Culture of Enquiry:*** Dieser Aspekt stellt ab auf die Fähigkeit kritisch zu denken und zu hinterfragen, die nach KLAFKI (2000) die Grundbefähigung zum Leben in einer Demokratie darstellt. In der Didaktik ist diese Fähigkeit überdies verknüpft mit dem Ziel der Förderung lebenslangen Lernens. Hierfür ist nicht nur das Lernprodukt von Bedeutung, sondern vielmehr der selbstgesteuerte und bewusste Lernprozess selbst, in dem der (oder die) Lernende selbst Entscheidungen treffen muss, diese in der Gemeinschaft kommunizieren, durchsetzen oder im Rahmen von Kompromissen adaptieren muss. Dies entspricht auch der Teilagilität des interintentionalen Handelns, das in evolvierenden Kooperationen von besonderer Bedeutung ist. Die Rolle der Lehrperson besteht hier darin, dem Lernenden zu helfen, sich über seine oder ihre Fortschritte und Schwierigkeiten bewusst zu werden. In eGroups soll die „Culture of Enquiry“ insbesondere durch die gemeinsame, lernergesteuerte Arbeit an anspruchsvollen Projekten gefördert werden.

Die vier Aspekte lernerzentrierten Unterrichts machen deutlich, dass Lehrende und Lernende Aufgabenbereiche übernehmen müssen, in denen sie angesprochen sind, bewusst, zweckorientiert und flexibel zu handeln. Vor dem Hintergrund der Grenzen des Technologieeinsatzes herrschen für die Umsetzung in der virtuellen Kollaboration jedoch besondere Anforderungen sowohl für den Lernenden als auch für die Lehrperson(en). Die Grenzen des Technologieeinsatzes haben gezeigt, dass eine Ausschöpfung der Potenziale nicht automatisch einsetzt. Hinsichtlich der virtuellen Arbeitsumgebung lehnt White (2006: 323) die von ihr identifizierten vier Dimensionen lernerzentrierten Unterrichts an das Zielmodell der „Community of Inquiry“¹³ an.

¹³ Die unterschiedlichen Schreibweisen „Enquiry“ bei WHITE (2006) und „Inquiry“ bei GARRISON, ANDERSON und ARCHER (2000) ergeben sich aus der angelsächsischen

Dieses Modell wurde von GARRISON, ANDERSON und ARCHER (2000) entwickelt und beschreibt die notwendigen, wichtigen Aspekte einer Community of Inquiry, die mithilfe von Onlinekollaboration gefördert werden können. Im Folgenden wird gezeigt, wie dieses Modell für die eGroups-Konzeption genutzt werden kann.

(c) Community of Inquiry

Nach GARRISON, ANDERSON und ARCHER (2000) ist unter einer Community of Inquiry eine Gemeinschaft kollaborierender Lernender zu verstehen, die sich durch die gemeinsame Zielsetzung und die Fähigkeit auszeichnet, zusammen kritisch zu denken und zu hinterfragen. Hierzu greift diese Gemeinschaft auf existierendes gemeinsames Wissen zurück, tauscht und handelt es aus und konstruiert gemeinsam neues Wissen (vgl. Garrison 2007: 61). Aufbauend auf Erkenntnissen von JOHN DEWEY und in Einklang mit Studien zum Konstruktivismus (vgl. Lantolf/Pavlenko 2000), besteht das besondere Potenzial der Lernerkollaboration in dem grenzüberschreitenden, kooperativen Austausch und der Konstruktion von Wissen durch die Lernenden untereinander: „Constructivist theory suggests that students learn most effectively not by being instructed, but through interacting with others, thereby testing out their own hypotheses and consequently adapting what they know and understand“ (O’Dowd 2004: 147). Das Modell der Community of Inquiry baut auf dieser Überzeugung auf und schreibt Lehrenden wie Lernenden speziell für den virtuellen Kontext gleich komplexe Bereiche zu, die besonders für den virtuellen Rahmen von Bedeutung sind und ineinander übergreifen. In der folgenden Abbildung soll dieses Modell veranschaulicht werden.

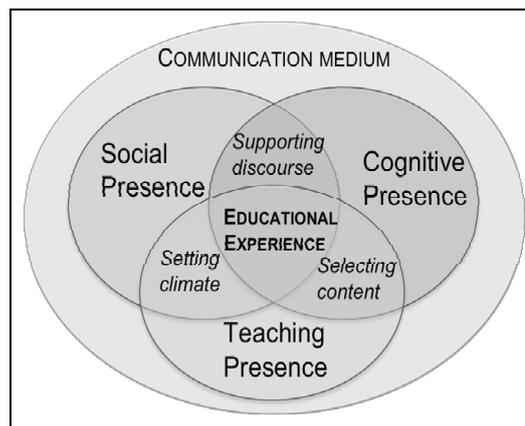


Abb. 22: „Community of Inquiry“-Modell (vgl. Garrison/Anderson/Archer 2000)

(neuseeländischen) bzw. angloamerikanischen (kanadischen) unterschiedlichen Schreibweise.

Für die Entwicklung einer Community of Inquiry ist es wichtig, dass Lernende wie Lehrende online eine „Social Presence“ etablieren, eine „Communicative Presence“ sowie eine „Teaching Presence“, um sich – die virtuelle Technologie nutzend – zu einer Community of Inquiry oder Enquiry zu entwickeln.

- **Social Presence:** Unter Social Presence ist die Fähigkeit zu verstehen, persönliche und sinnvolle soziale Beziehungen zu entwickeln und aufrechtzuerhalten. Im virtuellen Raum stehen hierfür begrenzte Ressourcen zur Verfügung, die durch das technische Medium übermittelt werden. Effektive, offene und zusammenhängende Kommunikationsfähigkeit ist daher besonders wichtig sowie die Einfärbung des technisch übermittelten Texts durch Persönlichkeit, z. B. durch Humor, das Zeigen von Interesse, aber auch das Übernehmen und Zeigen von Verantwortung durch Verlässlichkeit, Kohäsion und der Entwicklung einer Gruppenidentität (vgl. Garrison 2007: 63). „It is argued that social presence in a community of inquiry must create personal but purposeful relationships“ (Swan/Shih 2005). Hier wird betont, dass die Entwicklung von Social Presence und ihre Förderung im virtuellen Vermittlungskontext an der Hochschule besonders schwierig ist. Gründe sind z. B. die begrenzten Ressourcen, der knappe zeitliche Rahmen, aber auch die Heterogenität der beteiligten Persönlichkeiten (vgl. Swan 2003).
- **Cognitive Presence:** Hierzu zählt die eigentliche, rekursive Tätigkeit des Entdeckens, Austauschens, Konstruierens, Problemlösens und Reflektierens in der Gemeinschaft (vgl. Garrison 2007: 65), durch die sich Erkenntnisse aus vorangegangener Leistung, dem hermeneutischen Zirkel entsprechend, auf eine komplexere Ebene bewegen und sich dort verdichten. Während die Etablierung einer Social Presence besonders wichtig für den emotionalen Faktor der Onlinearbeit ist, stellt die Cognitive Presence die eigentliche Herausforderung in der gemeinsamen Problemlösung und dem Prozessieren von Wissen dar. Social Presence und Cognitive Presence sind eng miteinander verbunden. Kommunikationsstrategien, Überzeugung sowie das gegenseitige Motivieren sind Treiber für die kognitive Onlinearbeit. Die Ausbalancierung zwischen Social und Cognitive Presence stellt dabei eine Herausforderung dar. Ein zu hoher Anteil von Social Presence und ein zu niedriger Anteil der Cognitive Presence mag im Hinblick auf die Erreichung der (individuellen) Lernziele wenig effektiv und zu zeitaufwendig sein (vgl. Swan 2003) und wird in Hochschulkursen, laut GARRISON (2007), von den Studierenden weniger geschätzt. Ein zu hoher Anteil an Cognitive Presence mag zu technisch und wenig freundlich wirken (vgl. Vaughan/Garrison 2006). Hierzu werden Studien angestellt, in denen untersucht wird,

wie Studierende trotz begrenzter Ressourcen gefördert werden können, Social und Cognitive Presence für die zweckorientierte gemeinsame Arbeit entwickeln können.

- **Teaching Presence:** Teaching Presence bezieht sich insbesondere auf die institutionelle und organisatorische Ebene der Onlinelehre: „Design, Facilitation, Direct Instruction“ (Garrison 2007: 67). Diese ist zur Validierung des Lernprozesses sowie des Lernproduktes für die Lernenden von besonderer Bedeutung und betont die Rolle der Lehrperson. Im virtuellen Kontext, wie bei eGroups, hat die Lehrperson die Aufgabe, die Onlinekollaboration zu stimulieren, indem sie eine angenehme Lernatmosphäre schafft und individuelle Hilfe leistet (Social Presence). Hierzu zählt auch die Bereitstellung von Aufgaben und Materialien sowie die Auszeichnung der Studierenden zum Abschluss des Kurses. Die Spannbreite zwischen gelenkter Kollaboration und offener Kollaboration ist zwischen den Lernenden auszutarieren. Unerfahrene Lerner benötigen hier eventuell stärkeren Rückhalt und die Möglichkeit, bei Fragen sofort Antworten zu bekommen.

Zu den generellen Aufgaben gehören Stimuli, die die Lehrperson äußern kann, wenn die Lernenden an einem bestimmten Punkt angekommen sind, bei dem sie durch Rückmeldung oder Impuls zur Reflexion, eine problematische Stelle eventuell überwinden können, oder differenzierte Standpunkte erreichen. Zu diesen Aspekten zählt auch die sprachliche Verwendung und das Bedürfnis nach sprachlichem Feedback.

Eine besondere Aufgabe der Lehrperson wird auch im Dynamisieren gesehen. Während heutzutage Lernende beinahe einen für sie reibungslosen Umgang mit virtuellen Medien an den Tag legen, ist die Verwendung spezifischer, ihnen nicht im Alltag zugänglicher Medien, wie etwa einer Lernplattform vereinzelt womöglich noch immer weniger zugänglich. Die emotionale Barriere, sich in eine neue virtuelle Umgebung zu integrieren, fällt manchen schwer und oftmals wird beklagt, dass die virtuelle Arbeit keinen Schwung bekommt. Durch die Aufgabe des Dynamisierens werden Lernende ermutigt, online Beiträge zu leisten. SCHWIENHORST bezeichnet dies auch als „pressure“ (vgl. Schwienhorst 2003: 439). Auf diese Weise werden Lernende immer neu dazu ermutigt, online zu arbeiten, so dass die emotionale Hürde im Umgang mit den Onlinemedien abnimmt.

Durch die Erkenntnisse aus konstruktivistischen Studien lässt sich also ableiten, dass sich ein komplexer Wechsel der klassischen Lehrer- und Lernerrollen vollziehen muss, um die Ziele der eGroups-Konzeption zu verwirklichen. Aber nicht nur die Anforderungen an die Lehrerrolle, sondern auch die an die Lernerrolle wandeln sich, was durch die virtuelle Kollaboration in

eGroups noch verstärkt wird. In der virtuellen Kollaboration wird deutlicher als im Klassenraum, dass der Unterricht nur durch Verantwortung jedes Einzelnen funktionieren kann (vgl. Lewis/Walker 2003). Hierbei ist das Zusammenspiel von Social Presence, Cognitive Presence und Teaching Presence elementar wichtig. Fraglich ist aber, was das im Einzelnen für Lerner und Lehrer bedeutet. Die weiteren zwei Prinzipien der eGroups-Konzeption veranschaulichen, welche Anforderungen sich damit auch für die Lernerrolle verbinden.

Reziprozität als Unterrichtsprinzip in eGroups

Das Prinzip der Reziprozität drückt aus, dass die kooperierenden Aktanten ihre Ziele im wechselseitigen Geben und Nehmen erreichen. Reziprozität meint allgemein die Interdependenz der Lernenden hinsichtlich der Antizipation und gegenseitigen Erfüllung von Bedürfnissen von kooperierenden Aktanten (vgl. Brammerts 1996: 2 f.). Der kooperierende Aktant ist also nicht (allein) aus altruistischen Gründen zur Hilfe bereit, sondern tut dies auch deswegen, weil er oder sie wiederum als Gegenleistung in anderer Sache erwartet. Diese Hilfe muss nicht unmittelbar zur Disposition stehen, sondern typisch für Reziprozität ist vielmehr auch, dass Leistungen und Gegenleistungen zeitlich auseinanderfallen und gerade nicht explizit vereinbart werden. Reziprozität ist somit auch auf die Erwartungen der Kooperationspartner gestützt. In evolvierenden Kooperationen ist Reziprozität daher ein wichtiger Aspekt, da jeder beteiligte Aktant eines Teams über spezifisches Wissen oder spezifische Fähigkeiten verfügt, die zur Erreichung eines gemeinsamen Handlungsziels oder auch des gegenseitigen individuellen und persönlichen Handlungsziels wichtig sind.

Zur Reziprozität wird auch die Antizipation der Bedürfnisse des oder der anderen verstanden, die durch das eigene Handeln erfüllt werden können. Die Akteure vollziehen bei dieser Antizipation einen Perspektivwechsel, indem sie versuchen, zu ergründen, welche Sichtweisen und Perspektiven der oder die Gesprächspartner einnehmen. MEAD (1934: 254, zit. durch Herrlitz/Koole/Loos 2003: 398) bezeichnet dies mit „taking the rôle of the other“. In der erfolgreichen Kommunikation wird die Reziprozität als Antizipation und das dadurch eintretende „Einstellen“ auf den Gegenüber zum wichtigen Bestandteil, das zum einen Ökonomie und Effizienz der Kommunikation sichern mag (vgl. Herrlitz/Koole/Loos 2003: 398), zum anderen aber auch dem Gesprächspartner Zugeständnisse der kommunikativen Kooperation signalisiert. In diesem Sinne ist Reziprozität auch als Investition zu verstehen, indem der andere beteiligte Gesprächspartner aufgefordert ist, zu kooperieren.

Reziprozität ist auch im Lehr-/Lernkontext auf verschiedenen Ebenen von großer Bedeutung. So wird im Rahmen von konstruktivistischen For-

schungsarbeiten herausgestellt, dass die gegenseitige Hilfe unter Lernern durch Vermittlung oder gemeinsamer Konstruktion von Wissen (das sog. Scaffolding) den einzelnen Lernenden in einem Maße unterstützt, das er oder sie selbst allein nicht leisten könnte. VYGOTSKY erklärt den Bereich zwischen dem Entwicklungsstand des Lernenden selbst und dem Stand der mithilfe von Lernerhilfe erreicht wird, als *Zone of Proximal Development*: „The distance between the developmental level of potenzial development as determined through problem solving under [...] guidance, or in collaboration with more capable peers“ (Vygotsky 1987: 86).

Diese Erkenntnis hebt auch hervor, dass es Lernenden möglich ist, durch gemeinsame Konstruktion von Wissen auch Bereiche zu erarbeiten, die ihnen zuvor nicht zugänglich waren. Diese Erkenntnis ist auch in evolvierenden Kooperationen von besonderer Bedeutung, in der ja Experten unterschiedlicher Hintergründe so miteinander zusammenarbeiten müssen, dass sie sich gegenseitig verstehen, sich gegenseitig unterstützen und gemeinsam neues Wissen erarbeiten. Hierauf bauen auch die Unterrichtskonzepte des kooperativen Lernens (vgl. Richards/Richards 2001) und des kollaborativen Lernens auf (vgl. Würffel 2008; Thelen/Gruber 2003). Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, auch in der Konzeption zur Vermittlung von Handlungskompetenz in evolvierenden Kooperationen bereits das Prinzip der Reziprozität zu verankern. Sie ist daher eines der Prinzipien der eGroups-Konzeption.

Reziprozität kann auf verschiedenen Ebenen eingesetzt werden. Grundsätzlich lassen sich im Fachfremdsprachenunterricht wohl die Ebenen fachliches Wissen, sprachliches Wissen und kulturelles Wissen ermitteln (vgl. Kap 3.1), die sich speziell in der eGroups-Konzeption je nach Lernendem typischerweise voneinander unterscheiden. Reziprozität wird in der eGroups-Konzeption in mehrfacher Hinsicht verankert:

- Konstruktion von Wissen,
- Mehrsprachigkeit,
- interkulturelle Kommunikation und
- Peer-Feedback.

Diese Erscheinungsformen von Reziprozität sollen im Folgenden näher vorgestellt werden.

(a) Konstruktion von Wissen

Die nach der eGroups-Konzeption zusammengeführten Lerner bringen unterschiedliches Vorwissen mit. Sie studieren unterschiedliche Fächer, streben ein unterschiedliches Studienziel an und verfügen über unterschiedlich

ausgebildete Interessen. Im Rahmen einer Kooperation besteht so das Potenzial – im Sinne des Konstruktivismus –, dass die Lernenden zu Lehrenden werden, indem sie das Wissen aus ihrem Kompetenzbereich zur Verfügung stellen und es durch sinnvolle und aktive Aushandlung anderen vermitteln (vgl. Lantolf/Pavlenko 2000). Sie wiederum werden durch die Vermittlung und Aushandlung des Wissens der Kooperationspartner erneut – im Sinne der Reziprozität – zu Lernenden. Im Rahmen einer gemeinsam zu lösenden Aufgabe können die unterschiedlichen Wissenspartikel den einzelnen Lernenden helfen, ihr Wissen zu erweitern. Auf diese Weise wird es möglich, durch die Reziprozität gemeinsam neues Wissen zu schaffen.

In eGroups wird den einzelnen Lernenden der Status eines Experten zugeschrieben. Hiermit wird das fachliche Potenzial der Studierenden ernst genommen und mit in den Unterricht einbezogen. Auf diese Weise wird den Studierenden eine Plattform geboten, ihr theoretisches Wissen, das sie in anderen Fachkursen des Studiums aufgebaut haben, in praktischen Situationen anzuwenden. Damit verbunden sind weitere positive Effekte, wie die Kognitivierung des fachlichen Wissens.

Aus Sicht der Fachsprachlehre entscheidender ist aber noch, dass die Studierenden ihr Wissen auch sprachlich präsentieren, erklären und womöglich verteidigen müssen (vgl. Mangenot/Nissen 2001). Diese sprachlichen Leistungen erfordern eine spezifische Ausrichtung auf die Gesprächspartner. Bei der Erklärung etwa fachlicher Zusammenhänge, ist eine möglichst klare und eindeutige Sprachverwendung wichtig. Hinzu kommt, dass die Antizipationsleistung auch in Missverständnissen enden kann, sofern die Handlung des Gegenübers falsch interpretiert wird. Solche Gefahren bestehen besonders in Onlineumgebungen, da dort meist die visuelle oder audio-basierte Dimension fehlt und die Kommunikation somit relativ kontextarm ist (vgl. Reeder et al. 2004: 88).

Zur Wissensbeschaffung nutzen die Studierenden in eGroups zahlreiche Wissensressourcen. Neben dem bereits verinnerlichten Wissen, das sie einander als „Experten“ präsentierten, und dem auf der Plattform eingestellten Material, bietet das Internet Zugang zu zahlreichen Informationen. Allerdings spielt die adäquate Nutzung der virtuellen Ressourcen für die produktive Wissenskonstruktion eine entscheidende Rolle. So argumentiert auch THORNE (2009: 91): „In an era in which mediated communication constitutes an important or even primary modality for social, recreational, and professional life, it is ironic that mastery of high frequency and high-stakes mediated genres of communication have not been systematically included among the explicit goals of L2 educational practice“.

(b) Mehrsprachigkeit

In eGroups ist es vorgesehen, dass sich die Lerner auch sprachlich helfen, indem Muttersprachler verschiedener Sprachräume zusammengeschlossen werden. Dies bietet sich zum Beispiel an, wenn englischsprachige Muttersprachler Deutsch lernen und deutschsprachige Muttersprachler Englisch lernen. Auch in evolvierenden Kooperationen sind solche Sprachphänomene zu entdecken. Sie werden insbesondere im Rahmen der Forschungsrichtung der „rezeptiven Mehrsprachigkeit“ untersucht (vgl. Beerkens im Erscheinen). Während es bei der rezeptiven Mehrsprachigkeit zumeist um die aktive Verwendung der Muttersprache und die passive Rezipienz der Fremdsprache geht, ist im Fremdsprachenunterricht darüber hinaus der aktive Erwerb der Fremdsprache Gegenstand des Interesses.

Das Ziel, aktive Sprachkompetenzen erwerben bzw. verbessern zu wollen, kann in mehrsprachigen Teams auch zu einer Schwierigkeit führen: Da jeder Lernende die Sprache des Partners anwenden möchte, handeln beide Partner jeweils auf der Fremdsprache. Dies birgt die Gefahr, dass die Potenziale der muttersprachlichen Experten weniger genutzt werden können. Die Lerner kollaborieren jeweils auf der Lernaltersprache (der sog. Interlanguage, vgl. Selinker 1972) miteinander und das Potenzial des Muttersprachlers als Sprachexperten kann dadurch verloren gehen. Um möglichst gerecht zu regeln, welche Sprache im gemeinsamen Kollaborationsprozess eingesetzt wird, schlägt O'ROURKE (2007) vor, dass Lernende in der virtuellen Kommunikation unter Verwendung der zur Verfügung stehenden technischen Tools die Hälfte ihrer jeweiligen Nachricht in der einen Sprache und die andere Hälfte ihrer Nachricht in der anderen Sprache verfassen.

O'ROURKE geht hier von asynchronem, schriftlichem Austausch aus. Für schriftliche, asynchrone Schreibmöglichkeiten, wie etwa im Rahmen einer eMail-basierten Kollaboration, oder etwa durch den Eintrag auf Diskussionsforen erscheint diese Möglichkeit machbar. Für synchrone Kommunikationsmöglichkeiten, wie etwa im Chat oder im VoIP-Bereich, mag eine solche Einigung allerdings unnatürlich wirken. Laut O'DOWD (2007b) wird diesbezüglich auch von einigen kritisiert, dass die Lernenden womöglich aufgrund ihrer Anstrengung möglichst korrekt in der Fremdsprache zu kommunizieren, vereinfachte Nachrichten verfassen oder gar inhaltlich zu Oberflächlichkeit neigen. In einigen Arbeiten wird daher vorgeschlagen, dass die Lernenden in einem zweisprachigen Projekt nur in ihrer Muttersprache schreiben (vgl. Cultura Website: <http://web.mit.edu/french/cultura/NEH>). Diese Lösung ist jedoch wiederum Lernenden insbesondere im Tertiärbereich häufig gerade nicht recht. Die Erfahrungen zeigen, dass sie die Fremdsprache besonders in der Produktion verwenden möchten und mit der Verwendung ihrer Muttersprache nicht einverstanden sind.

KÖTTER (2003: 160) schlägt vor, die Lernenden in bilingual orientierten Teams sich selbst einigen zu lassen, wann und wie sie die Fremdsprache einsetzen, solange sie die Fremdsprache und die Muttersprache zu gleichen Teilen in der Kommunikation verwenden. Diese Regelung gilt auch für eGroups. Sie versichert einen einerseits nach Gerechtigkeit strebenden, andererseits speziell nach dem kommunikativen Ziel strebenden Gebrauch der einen oder der anderen Sprache, der eine zweckorientierte, möglichst authentische Kommunikation untereinander fördert. Gleichwohl sind Vorkehrungen zu treffen, die sicherstellen, dass eine annäherungsweise Gleichgewichtung beider Sprachen auch realisiert wird. Hier ist etwa an Vereinbarungen oder auch Befragungen von Teilnehmern zu denken.

(c) Interkulturelle Kommunikation

Neben dem Austausch fachlicher und sprachlicher Expertise soll in der eGroups-Konzeption auch interkulturelle Kommunikation ein wesentlicher Bestandteil sein. Hierzu werden Vertreter verschiedener Kulturen in die Zusammenarbeit eingeschlossen, die als kulturelle Experten gelten können (vgl. Byram 1997: 32). Dabei fungiert jeder Lerner als Experte für seine eigene Kultur. In der Kollaboration birgt dies die Möglichkeit, dass Lernende Erfahrungen machen über interkulturelle und kulturspezifische Phänomene der Zusammenarbeit, die ihnen bis dahin noch fremd sind.

Das Prinzip der Reziprozität bringt es auch mit sich, dass die Teilnehmer die Perspektive der anderen Lerner einnehmen und somit Erfahrungen über mögliche, kulturell bedingte, unterschiedliche Weltanschauungen anstellen und sich mit der Relativität von Normen und Werten auseinandersetzen. Die Erfahrung, die Welt aus den Augen anderer zu sehen, ist ein Schritt zur interkulturellen Kompetenz (vgl. Byram 1997: 28). Damit verbunden ist die Gefahr der Missverständnisse durch eine kulturell bedingte Interpretation von Handlungen des Gegenübers (vgl. Kern 1997: 73), insbesondere in einer Onlineumgebung, in der Dimensionen des Audio- und Videokanals häufig fehlen und die Lernenden einander nicht gut kennen (vgl. Reeder et al. 2004: 88).

THORNE weist zudem darauf hin, dass der Umgang mit virtuellen Technologien kulturell geprägt ist; er spricht von sogenannten „cultures of use“. Die Verwendung unterschiedlicher Tools weckt – aufgrund der alltäglichen Nutzung internetbasierter Tools und der Selbstverständlichkeit ihrer Handhabung – spezifische Erwartungen, die kulturell geprägt sind. Es wird als äußerst wichtig erachtet, die Bewusstmachung der Kulturalität und den damit verbundenen Auswirkungen auf die computermedierte, interkulturelle Verständigung als wichtiges Lernziel zu begreifen (vgl. Thorne 2003).

Diese Umstände prägen typischerweise auch evolvierende Kooperationen. Im geschützten Lehr-Lernkontext ist dies allerdings nicht mit ähnlichen,

möglicherweise existenziellen Folgen verbunden, wie dies im Berufsleben der Fall ist. Vielmehr besteht gerade die Möglichkeit, durch Reflexion interkulturelles Verstehen aufzubauen (vgl. Byram 1997: 52 f.). Darüber hinaus bietet der Kulturaustausch den Lernenden auch die Möglichkeit, interessante Fakten landeskundlicher Natur über das Land der Zielsprache bereitzustellen und damit das Wissen über die Zielkultur zu erweitern (vgl. Byram 1997: 35). Der Kulturaustausch mithilfe von Lernenden als Experten wird als Schlüssel zu einem bewussten Umgang mit Kulturen gesehen, da sowohl der Vergleich als auch die kontrastive Gegenüberstellung von Kulturen zu einer Relativierung von Normen und Werten der eigenen Kultur führen mag (vgl. Simon-Pelanda 2001: 940).

Kontrastive Aufgabenstellungen bringen auch das Potenzial mit, sich über eigene, als selbstverständlich empfundene, Standpunkte bewusst zu werden. Sie können mit Standpunkten, Fakten und Beispielen der Kultur des Gesprächspartners gegenübergestellt werden. Dieses kontrastive Vorgehen wird in der Literatur trotz der Potenziale auch kritisch gesehen. So wird von interkulturellen Kooperationen berichtet, in denen das kontrastive Vorgehen gerade Stereotypen verstärkt hat und so Missverständnisse nicht mehr beseitigt werden konnten (vgl. O'Dowd/Ritter 2006). Eine Ursache liegt häufig in der Aufgabenstellung begründet, sofern diese über sensible Themen (wie z. B. Religion, Politik, Geschichte) Nährboden für Konflikte bietet (vgl. O'Dowd/Ritter 2006: 7). In der eGroups-Konzeption ist es daher vorgesehen eher „safe topics“ zu wählen, um kulturelle Unterschiede zu erfahren. Zugleich wird durchaus angestrebt, eine Aufgabenstellung zu geben, die eine kontrastive Aufgabebearbeitung erfordert, so dass der kulturelle Austausch stimuliert wird.

(d) Peer-Feedback

Mehrsprachige Teams bergen das Expertenpotenzial der eigenen Sprache (vgl. Kötter 2003: 147). So kann jeder Lernende gleichzeitig auch als Experte für seine oder ihre eigene Muttersprache gesehen werden. Als Experte aufzutreten geht im Sinne der Reziprozität damit einher, Nicht-Experten an dem Expertenwissen teilhaben zu lassen (vgl. O'Dowd 2009: 2). Im sprachlichen Sinne wird damit in der eGroup-Konzeption die Einbindung von Peer-Feedback vorgesehen, dem viele positive Aspekte zugesprochen werden. So argumentieren Vertreter des Interaktionismus, dass es in Aushandlungsprozessen von Bedeutungen zwischen Muttersprachlern und Lernenden zur sprachlichen Anpassung der Aussage an das Lernerverständnis kommt (vgl. Long/Robinson 1998).

Der Lernende empfängt von seinem muttersprachlichen „Peer“ modifizierten Input, der dem Sprachvermögen des Lernenden angepasst ist. In Muttersprachler-Fremdsprachler-Interaktionen hat der Lernende die Möglichkeit,

durch den auf ihn abgestimmten Input, grammatische Formen, Ausdrucksweisen und Redewendungen zu empfangen. Auf diese Weise kann das Sprachvermögen verbessert werden, da Lerner ihre Sprachproduktion korrigieren und erweitern.

Die Interaktion und Fehlerkorrektur unter Peers wird als natürlich und normal angesehen, da sie dem natürlichen Wunsch nach Verständnis und Verständigung entspricht. Dieses Potenzial wird insbesondere in der schriftlichen Kommunikation anerkannt, da die Korrektur hier nachvollziehbar und stets wieder auffindbar ist. In der virtuellen Lernerkollaboration wird der Peer-Korrektur bzw. dem Peer-Feedback daher generell ein hohes Potenzial zugesprochen (vgl. Tudini 2003, Pellettieri 2000).

Selbstverständlich müssen auch hier gewisse Grundsätze gelten, die Peer-Feedback für den Fachfremdsprachunterricht wirkungsvoll werden lassen. So gibt z. B. O'DOWD zu bedenken, dass die Pflicht, sprachliches Feedback zu geben, seitens der Muttersprachler auch unerwünscht sein kann, da sie es als unhöflich empfinden (vgl. O'Dowd 2007b: 10). Ein solches ausgewogenes Feedback ist in der eGroups-Konzeption ein wichtiges Element. Gerade aufgrund der Reziprozität wird erwartet, dass ein emotional negativer Umgang mit Peer-Feedback im Sinne von O'DOWD nicht stattfindet. Schließlich ist jeder Empfänger von Feedback zugleich Sender von Feedback in einem anderen Kontext der Lerngemeinschaft.

Autonomie und Handlungsorientierung als Unterrichtsprinzipien in eGroups

(a) Autonomie

Autonomie bezeichnet hier die Fähigkeit des Lernenden, seinen Lernprozess in gegebenen Rahmenbedingungen selbst zu gestalten und zu steuern. Autonomie ist damit eng verbunden mit dem Konzept der Handlungsfähigkeit, das HOLEC folgendermaßen ausdrückt: „The ability to take charge of one's life which means [...] to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning, i.e.: determining the objectives, defining the contents and progressions, selecting methods and techniques to be used, monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place, etc.), evaluating what has been acquired” (Holec 1981: 3, zit. von Little 1995: 7).

Im Lernkontext bedeutet dies, dass Autonomie auch Fähigkeiten der Lerner fordert (und fördert), die vor allem im Reflexions- und Evaluationsvermögen liegen. Dies ermöglicht es dem Lernenden, ein Bewusstsein für seine spezifischen Bedürfnisse zu erlangen, um auf diese Weise Lernfelder zu identifizieren, die für ihn persönlich von Bedeutung sind (vgl. Legenhausen 1999). Darüber hinaus ist der autonome Lerner auch fähig, sich selbst für

Lernwege zu entscheiden und dabei auch zu beurteilen, welchen Anteil er davon allein bearbeiten kann bzw. für welchen Anteil er Unterstützung durch andere benötigt (vgl. Dam 1995: 1 f.).

SCHWIENHORST wählt zur theoretischen Erklärung des Autonomiekonzepts KELLYS „Theory of Personal Constructs“ (Kelly 1955, zit. durch Schwienhorst 2003: 428). Seine Theorie baut auf der Annahme auf, dass der Lernende ein inneres Bedürfnis dazu hat, sein konstruiertes Wissen zu optimieren. Dies geschieht durch das Neuvernetzen und Neuordnen von Wissenspartikeln. Der Treiber für die erfolgreiche Entwicklung des Konstrukts ist die antizipierte Effizienz („predictive efficiency“), so KELLY: „A person’s processes are psychologically channelized by the ways in which he anticipates events.“ Hierbei ist nur der Lerner selbst in der Lage, durch aktives Konstruieren unter Rückgriff auf Lernkanäle sein „System“ durch Reflexion und Evaluation zu beeinflussen.

Autonomes Lernen ist ein Unterrichtsprinzip, in dem die Verantwortung für den Lernprozess an den Lerner selbst gegeben wird (vgl. Lewis/Walker 2003). Dabei ist der Lernende als Selbststeuernder, aber nicht als Alleingänger zu verstehen, der mit seinem Lernprozess vereinsamt. Vielmehr ist dem Lerner ein Rahmen für die persönliche Entfaltung gegeben, in dem er sich für seinen persönlichen Lernweg und sein persönliches Lernpensum entscheidet (vgl. Dam/Legenhausen/Wolff 1995). Auch eine bedarfsgerechte Unterstützung durch den Lehrer ist vorgesehen (vgl. Brammerts 1996: 3). Die Entwicklung zum metakognitiven Handeln ist als eine der wichtigsten Lernstrategien zu verstehen, die durch aktive Planungs-, Durchführungs-, Reflexions- und Evaluationsleistungen unterstützt wird (vgl. O’Malley/Chamot 1990: 144). Dabei besteht das besondere Momentum vor allem darin, Freiheitsgrade zu bieten. Diese Freiheitsgrade ermöglichen ein Lernen nach situativen Präferenzen in einem vom Lehrer geschaffenen kontrollierten institutionellen Rahmen (vgl. Schwienhorst 2003: 428).

Im virtuellen Lernkontext der eGroups-Konzeption schaffen die Kursleiter für das autonome Lernen einen abgesteckten Rahmen hinsichtlich wesentlicher Rahmendaten, wie der Aufgabenstellung, der Erwartungen und des Zeitplans. Innerhalb dieses Rahmens ist vorgesehen, dass die Lernenden autonom in gegenseitiger Abstimmung agieren. Der Lehrende tritt weitgehend zurück und nimmt die Rolle eines Moderators, Coaches und Dynamisierers ein. Seine Aufgabe besteht darin, sicherzustellen, dass die virtuelle Aufgabenbearbeitung funktioniert, dass Feedback erfolgt und, falls erforderlich, individuelle Lernhilfen gegeben werden. Hierzu verfolgt die Lehrkraft den Gruppenarbeitsprozess, um zu sichern, dass die Zielerreichung im Rahmen der Zielerwartungen liegt und um aufzuspüren, welche zusätzlichen Hilfestellungen sinnvoll erscheinen.

Im Sinne konstruktivistischer Studien, die auf VYGOTSKYS (1987) Konzept der „zone of proximal development“ zurückgehen (vgl. oben), erfüllt gerade die Onlinekollaboration mit Partnern viele Prinzipien der Lernerautonomie. Die soziale Interaktion wird hier zum Treiber der Bewusstmachung, die durch Aushandlungsprozesse, Erklärungen und gemeinsame Wissensarbeit geschehen (vgl. Schwienhorst 2003: 429). Hier müssen die Lernenden nicht nur sich selbst gegenüber Autonomie beweisen, sondern auch ihren Partnern gegenüber Verantwortung zeigen, die den Druck („Pressure“, vgl. Schwienhorst 2003: 439) erhöht und sich positiv auf die Entwicklung der Lernerautonomie auswirkt.

Eine typische Lernform zur Förderung autonomen Lernens ist das Lernen im „Tandem“, das aufbaut auf Lernerautonomie und Reziprozität (vgl. Brammerts 1996: 2 f.). Im Tandem helfen sich Lernende gegenseitig, sie tauschen Wissen aus und konstruieren gemeinsam neues Wissen, sie verfügen über eine unterschiedliche Muttersprache und einen unterschiedlichen kulturellen Hintergrund. Das Tandem ist besonders durch Zweisprachigkeit charakterisiert, wobei jeder Teilnehmer jeweils eine andere Muttersprache als der Partner spricht und die Muttersprache des Partners als Fremdsprache lernt. Durch den zweisprachigen Austausch kann jeder Partner von den Sprachkenntnissen, dem Wissen und dem kulturellen Hintergrund des anderen profitieren lernen und lehren (Reziprozität). Um den Profit der gegenseitigen Hilfe, des Wissensaustauschs bzw. der Wissenskonstruktion dabei umzusetzen, müssen sich die Lernenden darüber bewusst sein, welchen Lernfortschritt sie erreichen möchten und welche Schritte hierfür notwendig sind (Autonomie) (vgl. Kötter 2003: 147).

Autonomie ist auch eines der Grundprinzipien der universitären Lehre. Studierende müssen sich selbst organisieren und in Teams arbeiten, um die gesteckten Anforderungen zu erfüllen. Zwar sei dahingestellt, ob Universitäten nun Lernerautonomie als Unterrichtsprinzip aktiv anwenden (vgl. Kötter 2003: 147), dennoch kann gesagt werden, dass sich Universitätsabsolventen zu autonomen Lernenden entwickelt haben. Das Prinzip der Lernerautonomie, wie im Tandem-Konzept umgesetzt, bildet daher auch einen Grundbestandteil der eGroups-Konzeption.

(b) Handlungsorientierung:

Eng verbunden mit dem Prinzip des autonomen Lernens ist das Unterrichtsprinzip der Handlungsorientierung. Dies versteht sich als nachhaltiges Lernen mit „Kopf, Hand und Herz“ (Jank/Meyer 2002). Mit anderen Worten: Lernen vollzieht nach der handlungsorientierten Auffassung ganzheitlich unter Einbeziehung verschiedener Sinne (etwa kognitiv, haptisch und affektiv gleichzeitig). Die Berücksichtigung verschiedener Sinne wird durch die eigene Entscheidung zum Handeln und die eigene Handlung selbst vollzo-

gen. Damit verbunden sind die autonomen Lernentscheidungen, wie insbesondere die Entscheidung:

- handeln zu wollen (Motivation),
- Wissensbestandteile anzuwenden (Wissen) sowie
- dieses auch situationsgerecht anzuwenden, zu adaptieren und zu erweitern (Wahrnehmung).

Auch die Entscheidung anschließend aus den Handlungsergebnissen zu lernen, zählt schließlich zu diesen Entscheidungen (vgl. Kap. 3.3.3).

Handlungsorientiertes Lernen ist unter Rückbezug auf konstruktivistische Lehren effektiver, wenn es in der Gemeinschaft erfolgt. Um gemeinsam handeln zu können, muss sich die Gemeinschaft zusammen über die Handlungsziele verständigen und gemeinsame Ziele konstruieren (vgl. Firth/Wagner 1997). Auch PELLETTIERI (2000: 6) führt an, dass Interaktion unter Lernenden weitaus erfolgreicher und zielstrebig geführt wird, und zwar besonders wenn Studierende gemeinsam an der Lösung von *Projektaufgaben* arbeiten. Als typische, bewährte Unterrichtsform des handlungsorientierten Unterrichts, die auch in eGroups ein Kernelement bildet, gilt die Projektarbeit. In der Projektarbeit kollaborieren Lernende – wie Projektpartner in evolvierenden Kooperationen – an der Erarbeitung eines gemeinsamen Handlungsziels im Rahmen eines bestimmten Zeitraums. Als Charakteristika der Projektarbeit gelten

- das gemeinsame Fassen eines Handlungsziels,
- die gemeinsame Erarbeitung und die reziproke Aufgabenaufteilung,
- die gemeinsame Fertigstellung des Projektergebnisses und
- die gemeinsame Reflexion und Evaluierung.

Am Ende der Projektarbeit steht das Projektergebnis, das einem größeren Adressatenkreis zugänglich gemacht wird (vgl. Frey 2005).

Bezüglich der Umsetzung virtueller Projektaufgaben in Onlinestudien zur Lerner-kollaboration verweist O'DOWD (2003: 127) auf Studien, die belegen, dass die sprachliche Verwendung zur Kollaboration besonders zielorientiert verläuft und in einigen Fällen bei Lernenden zu einem gewissen Motivationsverlust führen mag, da Lernende aus unterschiedlichen Kontexten und speziell Kulturen neugierig über kulturelle Besonderheiten seien. Diese Neugier durch übertriebene Zielorientierung zu unterbinden, mag verursachen, dass sich gewisses Potenzial der gemeinsamen Projektarbeit auch gerade nicht entfaltet.

Als Antwort auf dieses Dilemma mag die Arbeit von MANGENOT und NISSEN (2006) genannt werden, die aufbaut auf dem Modell der Community of Inquiry (vgl. Garrison/Anderson/Archer 2000, vgl. auch Kap. 3.5.2.2). Sie beziehen sich auf die von GARRISON, ANDERSON und ARCHER benannte Cognitive Presence und leiten den wichtigsten Bestandteil der virtuellen Projektarbeit, die kognitive Involvierung der Lernenden, ab. Sie führen kognitive Involvierung auf drei Ebenen an:

- **Sozioaffektive Ebene:** Diese Ebene ist insbesondere zu Anfang der Projektarbeit wichtig, wenn Partner miteinander kollaborieren müssen, die sich untereinander noch nicht kennen. So sollen die Lernenden insbesondere in einer kurzen Eingangsphase die Möglichkeit haben, sich auszutauschen und sich kennenzulernen. Nach THORNE (2009) ist die Nutzung der technischen Tools kulturell determiniert. Daher ist die gemeinsame Sammlung von Erfahrungen im Umgang mit den Tools für die virtuelle Kollaboration untereinander auf sozioaffektiver Ebene wichtig, um – neben den persönlichen Faktoren – zu lernen, miteinander auszukommen.
- **Organisatorische Ebene:** Auf organisatorischer Ebene der Projektarbeit stehen die „äußeren“ und vorgegebenen Faktoren, die für die Erreichung des obersten gemeinsamen Handlungsziels aber auch für die eigene Planungssicherheit wichtig sind: die gemeinsame Planung des Vorgehens, die Durchführung der Projektarbeit, die gemeinsame Evaluation. Auf organisatorischer Ebene, wie auf den anderen Ebenen auch, ist es wichtig, dass jeder Projektteilnehmer kooperiert und die Faktoren auch als eigene Handlungsziele anerkennt.
- **Soziokognitive Ebene:** Im Zentrum steht die soziokognitive Involvierung. Sie kann nur erreicht werden, wenn die Teilnehmer sozioaffektiv involviert sind und sich auf organisatorischer Ebene mit dem Projekt identifizieren. Nur dann kann reziprokes und autonomes gemeinsames Problemlösen stattfinden und sich die Projektgruppe zu einer „Community of Inquiry“ entwickeln (vgl. Garrison/Anderson/Archer 2000). Um die Lernenden soziokognitiv zu involvieren, muss auch die Aufgabenstellung für die Lernenden anspruchsvoll, aber nicht überfordernd sein. Die Lernenden müssen Interesse und Motivation für die gemeinsame Lösung der Aufgabenstellung entwickeln.

Werden Lernende auf diesen drei Ebenen involviert, kann davon ausgegangen werden, dass ein ganzheitliches, handlungsorientiertes Lernen stattfindet, das die Prinzipien des autonomen Lernens und der Reziprozität erfüllt. Der handlungsorientierte Unterricht in Form eines projektorientierten Unter-

richts ist ein weiterer Grundbestandteil der eGroups-Konzeption (vgl. Gudjons 2001).

3.4.2.3 Inhalte

Als ein didaktischer Gestaltungsbereich ist die inhaltliche Gestaltung von eGroups herausgearbeitet worden. Hierfür können Arbeiten genutzt werden, die unter dem Begriff der bedarfsorientierten Fachsprachvermittlung diskutiert werden. Zur Veranschaulichung der eGroups-Konzeption kann speziell ein Modell von FLUCK (1998: 945) verwendet werden. Das Modell liefert ein Orientierungsmuster, das grundlegende Entscheidungen für die didaktische Ausrichtung einer Konzeption des fach(fremd)sprachlichen Unterrichts aufzeigt.

Das Modell von FLUCK ist in der folgenden Abbildung dargestellt worden und soll nun verwendet werden, um die didaktischen Entscheidungen der eGroups-Konzeption zu erläutern.

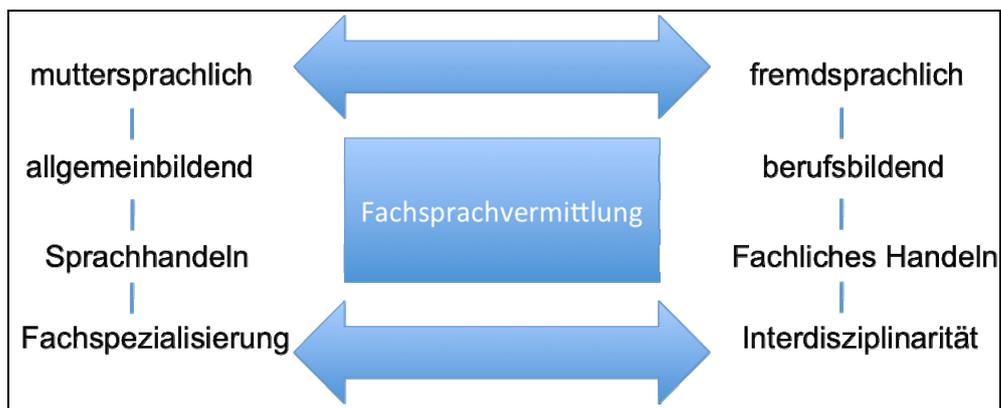


Abb. 23: Faktoren bedarfsorientierter Fachsprachvermittlung

Nach FLUCK (1998: 945) ist zu entscheiden, ob in der Fachsprachvermittlung muttersprachliche oder fremdsprachliche Inhalte behandelt werden sollen, ob die Vermittlung allgemeinbildend oder berufsbildend sein soll, ob der Schwerpunkt auf primär sprachlich bedeutende Gegenstände oder fachliche gelegt werden soll und ob die Lernenden fachspezialisert oder interdisziplinär gebildet werden sollen. Zwischen den Ausprägungen liegt jeweils ein Kontinuum, so dass nicht etwa nur eines der Extreme zu wählen ist. Vielmehr sind viele Übergangsformen denkbar, die im Folgenden näher diskutiert werden sollen.

Diese Fragen sollen nun für die eGroups-Konzeption genauer untersucht werden. Sie bilden Leitfragen für die Festlegung der inhaltlichen Ausgestaltung der eGroups-Konzeption. Zwar ist der konkrete Inhalt zweifellos für einzelne Kurse spezifisch zu bestimmen, doch können ausgehend von den Leitfragen wiederum gewisse Prinzipien der inhaltlichen Gestaltung nach

der eGroups-Konzeption abgeleitet werden. Dies soll nun genauer ausgeführt werden.

(a) Muttersprachlich vs. Fremdsprachlich

Fachsprachen vermitteln die sprachliche Bezugnahme auf fachliche Sachverhalte (vgl. Hüllen 1998: 955). Die Vermittlung von Fachsprache ist daher, ob Teil des Fachunterrichts oder des Sprachunterrichts, bezogen auf einen Fachgegenstand im Unterricht. Der muttersprachliche Fachsprachenunterricht findet meist in der allgemeinen Schulausbildung statt und ist entweder ausgewiesener Teil der Ausbildung im Fach (Fachunterricht) oder Teil der Sprachausbildung, in der ein fachorientierter Gegenstand im Zentrum steht (Sprachunterricht). Die Bedeutung der sprachlichen Förderung zur Kommunikation über den fachlichen Gegenstand wird in den Richtlinien des Bundeslandes NRW deutlich, in denen etwa hervorgehoben wird, dass die Förderung der deutschen Sprache „Aufgabe des Unterrichts in *allen* Fächern“ ist (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung 1999: 13).¹⁴

Ein besonderes Lernziel des muttersprachlichen Fachunterrichts ist die Förderung der „Reflexionsfähigkeit“ (vgl. Engberg 2000: 286). Bereits VON HUMBOLDT stellte den Zusammenhang zwischen der Kognitions- und Reflexionsfähigkeit und der sprachlichen Produktions- und Rezeptionsfähigkeit her (vgl. Humboldt zit. nach Kutschera 1975: 292 f.). Speziell im frühen muttersprachlichen Fach(sprach)unterricht wird daher die Rolle der Muttersprache als besonders wichtig angesehen, um die Entwicklung der Kognitions- und Reflexionsfähigkeit mithilfe von Wissens-elementen auszubauen (vgl. Reuter 1997: 9): „It enables students to think more clearly, to better analyze, synthesize, evaluate, use logic, and so forth“ (Rolstad 2005: 1993).

Darüber hinaus fördert der fachbezogene Muttersprachenunterricht das Bewusstsein für den spezifischen, fachsprachlichen Einfluss auf die Sprache (vgl. Hoberg 1998: 955). Als ein besonderes Ziel im Fach(fremdsprachen)-unterricht gilt dabei auch die Förderung stilistisch relevanter Mittel, um eine Sensibilität für das Verständnissniveau der Rezipienten zu gewährleisten. Stilistische Merkmale zeugen für die Einstellung bzw. Wertung des Produzenten. Von Bedeutung sind Rezeptionsprozesse, durch die Hinweise auf soziale Bedingungen der Kommunikationssituation gewonnen werden und Mittel zur Kognitivierung von Inhalten durch stilistisch adäquate Nutzung

¹⁴ Zu berücksichtigen ist hierbei aber auch, dass insbesondere die sprachliche Förderung von Kindern in diesem Fall mit Deutsch als Zweitsprache adressiert wird (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009).

sprachlicher Ressourcen nutzbar gemacht werden (vgl. Baumann 2000b: 155).

Richtet sich der Fachsprachenunterricht nicht an Muttersprachler, so nimmt die Vermittlung der Zweit- oder Fremdsprache einen besonderen Stellenwert im Fachsprachenunterricht ein: „In didaktischer Hinsicht kann davon ausgegangen werden, dass ein Sprachunterricht, der sich auf das Lernen von „Sprache an sich“ beschränkt, weniger erfolgreich sein wird als ein Unterricht, der anspruchsvolle fachliche Anteile einbezieht und Spracherwerb an die Auseinandersetzung mit Fachinhalten koppelt“ (Gogolin 2005: 23).

Als ein Beispiel für eine „Mischform“ kann der *bilinguale Fachunterricht* diskutiert werden (vgl. Cummins/Swain 1986). Dabei handelt es sich um Fachunterricht, der in der Fremdsprache und als Ausweichmöglichkeit in der Muttersprache gehalten wird (vgl. Bach/Niemeyer 2000: 30). Diese Unterrichtsart findet sich häufig in der schulischen Ausbildung im Rahmen eines sog. Bilingualen Zweiges, in dem je nach Alter und Jahrgangsstufe in sukzessiv mehreren Fächern meist auf Englisch unterrichtet wird (vgl. Wildhage 2002: 4). Auch im universitären Bereich wird Fachunterricht zunehmend auf Englisch und damit im Regelfall für die Studierenden in einer Fremdsprache unterrichtet. Dem universitär angebotenen *Fachfremdsprachenunterricht* kommt dabei häufig eine ergänzende Funktion zum Fachunterricht zu.

Durch die Bindung kommunikativer Inhalte an einen fachlichen Gegenstand bietet der entsprechend ausgerichtete Fachunterricht in einer Fremdsprache die Möglichkeit, vielleicht eine realitätsnähere, anwendungsbezogenere und ergebnisorientiertere Lernumgebung zu schaffen. Diese Lernumgebung ist dadurch charakterisiert, dass der Inhalt durch den Gegenstand motiviert ist, die sprachliche Verwendung notwendig ist, um den Gegenstand zu ergründen und Fragestellungen zu diskutieren und zu lösen und somit keine künstlichen Sprachräume geschaffen werden. Die Fremdsprache wird zum Medium und steht nicht im Vordergrund (vgl. Wolff 2002: 153). Der bilinguale Unterricht bietet auch die Möglichkeit einer interkulturellen Sensibilisierung, indem die Lernenden Erfahrungen sammeln, dass es nicht selbstverständlich ist, sich zu einem spezifischen Gegenstand äußern zu können. Sie erfahren auch, dass Präsentations-, Analyse- und Kommunikationsstrategien in einer anderen Sprache möglicherweise anders sind (vgl. Wildhage 2002: 5).

Ist die Förderung interkultureller Handlungskompetenz ein Leitziel des modernen Fremdsprachenunterrichts, so bedeutet ihre Förderung im Fachfremdsprachenunterricht insbesondere eine Sensibilisierung für kulturspezifische Einflüsse in der fachbezogenen Kommunikation (vgl. Alptekin 2002: 58). Kaplan führt etwa an, dass sich kulturdeterminierte, fachliche Kommunikationsstrategien beispielsweise bereits in Vertextungsstrategien zeigen.

Während im Angelsächsischen Raum die „Verantwortung“ für die erfolgreiche Kommunikation eher beim Sender gesehen wird („writer responsibility“), wird dies im deutschen Sprachraum eher anders herum gesehen („reader responsibility“) (vgl. Kaplan 1981: 63). Im Angelsächsischen werde daher Wert auf eine relativ lineare Gedankenabfolge, die Vermeidung von Wiederholungsfehlern sowie das Auslassen von irrelevanten Fakten gelegt (vgl. Gläser 1995: 170). Im deutschen Sprachraum werde demgegenüber eher eine inhaltsorientierte und vollständigkeitsorientierte Schreibweise verfolgt.

Darüber hinaus können auch die aus kulturspezifischen Verhaltensgewohnheiten resultierenden Kommunikationsprobleme den Fachunterricht beeinflussen (vgl. Schröder 1988: 116). Vermittlung von Problembewusstsein und adäquaten pragmatischen Kommunikationsstrategien zur Förderung interkultureller Handlungskompetenz im Fach sind daher BAUMANN entsprechend Leitziele im Fachfremdsprachenunterricht (vgl. Baumann 2000b: 160 f.).

Anhand des Kontinuums zwischen Mutter- und Fremdsprachlichkeit kann auch die „Lehrerfrage“ bei der Unterrichtskonzeption diskutiert werden. Gerade im *Fachfremdsprachenunterricht* wird die Debatte über die mutter- bzw. fremdsprachlichen Fähigkeiten äußerst kontrovers geführt: Dem Muttersprachler wird dabei etwa aufgrund der Herkunft (vgl. Davies 1991: ix) und dass der Muttersprachler die Sprache in der frühen Kindheit erlernt hat (vgl. McArthur 1992) oft ein „Sprachvorteil“ zugesprochen. Angeführt wird, dass er oder sie so über ein intuitives Sprachwissen verfügt (vgl. Stern 1983), die Sprache flüssig und kohärent anwenden kann (vgl. Maum 2002), kommunikativ kompetent ist (vgl. Davies 1991), keinen Akzent spricht (vgl. Medgyes 1992) und sich mit seiner Herkunft, Kultur und Sprache identifiziert (vgl. Nayar 1998). DAVIS sagt kurz „[He/She] knows what the language is [...] and what the language isn't“ (Davies 1991: 1).

Diese Meinungen werden jedoch häufig auch angefochten. So wird bereits diskutiert, ob es „den“ Muttersprachler überhaupt geben kann (vgl. Nayar 1994: 4). Menschen sind ja höchst unterschiedlich im Hinblick auf Einstellungen, Anlagen, Bildungsstand sowie auch ihren regionalen Einflüssen. Auch bereits die Definitionen, was denn einen Muttersprachler ausmacht, unterscheiden sich beträchtlich (vgl. Lee 2005: 4). Als einzige Gemeinsamkeit kann wohl als Merkmal angenommen werden, dass ein Muttersprachler seine Sprachfähigkeiten in der Kindheit erlernt hat (vgl. Cook 1990). Auf dieser Grundlage besteht nach Lee (2005: 7) ein gewisser Konsens über Eignungsaspekte, die Muttersprachlern mehr oder weniger zugesprochen werden. Dies sind u. a.:

- adäquate Anwendung idiomatischer Redewendungen (vgl. Medgyes 1992; Phillipson 1996),

- korrekte Wahl sprachlicher Formen (vgl. Coulmas 1981; Davies 1992; Phillipson 1996),
- natürliche Betonung (vgl. Coulmas 1981; Medgyes 1992),
- kulturspezifisches sowie sprachliches Wissen (vgl. Medgyes 1992; Phillipson 1996),
- die Verwendung von Partikeln zum Hörverstehen (vgl. Griebhaber 1999b),
- umfassendes sprachliches Repertoire (vgl. Coulmas 1981; Medgyes 1992) und
- Anwendung von Metaphern (vgl. Coulmas 1981).

Laut MEDGYES (1992) ist es für Nichtmuttersprachler unmöglich, dieses Niveau an sprachlichem und kulturellem Wissen nach der Kindheit zu erwerben. Aus diesem Grund werden Muttersprachler Nichtmuttersprachlern häufig daher für den (Fach)Fremdsprachenunterricht vorgezogen (vgl. z. B. die Einstellungsvoraussetzungen für internationale Schulen im WWW unter: http://www.tefl.com/jobs/job.html?jo_id=40009).

PHILLIPSON (1992) spricht jedoch im Rahmen dieser Debatte von der *Native Speaker Fallacy*. So könne insbesondere hinsichtlich der Frage, welche Lehrperson vorgezogen werden solle, nicht eindeutig belegt werden, dass jeder Muttersprachler als Lehrperson psychologisch und soziokulturell über bessere Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt (vgl. Butler 2007: 733). Viele Studien belegen anschaulich Vorteile von nichtmuttersprachlichen Lehrpersonen im Fachfremdsprachenunterricht (vgl. Brutt-Griffler/Samimy 1999: 413). Ihnen wird speziell ein bewussterer Umgang mit der Sprache zugesprochen sowie ein sprachenspezifisches Repertoire an Lernstrategien (vgl. Árva/Medgyes 2000: 261). Sie repräsentieren Lernende der Fremdsprache und haben daher das Potenzial, als Vorbild zu dienen (vgl. Maum 2002). Zudem gilt: Wenn es Nichtmuttersprachlern nahezu unmöglich ist, die Fremdsprache bis zu einem muttersprachlichen Niveau lernen zu können, ist möglicherweise die Orientierung an der nichtmuttersprachlichen Lehrperson realistischer (vgl. Lee 2005: 9).

Das Potenzial einer muttersprachlichen Lehrperson wird zwar auch in der Repräsentation kultureller Normen und Werte gesehen, deren kontrastive Auseinandersetzung bei der Förderung interkultureller Handlungskompetenz besonders im fremdsprachlichen Fachsprachenunterricht eine wichtige Rolle spielt (vgl. Schröder 1988). Gleichwohl ist zu berücksichtigen, dass angesichts der zunehmenden Lingua Franca-Kommunikation die Kultur der muttersprachlichen Unterrichtsperson auch nur eine der in Handlungssituationen anzutreffenden vielen unterschiedlichen Kulturen darstellt. In diesem Sinne

ist zu diskutieren, welche Vorteile zum Beispiel im englischsprachigen Fachunterricht durch einen englischen Muttersprachler als Lehrperson erzielt werden können. Zumindest kann es hier aber als positiv gewertet werden, wenn Lehrpersonen und Lernende aus unterschiedlichen Kulturen stammen, da dies die Sensibilisierung für Interkulturalität fördern mag (vgl. Alptekin 2002: 58).

Schließlich wird der Debatte um die Lehrpersonen hinzugefügt, dass es letztlich um kommunikative Handlungsfähigkeit geht. MATSUDA und MATSUDA (2001) schlagen etwa vor, von der dichotomen Aufteilung in Mutter- und Nichtmuttersprachler Abstand zu nehmen und eine erkenntnisorientierte Mischung der Lehrpersonen anzustreben, eben nicht im Sinne eines „deficit model of teacher development“, sondern im Sinne eines „collaborative model of teacher development“ (Matsuda 1999: 2). Auf diese Weise haben die Lernenden die Möglichkeit, die Potenziale einzelner Lehrpersonen auszuschöpfen. „Given a favourable mix, various forms of collaboration are possible both in and outside the classroom—using each other as language consultants, for example, or teaching in tandem“ (Medgyes 1992: 349). TAJINO und TAJINO (2000) schlagen aus diesem Grund vor, mithilfe von Team Teaching durch Mutter- sowie Nichtmuttersprachler optimale Ergebnisse zu erreichen.

In der eGroups-Konzeption sollen speziell Lernende im Aufbau von Handlungskompetenz für evolvierende Kooperationen gefördert werden und zwar im Rahmen des Fachfremdsprachenunterrichts an Hochschulen. Der Fokus liegt damit auf der Fremdsprache und der Vermittlung fremdsprachlicher Inhalte. Nach dem Prinzip der Reziprozität ist dabei vorgesehen, dass die Studierenden mit Muttersprachlern ihrer Zielsprache kollaborieren. In dieser Hinsicht ist die eGroups-Konzeption bilingual, bzw. mehrsprachig und interkulturell ausgelegt.

In der Konzeption ist es vorgesehen, dass die Lerner mit ihrem Projektpartner jeweils zu gleichen Teilen in ihrer Muttersprache und auf der Fremdsprache sprechen. Die Lernenden haben auf diese Weise die Möglichkeit, mit einem Muttersprachler zu kommunizieren und möglicherweise von ihm oder ihr lernen zu können. Dabei wird auf Erkenntnissen des Interaktionismus aufgebaut, in denen herausgestellt wird, dass der Austausch mit Muttersprachlern zwar nicht automatisch eine Verbesserung der eigenen fremdsprachlichen Kompetenzen mit sich bringt, jedoch trotzdem förderlich für das eigene Lernen der Fremdsprache ist (vgl. Long 1996).

Die zu vermittelnden Inhalte sind zweisprachig und sollen repräsentativ für einen kulturellen Hintergrund sein und so kulturkontrastiv erarbeitet werden. Auf diese Weise sollen sich die Lernenden der Relativität kultureller Normen und Werte bewusst werden und Wissen hinsichtlich der Zielkultur aufbauen, das sie bilingual erarbeiten (vgl. Kap. 3.5.2.2).

(b) Allgemeinbildend vs. Berufsbildend

Nach der grundlegenden Frage, ob es sich bei dem Unterricht um einen Muttersprachen- oder Fremdsprachenunterricht handelt und ob die Lehrperson Fremd- oder Muttersprachler sein sollte, ist zu entscheiden, in welchem Rahmen die Vermittlung der Fachsprache stattfinden soll (vgl. Buhlmann/Fearns 2000: 81). So ist die Vermittlung von Elementen der Fachsprache als Unterrichtsgegenstand z. B. im Rahmen eines allgemeinbildenden (Fremd)Sprachkurses denkbar. Diese Art der Vermittlung ist etwa typisch für den Schulunterricht, in dem die Lernenden mit einem bestimmten Kontext vertraut gemacht werden und eine spezifische Sprachbenutzung typisch ist. Im Englischunterricht für den fremdsprachigen Unterricht wie im Deutschunterricht als Muttersprachenunterricht wird an deutschen Sekundarschulen beispielsweise die Filmanalyse in Unterrichtssequenzen unterschiedlicher Jahrgänge sukzessive eingeführt und aufgebaut. Dabei konzentriert sich nicht der Unterricht des kompletten Studienjahrs auf den Erwerb einer spezialisierten Filmsprache, doch werden die Lernenden mit dem entsprechenden Handlungsrepertoire der Filmsprache vertraut gemacht, mithilfe dessen sie sich in Handlungssituationen bewusst und analytisch über Filme auseinandersetzen können (sollen) (vgl. Richtlinien des Landes NRW 1999: 36).

Im Vergleich zum allgemeinbildenden steht der berufsbildende Unterricht am anderen Ende des Kontinuums. In diesem Unterrichtsprofil steht die Fachsprachvermittlung im Vordergrund. Hier ist dementsprechend von einem reinen Fach*fremdsprachen*unterricht die Rede, im Rahmen dessen die allgemeinbildenden Sprachelemente als Basis vorausgesetzt werden können. Der berufsbildende Unterricht findet in seinen unterschiedlichen Schattierungen auch die Bezeichnungen berufsbezogener (Fremd)Sprachunterricht oder berufsorientierter (Fremd)Sprachunterricht. Diese Art Fachsprachunterricht ist wohl typisch für den weiterbildenden Unterricht, wie er etwa im Rahmen der Berufsausbildung stattfindet oder in weiterbildenden extracurricularen Kursen. Zur Veranschaulichung nennt FLUCK z. B. „English for In-Flight Cabin Assistants“ oder „Fachdeutsch für spanischsprachige Naturwissenschaftler ohne Vorkenntnisse“ (Fluck 1998: 945).

Auf dem Kontinuum zwischen berufsbildendem und allgemeinbildendem Unterricht kann auch der akademische Fach*fremdsprachen*unterricht angesiedelt werden. Diese Eingrenzung ist insbesondere im Hinblick auf die Fachrichtung von Bedeutung. So zeichnet sich die Sprache des Rechts etwa durch spezifische Genres und Textarten aus, deren adäquate Verwendung von besonderem Einfluss ist (vgl. Griebhaber 2007a: 239), während möglicherweise im wirtschaftsbezogenen Kontext gerade ein flexibler und adressatengerechter Umgang mit der Sprache wichtiger ist (vgl. Griebhaber 2007c: 2). Im englischsprachigen Kontext wird bezüglich der Fachsprachvermittlung im Rahmen von Languages for Specific Purposes unterschieden

zwischen Languages for Occupational Purposes und Languages for Academic Purposes (vgl. Dudley-Evans/St. John 1998: 48 ff.). Der Fachsprache im akademischen Kontext wird hier also ein weiteres Feld eingeräumt, da sich die Sprachverwendung durch ihre spezifische Methodik und theoretischen Anwendungsweisen abgrenzen lässt von der Sprachverwendung im Beruf (vgl. Dudley-Evans/St. John 1998: 30 f.). Als gemeinsames Merkmal wird in diesen Verwendungszusammenhängen die Bedingung der Fachlichkeit genannt, d. h. „der Umgang mit Fachtexten als Medium und Ziel bei der Vermittlung von Fachwissen und Kommunikationsfähigkeit im Fach“ (Fluck 1998: 945).

Für die eGroups-Konzeption erscheint eine Reduktion auf allgemein- der berufsbildende Ansätze nicht ausreichend. Die Lernenden sind Studierende, die in einer gewissen Fächerkombination einen Hochschulabschluss anstreben. Aus dieser Perspektive ist die Unterrichtsausrichtung in erster Linie akademisch. Dies beinhaltet neben den wissenschaftspropädeutischen Inhalten und der Sprachverwendung auf einem hohen metasprachlichen Niveau auch eine Auseinandersetzung mit berufsorientierten Gegenständen. Vor dem Hintergrund der „Social Presence“ (vgl. Kap. 3.5.2.2) ist damit zugleich eine allgemeinbildende Ausrichtung gegeben. In der angelsächsischen Fremdsprachenforschung ist hier passenderweise die Rede von English for Academic Occupational Purposes (EAOP). Dort wird versucht, die Ausrichtung des Unterrichts für diesen Fall zu spezifizieren (vgl. Dudley-Evans/St. John 1998).

(c) Sprachhandeln vs. Fachliches Handeln

Die Förderung der funktionalen, kommunikativen Handlungskompetenz umfasst einerseits den adäquaten Gebrauch sprachlicher und nicht-sprachlicher Mittel. Andererseits ist aber auch die fachliche Handlungs- und Erkenntnisfähigkeit von Bedeutung. So stellt KÖHNLEIN heraus: „Der Erwerb von Kognitions- und damit auch Fachwissen lässt sich begreifen als Prozess [sprachlicher] Nachbildung (Rekonstruktion) von Sachverhalten im Rahmen aktiver und selbständiger Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung, der zu einer partiellen Veränderung der kognitiven Struktur führt“ (Köhnlein 1982: 63). Für den Unterricht unterstreicht dies die Notwendigkeit der Förderung sprachlichen Handelns im Hinblick auf die kognitiven Fähigkeiten, die das Funktionieren von Fachbegriffen, Denksystemen und gedanklichen Modellen bewirken (vgl. Buhlmann 1987: 13).

Die beiden wichtigen, hier ausgewiesenen Bestandteile, nämlich das fachliche Handeln und das sprachliche Handeln, sind auch bei FLUCK enthalten. Hierbei wird deutlich, dass im Fach(fremd)sprachenunterricht entweder stärker die Vermittlung fachlichen *Wissens* oder die *fachsprachliche* Auseinandersetzung mit Fachwissen im Fokus ist. In der universitären Ausbildung

ist es dabei charakteristisch, dass die Vermittlung und Aufarbeitung von Wissens-elementen bereits im Fachunterricht erfolgt. Im Fachfremdsprachenunterricht kann dann ein spezifisches Vorwissen vorausgesetzt werden. Gerade gegen Ende des Studiums können Kurse realisiert werden, in denen fachliches Wissen bereits vorausgesetzt wird, und bei denen die Vermittlung der Fachsprachfertigkeiten in der Fremdsprache gefördert wird.

Vor diesem Hintergrund kann die durchaus nicht unproblematische Rolle der Lehrkraft im Fachsprachunterricht diskutiert werden (vgl. Dudley-Evans/St. John 1998: 47): Sind eher fachliche oder sprachliche Fähigkeiten gefragt? Für die Vermittlung fachsprachlicher Elemente sind Kenntnisse in der Fachdisziplin von Vorteil (vgl. Mikus 1981; Engberg 2008). Aus dieser Perspektive wäre also ein Fachexperte die angemessene Lehrperson. Allerdings kann damit nicht vorausgesetzt werden, dass diese Lehrperson auch über hinreichendes didaktisches Wissen der Fremdsprachvermittlung verfügt. In dieser Hinsicht wäre ein Fremdsprachdidaktiker die bessere Lehrperson (vgl. Buhlmann/Fearns 2000: 115), doch fehlt ihr möglicherweise wiederum das nötige Fachwissen, das aber für den Fachsprachenunterricht benötigt wird. Ganz analog stellen sich weitere Fragen, wie etwa die der Vermittlung interkultureller Handlungskompetenzen. Hier wären wiederum Muttersprachler gefordert, die sowohl für ihre Muttersprache als auch für ihren spezifischen kulturellen Hintergrund als Experte gelten können (vgl. Klinge 2007).

Didaktische Konzepte, die sich mit diesem Dilemma auseinandersetzen, werden im angelsächsischen Kontext unter dem Begriff der „Content-Based Instruction“ (vgl. Stryker/Leaver 1997) bzw. spezifischer „Collaboration across the curriculum“ (vgl. Benesch 2001) behandelt. Lösungsansätze sind z. B. Team-Teaching-Konzeptionen, in denen zwei Lehrpersonen zum gleichen Zeitpunkt während des Unterrichts einander ergänzen oder zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterrichten (vgl. Wenger/Hornyak 1999). Allerdings ist der nicht unerheblich höhere Aufwand zu berücksichtigen. Im Fall des zeitlich parallelen Unterrichtens ist dieser Aufwand besonders offensichtlich. Aber auch bei zeitlich nacheinander organisierten involvierten Dozierenden ist der Koordinationsaufwand zu sehen.

Eine andere Möglichkeit, dem Dilemma zu begegnen, wird im begleiteten, fachspezifischen Fremdsprachenunterricht gesehen. An (deutschen) Hochschulen werden Fachkurse zunehmend auf Englisch unterrichtet. Dem Fachsprachkurs kommt dann eine ergänzende Funktion zu. In Abhängigkeit von der genaueren didaktischen Ausgestaltung können so synergetische Effekte bei der Vermittlung von Fachwissen und sprachlichen Fertigkeiten genutzt werden. Zu beachten sind allerdings neue Rollen, die für Lehrer und Lerner mit einem solchen Fachsprachenunterricht verbunden sind. Während die Lehrperson den didaktischen Rahmen setzt, bringen die Studierenden ihr Fachwissen aus dem Studium ein (vgl. Dudley-Evans/St. John 1998: 189).

Selbstverständlich bleiben auch hier Fragen offen, wie z. B. die der Vermittlung interkultureller Handlungskompetenz.

Die Ausrichtung des Fachsprachenunterrichts auf das Sprachhandeln bzw. auf das fachliche Handeln bezieht sich also prinzipiell auf die Entscheidung, ob stärker die Vermittlung fachlichen *Wissens* (mithilfe der Fachsprache) im Vordergrund stehen soll oder eher die *fachsprachliche* Vermittlung (unter Voraussetzung des Fachwissens). In der eGroups-Konzeption wird generell der Weg beschritten, dass das fachliche Wissen der Studierenden vorausgesetzt wird. Nach dem Prinzip der Reziprozität werden Studierende geradezu als Experten ihres fachlichen Hintergrunds genutzt. Hierfür sind sie aufgefordert, kooperations- und zweckorientiert zu handeln, um das Verständnis der Partner für fachliche Zusammenhänge zu sichern. Die eGroups-Konzeption versucht demnach, das Kontinuum zwischen Sprachhandeln und fachlichem Handeln zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich zu gewichten, um beide Inhalte zu berücksichtigen.

Um diesen Ausgleich zu gewährleisten, ist die Wahl der konkreten Arbeits- und Lerninhalte besonders wichtig. Die Inhalte müssen die Studierenden ansprechen, und dies trotz der Heterogenität ihres fachlichen, kulturellen und persönlichen Hintergrunds. Zudem müssen die Inhalte gleichzeitig auch auf einer fachlichen Ebene gemeinsames Handeln stimulieren.

(d) Fachspezialisierung vs. Interdisziplinarität

Ein weiteres Kontinuum besteht nach FLUCK zwischen Fachspezialisierung und Interdisziplinarität. Dieser Zusammenhang ist vor dem Hintergrund des generellen Ziels der Vermittlung einer fach(fremd)sprachlichen Handlungskompetenz zu betrachten (vgl. Fearn 2003: 170). Als Beispiel kann das Fach der Rechtswissenschaft dienen.

In der juristischen Fachsprache bestehen rechtliche Normen, Gesetze und juristische Urteile in der „sprachlichen Verfasstheit der Gesetze“ (vgl. Griebhaber 2007a: 238). Dabei steht jedoch der juristische Sachverhalt im Zentrum, während die begriffliche Bedeutung allein der Zweckbestimmung dient (vgl. Pescatore 1999: 95, zit. durch Griebhaber 2007a: 238). Die begriffliche Präzision ist daher geknüpft an das professionelle Fachwissen, das erforderlich ist, um juristisches Handeln möglich zu machen (vgl. Baumann 2000b: 164). Für (rechtskundige) Kommunikationspartner seien jedoch, nach BAUMANN, Begriffe Voraussetzung für die effiziente fachkommunikative Handlungsorientierung durch ihre eindeutige Objektidentifizierung (vgl. Baumann 2000b: 165). Darüber hinaus sind Kenntnisse über die Integration der Begriffe in Textstrukturen notwendig, die nachhaltig Aufnahme und Wissensintegration beeinflussen (vgl. Baumann 2000b: 167). Im juristischen Fach(fremd)sprachenunterricht ist für die Förderung einer Handlungskompetenz daher der Fachtext Ausgangs- und Zielpunkt für den Fachunterricht.

Das Beispiel der Fachsprache Rechtswissenschaft zeigt auch, wie Sprache und Wissen über Sachverhalte hinaus an bestimmte (nationale bzw. regionale) Gegebenheiten geknüpft sein kann. Einerseits ist ein solcher Unterricht an einen begrenzten Adressatenkreis gerichtet. Andererseits wird deutlich, dass auch die Vermittlung spezifischer landeskundlicher und zielkulturspezifischer Wissensselemente erforderlich ist. Die Vermittlung der Rechtssprache richtet sich daher im Regelfall nur an Juristen bzw. Adressaten mit juristischen Aufgabenbereichen. Eine Ausrichtung auf interdisziplinäre Vorgehensweisen kann als eher ungewöhnlich angesehen werden.

Gerade für interdisziplinäre und interkulturelle Kommunikationssituationen sind derart fachsprachspezifische Kommunikationskompetenzen mit typischen fachimmanenten Denkstrukturen aber nicht unproblematisch. Dies zeigt sich z. B. daran, dass von „Nicht-Juristen“ häufig eine gewisse „Unverständlichkeit der Rechtssprache“ moniert wird (vgl. Griebhaber 2000b: 238). Gleiches kann für andere Disziplinen aufgezeigt werden, in denen oft auch eine gewisse „Fachsimpelei“ nicht zu übersehen ist. Mediziner, Ingenieure oder auch Informatiker sind Beispiele für solche Fachrichtungen. Die Verständnisschwierigkeiten, die hier auftreten können, wenn Sprecher verschiedener Fachrichtungen kooperativ handeln sollen, unterstreichen einmal mehr die Notwendigkeit, im Fachsprachunterricht Fähigkeiten zur Aushandlung gemeinsamer Bedeutungsstrukturen zu vermitteln.

Besonders wichtig erscheint die Aushandlung gemeinsamer Bedeutungsstrukturen für die Wirtschaftskommunikation, da dort sehr häufig Handlungssituationen in der Schnittstelle zwischen verschiedenen Fachrichtungen auftreten. Interdisziplinarität ist daher gerade im Fach(fremd)sprachenunterricht Wirtschaftsenglisch von großer Bedeutung (vgl. Griebhaber 2009: 2). Hinzu kommt das bereits in Kapitel 2 diskutierte Theoriedefizit der Wirtschaftswissenschaften (vgl. Hundt 1998), das in einer nicht-festgelegten Anzahl weiterer Fächer oder Subfächer resultiert. Beispiele sind die Sozialwissenschaften, die Politikwissenschaften, die VWL, die BWL, die Wirtschaftspolitik oder Management, Marketing etc. Faktisch existiert also nicht einmal „das“ Fach Wirtschaftswissenschaften, sondern eine Menge unterschiedlicher Teildisziplinen, so dass den Wirtschaftswissenschaften Interdisziplinarität in gewisser Weise bereits inhärent ist. So sind beispielsweise Mischterminologien zu beobachten, die in der Folge „erfolgreicher Austauschprozesse in ein Fach hinein zu bestimmen sind“ (Rehbein 1998, zit. durch Griebhaber 2009: 3).

Fachsprachkompetenz umfasst somit zu einem wesentlichen Bestandteil die Fähigkeit, Aushandlungsprozesse über Bedeutungen gestalten zu können. Folglich wird auch sozialen Kompetenzen ein hoher Stellenwert eingeräumt (vgl. Mangenot/Nissen 2006). Treiber der Aushandlung sind neben den sachlichen Themen auch das Verhältnis von Fachwissen, Kommunikation und Tätigkeit, Wissen und Kommunikationsfähigkeit der Gesprächspartner

sowie soziale Faktoren, z. B. sozialer Nähe oder Distanz, Alter, Geschlecht, interkultureller Hintergrund (vgl. Baumann 2000b).

Die Diskussion zeigt, dass Fach(fremd)sprachkompetenz weit über sprachliche Fähigkeiten im engeren Sinne hinausgeht. Viele Faktoren beeinflussen den Kommunikationsprozess und müssen berücksichtigt werden, um erfolgreich sprachlich handeln zu können. Besonders stark tritt dies zu Tage, wo Sprecher verschiedener Kontexte interagieren, z. B. wie dies hier am Beispiel unterschiedlicher fachlicher Kontexte gezeigt werden konnte.

Auf dem Kontinuum zwischen Fachspezialisierung und Interdisziplinarität sind die Inhalte nach der eGroups-Konzeption stärker interdisziplinär ausgerichtet. Dies ist aus zweierlei Hinsicht der Fall. Zum einen wurde in Kap. 2.2 bereits herausgestellt, dass die Trennung von Fächern nicht per se sinnvoll oder gar möglich erscheint, um eine eigene Fachsprache zu identifizieren. Da in der eGroups-Konzeption vor allem die Handlungskompetenz für evolvierende Kooperationen gefördert werden soll, um die Lernenden berufsorientiert auszubilden, ist die Konzeption interdisziplinär ausgerichtet. Zum anderen, oder gerade deswegen, sind im Rahmen der eGroups-Konzeption fachlich heterogene Studierende mit einbezogen. Dies bringt also per se, wie für evolvierende Kooperationen typisch, eine Interdisziplinarität mit sich.

Unterrichtsinhalte, die interdisziplinär gewählt werden können, bieten für die Lernenden die Möglichkeit, zu Experten zu werden, um den Partnern die fachlichen Inhalte interdisziplinär zugänglich zu machen. Hierzu sind allerdings nicht unerhebliche organisatorische Vorkehrungen zu treffen, die im Folgenden näher erläutert werden sollen.

3.4.3 Organisatorischer Gestaltungsbereich

Der organisatorische Gestaltungsbereich liefert den Rahmen der didaktischen Konzeption. Entscheidungen, die hier getroffen werden, wirken sich unmittelbar auf die Intensität und Qualität der Zusammenarbeit in virtuellen Lehr-/Lernszenarien (vgl. White 2003: 57). So kann argumentiert werden, dass insbesondere die Einführungsstrategie der Umgebung einen entscheidenden Einfluss hat. SALMON (2000) schlägt diesbezüglich etwa eine stufenweise Einführung der virtuellen Arbeitsweisen vor, die sich positiv auf die Akzeptanz seitens der Lerner auswirken soll.

Für die eGroups-Konzeption können in organisatorischer Hinsicht zudem gewisse Parameter identifiziert werden, die einerseits wichtige organisatorische Entscheidungen aufzeigen und zugleich Anpassungsmöglichkeiten für einzelne Lerngruppen bieten. Die in organisatorischer Hinsicht zu treffenden Entscheidungen beeinflussen, ob und wie die Lernenden in praktischer Hinsicht an dem Unterrichtsgeschehen teilnehmen *können* und haben erwartungsgemäß zugleich eine starke motivationale Wirkung auf die Lernenden,

die sie wiederum darin beeinflusst, ob und wie sie an dem Unterrichtsgeschehen teilnehmen *wollen*. Diese Aspekte sollen nun genauer dargestellt werden.

3.4.3.1 Phasen der virtuellen Kollaborationsgestaltung

In konstruktivistischer Hinsicht ist die Onlinegestaltung schrittweise komplexitätssteigernd durchzuführen. SALMON (2000) schlägt hierfür ein fünfstufiges Modell vor, so dass in aufeinander aufbauenden Phasen die Intensität und die Qualität der Interaktion und Partizipation der Lernenden angeregt werden kann. Dieses Modell ist in der folgenden Abbildung dargestellt worden. Dabei wird auch gezeigt, wie das Modell auf eGroups übertragen wurde.

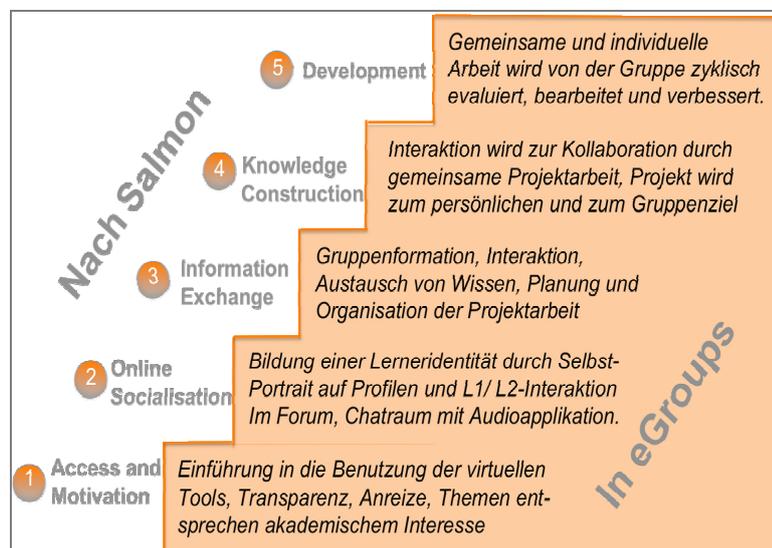


Abb. 24: Organisation der Onlinekollaboration in fünf Phasen (vgl. Salmon 2000)

Nach SALMON (2000) bietet eine fünfschrittige, aufeinander aufbauende Einteilung von Phasen der Onlinekollaboration den Lernenden die Möglichkeit eines behutsamen Einstiegs in die virtuelle Dimension des Zusammenarbeitens. Die Lernenden könnten langsam Sicherheit darin gewinnen, die virtuelle Umgebung zu erkunden, die anderen Lernenden über die technische Mediation kennenlernen und dann in komplexer werdenden Abschnitten, Aufgaben gemeinsam bearbeiten, neu schöpfen und reflektieren. Die fünf Schritte sollen nun genauer behandelt werden.

Access and Motivation

In der ersten Stufe, die SALMON mit „Access and Motivation“ bezeichnet, sollen die Lernenden zunächst Zugang zu der Onlineumgebung bekommen

und mit den technischen Möglichkeiten und der virtuellen Umgebung vertraut gemacht werden. In eGroups sollen die Lernenden daher erst nur die wichtigsten Tools für den ersten Zeitraum kennenlernen, um sie vor einer Überforderung („cognitive overload“, vgl. Chun/Plass 2000: 163) zu schützen. In dieser Phase erscheint es besonders wichtig, den Studierenden behilflich zu sein, falls sie sich mit Fragen oder Problemen konfrontiert sehen. Transparenz über das Vorgehen, die Ziele, die Themen, die Erwartungen sowie den zeitlichen Umfang an das Lernerverhalten erscheinen als besonders wichtig.

eGroups wird in der hier entwickelten Konzeption für den studienergänzenden Einsatz entwickelt. Daher ist die Teilnahme an eGroups nicht verpflichtend, sondern bildet für die Studierenden ein optionales Element. Aus diesem Grund erscheint es besonders wichtig, die richtigen Anreize zu setzen, den Studierenden den Mehrwert zu zeigen und die Konzeption motivierend darzustellen. Gerade vor dem Hintergrund, dass „Social Networks“ (wie Facebook, Twitter etc.) zwar mittlerweile einen enormen Stellenwert im Leben vieler oder der meisten jungen Menschen eingenommen haben, diese aber in Form von virtuellen Kollaborationsplattformen heutzutage kaum zum bewussten Lernen im Studienalltag der Studierenden integriert sind (vgl. Thorne 2009), kann erwartet werden, dass manche Lernenden dem Einsatz *zum bewussten Lernen* kritisch gegenüberstehen mögen. Die Konzeption sollte daher klare Mehrwerte signalisieren und auch machbar erscheinen. Unter diese Machbarkeit fallen nicht nur technische Aspekte, sondern auch gerade organisatorische Fragen, wie die der Integration der Konzeption in die Curricula der beteiligten Hochschulen (vgl. Kap. 3.5.3.2), die später noch weiter ausgeführt werden.

Online Socialisation

Wenn die Studierenden über Vorgehen, Ziele, Erwartungen, Themen etc. informiert worden sind, Zugang zu dem virtuellen Ort bekommen haben und ggf. auch schon Gelegenheit hatten, die Umgebung etwas zu erkunden, sind sie in der zweiten Phase aufgefordert, die Onlineumgebung persönlich mitzugestalten. So haben sie im geschützten Raum der eGroups-Konzeption die Aufgabe, ein eigenes Profil anzulegen, etwas Persönliches zu schreiben, womöglich ein Bild hochzuladen und die Kommilitonen über sich zu informieren. Hierzu müssen sie bereits entscheiden, was sie von sich preisgeben möchten, sie müssen antizipieren, was die anderen wohl interessieren könnte und sie möchten sich vielleicht bereits „im richtigen Licht“ präsentieren. So informieren sie vielleicht über ihre akademischen Interessen oder sie weisen auf Interessen und Kompetenzen hin etc. Mit anderen Worten, sie entwickeln eine Identität online. GARRISON, ANDERSON und ARCHER (2000) haben für dieses Phänomen den Begriff der „Social Presence“ geprägt (vgl. Kap. 3.5.2.2).

Die Entwicklung einer Onlineidentität durch Social Presence ist besonders für das gegenseitige Verständnis wichtig. Gerade im virtuellen Raum nimmt das gegenseitige Kennenlernen einen anderen Verlauf als in der „nicht-virtuellen“ Welt, da hier Kontextualisierungshinweise (vgl. Gumperz 1982, 1992) nur eingeschränkt wahrnehmbar sind. So ist das gegenseitige Sehen nicht, oder nur eingeschränkt möglich, falls Videokonferenzen vorgesehen sind. Ohne sich gegenseitig sehen zu können, fehlen auch Hinweise auf Gestik und Mimik, also des non-verbalen Kanals. Auch Kontextualisierungshinweise des para-verbalen Kanals fehlen oder treten nur sehr eingeschränkt auf. Die Partner haben größere Schwierigkeiten, sich gegenseitig kennenzulernen (vgl. Kap. 3.5.2.2). Hinzu kommt, dass der Umgang mit Onlinekanälen, wie THORNE (2005) sagt, teilweise stark kulturell geprägt ist. Großschreibung wird mancherorts beispielsweise als Schreien empfunden. Offizielle Abmachungen werden in manchen Kulturen per eMail getroffen. In bestimmten Kulturen sind selbst Emoticons unterschiedlich behaftet. Die Herstellung einer Onlineidentität durch Social Presence ist also ein bedeutender Faktor für Lernende, der in organisatorischer Hinsicht zu berücksichtigen ist.

Zu den weiteren Aufgaben in der Phase der Onlinesozialisierung zählt auch die Übung des Umgangs mit weiteren technischen Möglichkeiten, wie zum Beispiel dem Diskussionsforum. Hier können durch die Lehrperson Stimuli durch antizipierte, interessante Themen und Kontroversen präsentiert werden (vgl. Teaching Presence, Kap. 3.5.2.2), die die Lernenden möglicherweise herausfordern, ihre Meinung zu entwickeln und kundzutun. Entsprechen die Themen in etwa den Studienhintergründen der Lernenden, so können sich auf fachlichem Niveau Diskussionen entwickeln, die durchaus tiefergehend sind (vgl. Cognitive Presence, Kap. 3.5.2.2). Hierbei ist jedoch zu beachten, dass die Themen vorsichtig zu wählen sind, um emotionale und stereotypische Diskussionsverläufe zu vermeiden. Insbesondere in der Anfangsphase, in der Studierende sich noch nicht gut kennen, erscheint dies besonders wichtig zu sein.

In dieser Phase können auch weitere Tools eingeführt werden. Besonders interessant ist hier auch die Anwendung von Technologien für die zeitlich synchrone Kommunikation. Hier ist es besonders wichtig, dass Lernende mit dieser Technologie vertraut gemacht werden, da durch die Unmittelbarkeit und durch die gleichzeitige Präsenz der Kommilitonen ein stärkerer Druck für die Lernenden verursacht wird, selbst Output zu generieren.

Information Exchange

Nach SALMON (2000) kann auf die Phase der Onlinesozialisierung, die Phase des Informationsaustausches folgen. Die Lernenden sollten bis zu diesem Zeitpunkt Vertrautheit miteinander gewonnen haben und die Onlineumge-

bung sollte kein so großes Hindernis mehr darstellen, da die Lernenden in die Verwendung der technischen Möglichkeiten eingeführt worden sind (vgl. Thorne 2009). Die Phase des Informationsaustausches stellt in eGroups die Anfangsphase der gemeinsamen Projektarbeit dar, in der die Studierenden ihr individuelles Wissen austauschen, um so auf einen annähernd gleichen Wissensstand zu gelangen bzw. um einander Kompetenzen zuweisen zu können.

Da in eGroups die autonome Projektarbeit von Studierenden gefördert werden soll, schließt diese Phase auch die Organisation der Projektarbeit unter den Studierenden selbst mit ein. Die Studierenden finden sich in Gruppen zusammen und organisieren selbst ihren Gruppenarbeitsprozess. Dazu gehört neben dem Abgleich gemeinsamer Wissenspartikel und der Zuweisung von Kompetenzen auch die Aushandlung von Interessen und Präferenzen. Auch die Verteilung oder Übernahme bestimmter sozialer Rollen, wie etwa der des Gruppenmanagers, der des Experten für bestimmte Dinge oder auch die des Spaßmachers etc. gehören zum Gegenstand dieser Phase.

Zudem einigen sich die Teilnehmenden auf bestimmte Arbeitsmodalitäten, etwa welche Tools eingesetzt werden, wann Treffen stattfinden, was bei den Treffen geschehen soll und welche Aufgaben jeder in der Zwischenzeit übernimmt. Die Phase des Information Exchange ist eigentlich die erste persönliche Kontaktphase der Teilnehmenden, in der der Wissensaustausch auch eine Einordnung in das „ökologische Gruppensystem“ darstellt, in dem jeder eine individuelle Rolle zugewiesen bekommt (vgl. vom Brocke et al. 2009). Eine wichtige Basis für den Erfolg der Gruppenarbeit ist das gegenseitige Vertrauen und die Übernahme von Verantwortung.

Knowledge Construction

Nach der Phase des Informationsaustausches und der Organisation der Gruppenarbeit beginnt die eigentliche Kollaboration, in der die Teilnehmenden den Austausch von Wissen und über die Zuerkennung von Kompetenzen hinaus gemeinsam neues Wissen generieren, indem sie über bestimmte Aspekte diskutieren und ihr Verständnis über die Sache aushandeln und gemeinsam zu einer neuen Wissensstufe gelangen. Diese Phase entspricht der „Cognitive Presence“ (vgl. Kap. 3.5.2.2, vgl. Garrison/Anderson/Archer 2000).

In dieser Phase ist die Ausdifferenzierung zwischen Gruppenautonomie, Lernerautonomie und Kontrolle von besonderer Bedeutung (vgl. White 2003: 151). Während die Gruppe als solches den Auftrag hat, das Projekt autonom durchzuführen und sich mit diesem identifiziert, ist ein gewisser Rahmen vorgegeben, in dem die Projektarbeit organisiert werden kann (vgl. „Teaching Presence“, Kap. 3.5.2.2, Garrison/Anderson/Archer 2000). Gruppenautonomie vollzieht sich also unter Berücksichtigung von Regeln. Wäh-

rend nun im Rahmen der Gruppe Entscheidungen getroffen werden, ist auch der Einzelne gefragt, im Rahmen der Gruppenarbeit autonom Aufgabenbereiche zu übernehmen bzw. autonom in Erscheinung zu treten, um den Konstruktionsprozess von Wissen zu prägen.

In der Phase der Knowledge Construction, muss sich allerdings ganz besonders der Einzelne auch der Gruppenkontrolle fügen. Trifft die Mehrheit der Gruppenmitglieder eine Entscheidung, mag der Einzelne damit nicht einverstanden sein und sich in seinem autonomen Handlungsspielraum eingeschränkt fühlen. Dies betrifft sowohl organisatorische Aspekte als auch besonders Aspekte der Wissenskonstruktion, zum Beispiel im Rahmen eines gemeinsamen Verständnisses, der Beurteilung und Evaluation einer Angelegenheit oder einfach in der Entscheidung des wissenschaftlichen Vorgehens. Der Einzelne muss sich in seiner Autonomie durch die Kontrolle auch einschränken. Wahre Lernerautonomie, so könnte man jedoch auch argumentieren, ist das selbstgesteuerte eigene Vorgehen innerhalb eines äußeren Rahmens und unter Berücksichtigung der entsprechenden Regeln.

Development

Die Phase des „Developments“ kann als der höchste Reifegrad der virtuellen Kollaboration bezeichnet werden. Wenn die Lerngruppe diese Stufe erreicht hat, hat sie sich zu einer funktionierenden „Community of Inquiry“ (vgl. Kap. 3.5.2.2) entwickelt, die über Handlungsräume und Handlungsmuster verfügt, die zur selbstständigen und kritischen Kollaboration und Evaluation innerhalb eines vorgegebenen Rahmens fähig ist. Ähnlich wie in einem ökologischen System haben die in ihr agierenden Akteure einen festen Platz in der Gemeinschaft gewonnen. Der Kommunikationsbedarf zur gemeinsamen Abstimmung ist geringer geworden, da die Gruppenmitglieder einander einschätzen können.

Hier trifft eine Besonderheit der eGroups-Konzeption zu: Da evolvierende Kooperationen im Mittelpunkt stehen, neigt sich die projektartige Zusammenarbeit an dieser Stelle oft bereits dem Ende zu. Dennoch sind die Lerneffekte für jeden Einzelnen durchaus von längerfristiger Bedeutung. Das heißt, die Strategien und Handlungsmuster, die sich als wertvoll erwiesen haben, werden auch in Zukunft angewendet und auf neue evolvierende Kooperationen übertragen. In dieser Phase sollten die einzelnen Lernenden über eine gewisse Handlungskompetenz für evolvierende Kooperationen verfügen. Zur Festigung der Lernergebnisse ist es sinnvoll, die Zusammenarbeit im Anschluss gemeinsam mit den Lernenden zu reflektieren.

SALMONS Fünf-Stufen-Modell bietet ein lernerzentriertes Modell zur organisatorischen Implementierung von Konzeptionen für virtuelle Kollaborationen. Durch den allmählich aufsteigenden Komplexitätsgrad soll mithilfe der Stufeneinteilung vermieden werden, dass die Lernenden sich überfordert

fühlen. Stattdessen sollen sie angeleitet werden, sich zu einer Community of Inquiry (vgl. Kap. 3.5.2.2) zu entwickeln, durch die sie in dem Aufbau von Handlungskompetenz gefördert werden.

Das Modell von SALMON wird aber auch kritisiert. Zunächst wird angeführt, dass es entspreche einer abendländischen Lernphilosophie. In anderen Kulturen mag diese Art der Konzeptionalisierung nicht adäquat sein (vgl. Moore 2002). Da die eGroups-Konzeption jedoch zunächst für den Einsatz im Rahmen westlich-orientierter Hochschulbildung konzipiert wird, erscheint SALMONS Modell hier durchaus hilfreich. Als weiterer Kritikpunkt fällt jedoch auf, dass – wie es in vielen Studien gezeigt wurde (vgl. z. B. Chun/Plass 2003) – ein automatisches Eintreten des Lernerfolgs nicht stattfindet. Vielmehr bestehen in der Praxis oft erhebliche Probleme, virtuelle Kollaboration überhaupt zu stimulieren und sicherzustellen, dass die virtuelle Zusammenarbeit funktioniert und ein zielorientiertes Vorgehen stattfindet. Um dies zu ermöglichen, erscheint es sinnvoll, praktische und motivationale Parameter zu beachten. Diese sollen nun näher dargestellt werden.

3.4.3.2 Praktische Parameter

In praktischer Hinsicht müssen für den Einsatz der eGroups-Konzeption insbesondere zeitliche Parameter, partnerwahl-spezifische, technologiespezifische, budgetspezifische, curriculare, aufgabenspezifische und materialspezifische Parameter berücksichtigt werden, die sich auf die erfolgreiche Durchführbarkeit der Konzeption und der Akzeptanz der Lerner auswirken.

Zeitliche Parameter

Unter zeitlichen Parametern ist zum einen der Zeitraum und zum anderen der Zeitpunkt des Kursangebots zu erwähnen. Es erscheint logisch, dass ein ordentliches Kursangebot im Rahmen der universitären Semesterzeiten stattfinden muss. Dieser Zusammenhang ist jedoch in einem Unterrichtsmodell, in dem die interuniversitäre bzw. internationale Partnerbeteiligung ein Grundbestandteil ist, nicht ohne Einschränkungen umzusetzen (vgl. Thorne 2007: 7):

Die deutsche üblicherweise 13- bzw. 15-wöchige Semesterorganisation von März bis Juli (Sommersemester) und Oktober bis Anfang Februar (Wintersemester) deckt sich so etwa häufig gerade *nicht* mit der internationalen Semesterorganisation, die auch wiederum von Land zu Land variieren mag. Selbst in der Schweiz und in Liechtenstein verläuft die Semesterorganisation anders (von Januar bis Juni, von September bis Dezember). In Ländern des Commonwealth gibt es beispielsweise gar keine Semester, sondern Trimester. In Nordamerika gibt es wiederum Studienjahre. In der südlichen Hemisphäre unserer Erde ist Sommer, wenn bei uns Winter ist und umgekehrt. Hier unterscheidet sich die Vorlesungszeit noch deutlicher.

Die Beachtung des Zeitraums bedeutet also, dass der Einsatz der eGroups-Konzeption im Rahmen eines ganzen Semesters kaum möglich ist, sondern dass er in einem bestimmten zeitlichen Rahmen organisiert werden muss. Hierbei ist zusätzlich zu beachten, ob dieser Zeitraum für die Studierenden ein Prüfungszeitraum ist oder nicht. Während in einigen Ländern die Prüfungen außerhalb der Vorlesungszeit stattfinden, finden die Prüfungen in anderen Ländern während der Vorlesungszeit statt. Die Lernenden sind dadurch typischerweise im Zeitablauf der Zusammenarbeit unterschiedlich belastbar (vgl. Belz 2001: 227 f.)

Ein weiterer, praktischer zeitbedingter Parameter liegt über der Bestimmung des Zeitraums hinaus auch in dem Zeitpunkt des Kursangebots. Zugegebenermaßen betrifft dies nur die synchrone Kommunikation, die in eGroups aber Bestandteil ist. Hiermit ist insbesondere die Zeitverschiebung zwischen gewissen Ländern gemeint, die einen erheblichen Einfluss auf die Zusammenarbeit hat. So ist zu erwarten, dass sich Teile der Zusammenarbeit in die Freizeit der Lernenden verschieben, da diese zur gewöhnlichen Unterrichtszeit nicht zu organisieren ist. In amerikanischen Ländern gibt es beispielsweise eine Zeitverschiebung von 6-9 Stunden zu Europa. Das macht die Kollaboration der deutschen Lernenden nur am Nachmittag und der amerikanischen Lernenden nur morgens möglich. Zwischen Europa und Ozeanien liegen etwa 8-12 Stunden, so dass die einen Lernenden morgens, die anderen abends kollaborieren müssen. Zwischen einigen Regionen beträgt der Zeitunterschied dort nicht einmal volle Stunden, was Terminabsprachen weiter erschwert. China ist ein Land, das aufgrund seiner Größe bereits selbst über 3-4 Zeitzonen verfügt, aber formell über eine Differenz von 7-8 Stunden zu Europa besteht. Hier können die deutschen Lernenden nur morgens kollaborieren, während sich die Lernenden in China nur nachmittags bzw. abends einschalten können. Im Westen Chinas bedeutet eine Zusammenarbeit „abends“ wiederum für die Menschen eine Zusammenarbeit eher „nachts“, da die Sonne – aufgrund der geografischen Lage über 3-4 Zeitstunden westlich von Peking – wesentlich früher untergeht. Diese Beispiele illustrieren, zumindest für die synchrone Kommunikation, dass die zeitliche Organisation ein praktischer Parameter für die eGroups ist.

Partnerwahlspezifische Parameter

Die Berücksichtigung der zeitlichen Parameter ist eng verbunden mit Parametern der Partnerwahl. Die Suche und Auswahl der in einen eGroups-Kurs einzubindenden Partner sollte vor allem an der Praktikabilität ausgerichtet sein. Partner sollten also so gewählt werden, dass die Kollaboration im gegebenen zeitlichen Rahmen auch praktisch umsetzbar ist.

Vor diesen Überlegungen ist jedoch zunächst erst einmal die Schwierigkeit zu überwinden, überhaupt Partner zu finden, die das Interesse daran haben,

an einer eGroups-Anwendung teilzunehmen und sich hierzu auch entsprechend verbindlich verpflichten. Vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeit von eGroups müssen ja Partner gefunden werden, deren Sprache der Lerner-sprache der Lernenden entspricht und die selbst Deutsch lernen. Hier kommt erschwerend hinzu, dass Deutsch als Fremdsprache im letzten Jahrhundert deutlich an Stellenwert verloren hat. Aufgrund der politischen Entwicklungen in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts und der Englisch-orientierten, wissenschaftlichen und insbesondere der technischen-internetgestützten Entwicklungen ist das Interesse an der deutschen Sprache insgesamt rückgängig (vgl. Ammon 2001). Englischsprachige Partner zu finden, ist zudem eine weitere Schwierigkeit, da englischsprachige Muttersprachler aufgrund der weltweiten Verbreitung des Englischen in der Regel weniger Interesse daran haben, überhaupt Fremdsprachen zu lernen (vgl. Philippson 2000: 270).

Zu dieser Schwierigkeit kommt hinzu, dass Partner gefunden werden müssen, die einerseits über die technischen Mittel verfügen, andererseits aber auch insbesondere über die technischen Erfahrungen, so dass sie ihre Lernenden zu einem adäquaten Nutzen anleiten können. Die Erfahrung oder Selbstverständlichkeit im Umgang mit technischen Aspekten unterscheidet sich dramatisch bezüglich des Studienhintergrunds von Studierenden. So nimmt etwa für Fernstudierende der Umgang mit Lernplattformen einen anderen Stellenwert ein als für Studierende an Präsenzuniversitäten. Je nach Kontext der Studierenden ist also ein unterschiedliches Maß an Unterstützung erforderlich.

Auch an die Lehrkräfte werden neue Herausforderungen gestellt (vgl. Kap. 3.5.2.2). Erforderlich ist z. B. ein hohes Maß an gegenseitigem Vertrauen und Verlässlichkeit (vgl. Belz/Müller-Hartmann 2003) sowie auch an Experimentierfreudigkeit, was nicht immer gegeben ist. Hier erweist es sich als positiv, Partner einzubinden, zu denen bereits über andere Kooperationen partnerschaftliche Beziehungen bestehen. In der Regel ist bereits ein gewisses Sozialkapital vorhanden, das für Kollaboration entscheidend ist (vgl. Riemer 2004). Zudem können gemeinsame Erfahrungen in der Zusammenarbeit ebenso wie Erwartungen im Hinblick auf die zukünftige Zusammenarbeit zu einem stärkeren „Commitment“ der Partner führen (vgl. Klein 1996). In diesem Sinne ist es vorteilhaft, die eGroups-Kollaboration als Teil einer umfassenderen Kollaboration zu entwickeln.

Technologiespezifische Parameter

Das erste Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts hat eine Vielzahl technischer Innovationen hervorgebracht und dies insbesondere hinsichtlich netzwerkorientierter Funktionalitäten, wie es durch die Entwicklung von Lern- und Content-Management-Systemen der Fall war (vgl. Kap. 3.4.1). Die europäische

Union hat so beispielsweise allein im Rahmen des 5. und 6. Rahmenprogramms der Europäischen Union 20% der verfügbaren Fördergelder für eLearning, Netzwerke und IT-Technologien bereitgestellt (vgl. BMWI 2007: 16). Im 7. Rahmenprogramm sind hingegen keine Gelder für die Entwicklung von eLearning-Systemen zur Förderung von Netzwerken mehr vorgesehen, da der Markt an technologischen Möglichkeiten als vollständig entwickelt angesehen wird (vgl. European Commission CORDIS 2009). Heute wird das Problem eher darin gesehen, die optimale Technologie zu wählen und diese sinnvoll nutzen zu lernen. Aus diesem Grund verfügen mehr und mehr Universitäten heutzutage über eLearning-Kompetenzcenter, die dafür eingesetzt werden sollen, Lehr- und Lernkonzepte zu entwickeln und bei der Implementierung zu helfen (vgl. Grob et al. 2008).

Bei der Implementierung von eGroups stellt die effiziente Bereitstellung technischer Mittel eine besondere Herausforderung dar, die nicht nur von eigenen Studierenden genutzt werden kann, sondern auch von den durch eGroups eingebundenen Partnerinstitutionen. Hinzu kommt, dass die universitätseigene Lösung in vielen Fällen nur durch eine Lizenzvergabe an die eigenen Studierenden erfolgen darf, was zu Legitimationsproblemen führen kann. Hier können unterschiedliche Grade der Einbindung der eGroups-Technologie in die hochschulweite eLearning-Landschaft unterschieden werden (vgl. Grob et al. 2008). Bei eGroups kommt erschwerend hinzu, dass die Partnerinstitutionen vor der gleichen Problematik stehen. Es muss demnach eine Lösung gefunden werden, die über die Einigung auf technische Möglichkeiten hinaus auch die hochschulpolitische Konformität wahrt.

Budgetspezifische Parameter

Die budgetspezifischen Parameter sind eng verknüpft mit den technologie-spezifischen Parametern. So ist festzustellen, inwiefern außenstehende Studierende die lizenzierten Produkte einer anderen Universität nutzen dürfen und ob hierfür ein bestimmtes Budget notwendig ist. Falls ein gewisses Budget aufgewendet werden muss, ist die Beantragung durch verschiedene Instanzen der hochschulpolitischen Einrichtungen zu prüfen. Damit einher kann ein wesentlicher Zeitaufwand gehen, der es entweder erforderlich macht, kreative Lösungen zu finden oder längerfristig zu planen.

Über die Lizenzkosten hinaus können auch Schulungs- und Implementierungskosten anfallen. Obgleich ein kompetenter Umgang der technischen Möglichkeiten durch die Lehrenden und Lernenden angenommen werden kann, so ist die Kompetenz nicht per se vorauszusetzen. Streng genommen muss sichergestellt werden, dass die Lernenden ebenso wie die Lehrenden im Umgang mit den technischen Möglichkeiten geschult werden, so dass ein zielgerichteter Einsatz der Techniken gewahrt wird.

Curriculare Parameter

Unter curricularen Parametern ist die Berücksichtigung des Curriculums der Lernenden zu verstehen. Dies ist ein praktischer Parameter, dessen Beachtung von grundlegender Bedeutung für die Zusammenführung mindestens zweier unterschiedlicher Lernergruppen aus verschiedenen Ländern ist. Nur wenn die Lernziele und Kontextfaktoren der Partner zumindest teilweise übereinstimmen, kann die internationale Kollaboration funktionieren. Für diesen Zweck ist zunächst ein Curriculumsvergleich anzustellen, in dem Gemeinsamkeiten oder Überschneidungen identifiziert werden, die für den gemeinsamen Unterricht genutzt werden können.

Die Beachtung der curricularen Vorgaben ist nicht nur für die Kollaboration wichtig, sondern auch für den einzelnen Lernenden. Je stärker sich die Curriculumsvorgaben mit seinem oder ihrem Vorwissen oder Interessen decken, umso stärker kann davon ausgegangen werden, dass er oder sie sich mit den Kursvorgaben identifiziert und in deren Erfüllung investiert. Die zunehmende „Industrialisierung“ des Lehrangebots mit den damit einhergehenden Formalisierungen von Lernzielen und Prozessen mindert hier zudem die Anpassungsmöglichkeiten. So ist es z. B. an Universitäten Ozeaniens mittlerweile durchaus üblich, dass sämtliche Lehr- und Lernmaterialien bereits ein halbes Jahr vor Beginn des Kurses in die Lernplattform eingestellt werden. Auch in Europa wird diese Situation durch den Bologna-Prozess und entsprechende Akkreditierungsvorgaben verschärft.

Aufgabenspezifische Parameter

Die curricularen Parameter sind zwangsläufig an die aufgabenspezifischen Parameter gebunden. So ist zu entscheiden, ob die Lernenden der verschiedenen Gruppen die gleichen Aufgaben bearbeiten oder unterschiedliche Aufgaben – aber mit der Auflage, den Partnern bei der Lösung ihrer Aufgabe behilflich zu sein. Zweifelsohne weist die zweite Möglichkeit eine leichtere Praktikabilität auf. Sie kann auch verfolgt werden, wenn ein Curriculumsvergleich nicht viele Schnittstellen aufweist. Diese Möglichkeit findet sich in der Lehre etwa in der Betreuung von Sprachlernern bei ihrem Lernfortschritt von Studierenden, die Erfahrungen im Umgang mit Lernern sammeln möchten, wie dies etwa in der Lehrerbildung der Fall ist. Hier gibt es unterschiedliche Aufgaben, aber die gegenseitige Hilfe ist ein Grundbestandteil. Die gemeinsame Arbeit und die gemeinsame Fertigstellung eines Projektes ist jedoch bei unterschiedlicher Aufgabenstellung schwieriger. Die zugesicherte Hilfe mag nur halbherzig verfolgt werden, wenn es der Erreichung der eigenen Ziele nichts nützt. Anders gestaltet es sich bei gemeinsamen Aufgaben. Diese sind jedoch nur unter hohem Aufwand und Koordination möglich. Die aufgabenspezifischen Parameter sind in gewisser Weise auch an die Bewertungsvorgaben gekoppelt. Wenn die

gegenseitige Hilfsbereitschaft benotet wird, mag dies einen Einfluss auf das individuelle Engagement der Lernenden haben.

Materialspezifische Parameter

Eng verbunden mit den curricularspezifischen und den aufgabenspezifischen Parametern reihen sich materialspezifische Parameter ein. Hierzu zählen sowohl die Auswahl der Materialien durch die Lehrperson selbst als auch der Zugang zu Materialien für die Lernenden. Für die Auswahl der Materialien gilt als förderlich, curricular entsprechende Materialien auszuwählen, die für den Lernenden sinnvoll erscheinen. Im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht gilt das Paradigma der authentischen Materialien, da diese die Sprach- und Kulturwirklichkeit widerspiegeln (vgl. Werlich 1986). Dabei ist der Fachbezug zu überdenken, wie er von den Lernenden zu welchem Zweck zwischen populärwissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Materialien rezipiert werden soll und kann (vgl. Beier/Möhn 1984: 100). Hinzu kommt, dass eben die Materialien den Lernenden stimulieren sollen, aber nicht im eigenen Denken eingrenzen oder limitieren sollen.

Darüber hinaus ist neben der wichtigen Aufgabe der Auswahl der Materialien auch über den Zugang zu Materialien zu entscheiden. Hierbei kann Problemen, wie dem beschriebenen Lost-in-Cyber-Space-Phänomen o. ä. vorgebeugt werden, indem der Lernende bereits ausgewertete Hinweise über den Standort sinnvoller Materialien erhält. Zudem besteht im Fachfremdsprachenunterricht selbstverständlich die oberste Aufgabe der sprachlichen Förderung. Materialien können diesbezüglich auch zugänglich gemacht werden, die die Lernenden in seinem Lernvorhaben unterstützen.

Es ist davon auszugehen, dass sinnvoll ausgewählte Materialien einen Einfluss auf die Motivation des Lernenden haben. Aus dieser Perspektive erwachsen aus den praktischen Aspekten der curricularen, aufgabenspezifischen und materialspezifischen Parameter auch motivationale Aspekte. Die nähere Erläuterung motivationaler Parameter wird im nächsten Abschnitt gesondert behandelt.

3.4.3.3 Motivationale Parameter

Mit Motivation ist im Allgemeinen ein Konstrukt gemeint, das aufgrund des Zusammenwirkens äußerer Einflussfaktoren und persönlicher Präferenzen des Individuums zum Treiber für Aktivitäten wird und das Individuum zum Handeln veranlasst (vgl. Kap. 3.3.3, Dörniyei 2001). So definieren GAGE und BERLINER (1996: 337) Motivation als „das, was Menschen die Energie zu einem Tun verleiht und die Ausrichtung der Tätigkeit bestimmt.“ Die Motivation wird dabei, so ROSEMANN und BIELSKI (2001: 93) „durch interne (im Menschen liegende) und externe (außerhalb des Menschen liegende) Faktoren bestimmt.“

In der virtuellen Kollaborationssituation ist Motivation ein tragender Aspekt, der über den Erfolg oder das Scheitern gemeinsamer computermediierter Aktivitäten entscheidet. Motivation ist abhängig von einigen Faktoren und kann durch die Berücksichtigung gewisser Parameter gefördert werden. Vor dem Hintergrund der eGroups-Konzeption ist dabei natürlich zu beachten, dass motivationale Faktoren von Teilnehmern unterschiedlich wahrgenommen werden können und die individuelle Förderung in einer Gruppe von besonderer Bedeutung ist. Gleichwohl lassen sich auch hier wieder Grundprinzipien identifizieren, die bei der Organisation eines eGroups-Kurses generell positiv auf die Motivation zu wirken scheinen.

Im Folgenden sollen einige solcher motivationaler Faktoren und Parameter aufgezeigt werden, mithilfe derer versucht werden kann, die Anwendung der eGroups-Konzeption positiv zu beeinflussen. Sie bauen auf einer Vorstudie zur Anreizgestaltung in User-Generated Content Communities von VOM BROCKE, WHITE, WALKER und VOM BROCKE (2009) auf:

Erwartungshaltungsspezifische Parameter

Die Motivation wird zunächst stark durch die Erwartungshaltungen der Teilnehmer beeinflusst. Solche Erwartungen sind abhängig von vielen Faktoren, wie z. B. der Antizipation eines zukünftigen Wertes, den zu erwartenden Kosten, um diesen Wert zu erreichen sowie der Besinnung auf vorherige Erfahrungen, um ähnliche Werte zu erreichen (vgl. vom Brocke et al. 2009). Hinsichtlich der eGroups-Konzeption kann davon ausgegangen werden, dass eine positive Erwartungshaltung die eGroups-Anwendung positiv beeinflusst (vgl. vom Brocke et al. 2010). Die Berücksichtigung der Erwartungshaltung der Studierenden erscheint daher als wichtiger Bestandteil der eGroups-Konzeption.

Für den Gestalter eines eGroups-Kurses bedeutet dies, dass auch ein gezieltes „Erwartungsmanagement“ sinnvoll ist, um einerseits attraktive, andererseits aber auch realistische Erwartungen aufkommen zu lassen. Dies bedeutet z. B., dass die Vision der Konzeption als sinnvoll erachtet wird und übereinstimmt mit den persönlichen Zielen, den Erfahrungswerten bezüglich eines möglichen Vorgehens zur Erreichung dieser Ziele und den damit verbundenen Kosten für das Individuum hinsichtlich des Aufwands an Zeit und Arbeit.

Die persönlichen Ziele sollen daher möglichst in Einklang gebracht werden mit den Zielen der eGroups-Anwendung. Im Rahmen eines Universitätskurses ist zu berücksichtigen, dass die persönlichen Ziele wohl zumeist im Scheinerwerb bestehen, so dass nicht immer intrinsische Motivation zur Verbesserung der Sprachkenntnisse vorauszusetzen ist.

Die Erwartungshaltung wird zudem wahrscheinlich beeinflusst von den Erfahrungen im autonomen Umgang mit technischen Mitteln in einer eLear-

ning-Umgebung, das wissenschaftspropädeutische Vorgehen wissenschaftlichen Arbeitens, das mindestens notwendige Wissen über den Gegenstand sowie natürlich das sprachliche Wissen, um zu kooperieren. Um eine positive Erwartungshaltung zu erzielen, muss der Lerner zudem zu einem Mindestgrad selbstsicher und autonom sein und auch in der Lage sein, mit negativen Einflüssen umgehen zu können.

Um positive Erwartungshaltungen zu generieren, ist es notwendig, die eGroups-Konzeption an eine gewisse Anzahl an Lernenden anzupassen. Bei einer kritischen Anzahl von Lernenden mit positiver Erwartungshaltung kann in der eGroups-Konzeption aufgrund der Reziprozität eine positive Verstärkung erzielt werden. Dies erfolgt dadurch, dass die Teilnehmer den Wert und Nutzen der gegenseitigen Hilfe erkennen und somit wiederum gewillt sind, ihrerseits mehr für die Kooperation zu leisten.

Generell kann wohl gesagt werden, dass je mehr Lernende mit positiver Erwartungshaltung in eGroups kollaborieren, desto größer auch der Erfolg ist. Zweifellos muss die Gruppengröße beherrschbar bleiben. Je mehr Lernende anwesend sind, die Zweifel an der Konzeption haben, unsicher im Umgang mit den technischen Tools zu fühlen und kritisch der Konzeption gegenüberstehen, umso wichtiger ist die Betreuung, um nicht eine negative Verstärkung zu erhalten, die – analog – den Kurs zum Scheitern bringen würde. Die sensible Einschätzung sowohl der Erwartungen als auch der Motivation der Teilnehmer sowie das Ergreifen korrektiver Maßnahmen zählt also zu einer der zentralen Lehreraufgaben in der eGroups-Konzeption.

Relevanzstärkende Parameter

Die Parameter der Erwartungshaltung sind eng verknüpft mit denen der relevanzstärkenden Parameter. Während sich die Erwartungsparameter jedoch auf den Lernenden beziehen, verweisen die relevanzstärkenden Parameter auf den Inhalt und die Materialien selbst, die Methode zur Erschließung des Inhalts und die Relevanz des Inhalts (vgl. vom Brocke et al. im Erscheinen). Diese müssen die Lernenden als sinnvoll erachten und als „worth the effort“, damit sie als relevant eingestuft werden. Fördernd wirkt hier die Authentizität der Materialien. In dieser Hinsicht kann davon ausgegangen werden, dass je mehr relevanzstärkende Parameter berücksichtigt werden, desto höher ist die Erfolgchance von eGroups einzustufen.

Einen weiteren Einfluss haben zum Beispiel die Relevanz der Arbeitsweise sowie die Wichtigkeit und Nützlichkeit der Aufgaben. In der eGroups-Konzeption wird über virtuelle Medien eine interkulturelle Projektarbeit in Gruppen durchgeführt. Auf diese Weise wird zum einen realisiert, dass die Tätigkeit der späteren beruflichen Arbeit ähnelt. Zum anderen wird aber auch eine für die Studierenden relevante Arbeitsweise aufgegriffen: „[...] textual Internet-mediated communication now presents its own set of high-

stakes contexts and modalities. Commercial activity is conducted via asynchronous and synchronous channels, job interviews take place over instant messaging, [...]“ (vgl. Thorne 2007: 441 f.). Demnach kann gefolgert werden, dass eLearning als Lernmodus heute bereits für viele Studierende einem Lernen mit einem selbstverständlich gewordenen Werkzeug entspricht: Die Lernenden verwenden das Internet, um Wissen über spezifische Aspekte ausfindig zu machen, sich damit auseinanderzusetzen, es zu diskutieren und es unter einer eigenen Definition zu verinnerlichen. Die kritische Anwendung und Rezipienz virtueller Aspekte des Internets durch Interaktion zu fördern, ist ein wichtiger Bestandteil, der heutzutage besonders relevant ist (vgl. Thorne 2009: 91).

Auch die Aufgabengestaltung und Ziele müssen Studierende als wertschöpfend und nützlich und somit für sie als relevant empfinden. Bei heterogenen Lernergruppen ist dies nicht ohne Weiteres zu realisieren. Dabei muss auch im Sinne KLAFFKIS (2000) der Aufgabenbezug einen Realitätsbezug aufweisen und sich zumindest teilweise mit dem Wissen der Studierenden decken, so dass es aufgegriffen und prozessiert werden kann. Im Rahmen eines Sprachkurses kommt häufig erschwerend dazu, dass der Sprachkurs nicht Pflicht für die Studierenden ist. Bei zu niedriger Relevanz der Inhalte und der Aufgabenstellungen kann sich also die Teilnehmerzahl verringern.

Wisseneinbeziehende Parameter

Auch von der Wahl des Themas geht eine große motivationale Wirkung auf die Studierenden aus. Dabei ist zu berücksichtigen, welches Vorwissen die Studierenden mitbringen, aber auch, mit welchen Themen sie sich möglicherweise im Curriculum ihres Studiums aktuell beschäftigen. Gleichzeitig ist jedoch auch zu beachten, dass die Studierenden einen spezifischen Lernbedarf mitbringen. Ihr Wissen soll daher noch durch den Austausch mit dem Wissen anderer und der Generierung neuen Wissens verarbeitet, verändert und angepasst werden können (vgl. Lantolf/Pavlenko 2000). Um dies zu stimulieren, ist eine sinnvolle Gruppenzusammensetzung wichtig, die eine gemeinsame Wissensbasis sichert und gleichzeitig jedem Teilnehmer einen unterschiedlichen Expertenstatus zuschreibt.

Sinnvoll erscheinen Aufgabenstellungen, die auf vorhandenes Wissen und Interesse aufsetzen, aber für die Studierenden zugleich in dem Sinne neuartig sind, dass sie zu ihrer Lösung neues Wissen erwerben müssen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Aufgabenstellung so gefasst wird, dass alle Studierenden mit ihrem heterogenen fachlichen Wissen angesprochen sind. Dies stellt u. U. eine Gratwanderung dar, da einerseits unterschiedliche Wissenspartikel vorliegen und andererseits gerade ein Lernbedarf besteht, um die vorhandenen Wissenspartikel neu anzuordnen und neues Wissen gemeinsam zu generieren. Diese Parameter beziehen sich auf die von

GARRISON, ANDERSON und ARCHER (2000) identifizierte Schnittstelle der Cognitive Presence mit der Ebene der Teaching Presence, die durch die Organisation der Parameter das Herstellen einer Cognitive Presence stimuliert.

Länderwahlspezifische Parameter

Die Wahl der Partner ist bereits besprochen worden (vgl. Kap. 3.5.3.2). Neben den primär organisatorischen Aspekten hat diese Wahlentscheidung auch einen Einfluss auf die Motivation der Lernenden, da die Nationalität oder die Kultur der Partner bestimmtes Wissen und damit auch bestimmte Erwartungen aktivieren. In einigen Studien der Telekollaboration wurde die Möglichkeit der Verfestigung stereotypischer Ansichten besprochen, obwohl das eigentliche Ziel die Förderung interkultureller Kompetenzen war (vgl. Belz 2001, 2003; Griebhaber/Holtz 2007). Die Wahl von Partnern aus Ländern, durch die stereotypisches oder emotional belastetes Alltagswissen stimuliert wird, ist negativ. Beispiele sind die politische Geschichte Deutschlands des 20. Jahrhunderts bei Deutschen oder der Irakkrieg bei Amerikanern (vgl. O'Dowd/Ritter 2006). Bei Partnern aus weniger vorbelasteten – oder generell auch unbekannteren – Ländern ist die Gefahr weniger groß. Hier ist jedoch sicherzustellen, dass zugleich ein gewisses Interesse der Studierenden an dem Land besteht.

Lerneraktivierende Parameter

Auch die Aktivität der Lerner selbst stellt einen wichtigen motivationalen Faktor dar, der durch Handlungsanlässe und -stimuli aktiv beeinflusst werden kann. Lerneraktivierende Parameter sind für die virtuelle Kollaboration elementar, da der Erfolg einer lernerzentrierten Konzeption, wie eGroups, wesentlich von den Aktionen der Lerner abhängt. Wenn die Lernenden nicht aktiv sind, gibt es online keine Neuigkeiten, wenn es keine Neuigkeiten gibt, gibt es auch keinen Fortschritt und wiederum keine Motivation der Studierenden, sich einzubringen oder die Plattform überhaupt zu besuchen.

Dieses Problem lässt sich auch auf Social Networks übertragen, die ebenfalls von der Nutzeraktivität abhängig sind (vgl. Fitzgerald 2009: 71). Myspace oder StudiVZ beispielsweise haben zu einem gewissen Zeitpunkt viele Anmeldungen erfahren und durch viele Nutzeraktionen die Aufmerksamkeit auf sich ziehen können. Andere Social Networks hatten weniger Neues für die Nutzer zu bieten und wurden weniger genutzt. Bei Myspace und StudiVZ haben beispielsweise weniger technische Entwicklungen und Neuigkeiten stattgefunden. FITZGERALD führt es auf die reduzierte „end-user innovation“ zurück, die Nutzern weniger neue Möglichkeiten bieten, zu handeln. Facebook und Twitter sind stattdessen Social Networks, die durch Neuigkeiten und Erfindungen die Nutzer zum Handeln stimulieren. Sie er-

fahren daher, zumindest für den Moment, ein hohes Nutzerinteresse (vgl. Fitzgerald 2009: 71).

Diese Beobachtung kann auf eGroups übertragen werden: Für den virtuellen Lernkontext muss die Motivation durch Handlungsstimulation aufrechterhalten werden. Wie LITTLE (1994: 439) sagt, kann nicht davon ausgegangen werden, dass der Lernende per se bereits ein autonomer Lerner ist. Vielmehr muss er (oder sie) ihn in seiner Entwicklung zum autonomen Lerner begleitet und gefördert werden. Die Stimulation, zu handeln und zum autonomen Lernen soll hier als „Dynamisieren“ bezeichnet werden.

Dynamisieren als lerneraktivierende Maßnahme kann die Motivation der Lerner zum Handeln veranlassen. Hierfür kann der Dynamisierende beispielsweise antizipieren, was für den Lernenden interessant sein mag und entsprechende Informationen in das System einbringen. Ebenso kann er auch Verbindungen zu anderen Lernenden mit korrespondierenden Interessen oder Erfahrungen herstellen. Auch Aufforderungen zu spezifischen Handlungen sind denkbar. Durch Antizipation des Wissens, können dem Lerner Stimuli präsentiert werden, die möglicherweise Kreativität, Wissensdurst, Interaktion etc. hervorrufen. Durch Feedback und Ermunterung kann der Lernende auch zum Handeln angeregt werden.

Die Möglichkeiten von lerneraktivierenden Parametern sind vielseitig, doch sie bedürfen einer individuellen Untersuchung der Bedürfnisse des Lernenden. Die Austarierung lerneraktivierender Parameter und der Einsatz des Dynamisierens ist daher insbesondere in frühen Phasen der eGroups-Kooperation wichtig (vgl. Kap. 3.5.3.1). THORNE bezeichnet die Gewöhnung und die Entwicklung einer Handlungskompetenz an die Onlineumgebung, auf BOURDIEU zurückgreifend, als „Habitus“: „habitus – a set of socially and interactionally derived generative dispositions that enable and constrain agency (i.e., Bourdieu 1979, 1984)” (Thorne 2005: 405).

Lernerförderliche Parameter

Die lernerförderlichen Parameter sind eng verbunden mit den lerneraktivierenden Parametern. Während mit den lerneraktivierenden Parametern jedoch maßgeblich das Ziel der Förderung der Onlineaktivität generell und der Sicherung des Erfolgs der eGroups-Implementierung verfolgt werden, beziehen sich die lernerförderlichen Parameter auf den Lernenden, um ihn oder sie in dem individuellen Lernprozess zu fördern.

Lernerförderliche Parameter sind auf den individuellen Lernenden abgestimmt. Hierzu zählen insbesondere die Austarierungen zwischen eindeutiger und bindender Aufgabenstellung und freien Auswahlmöglichkeiten für eigene Lösungen, zwischen Lernerkontrolle und Lernerfreiheit, zwischen Vorgaben und Raum für Kreativität, zwischen Fristen und eigener Zeiteinteilung, zwischen der vorgegebenen technischen Umgebung und der Mög-

lichkeit, seinen eigenen Lernraum zu gestalten (vgl. vom Brocke et al. im Erscheinen).

Bei dem gezielten Einsatz dieser Parameter wird das Ziel gesetzt, dem Lernenden Sicherheit zu vermitteln, um Unsicherheit zu vermeiden, Raum zum „Atmen“ und zur Kreativität schaffen, um „Dienst nach Vorschrift“ zu vermeiden und den Lernenden einzuengen, zu lenken, ohne vorzugeben, ihn oder sie sich entwickeln zu lassen, ohne das Ziel vor Augen zu verlieren.

Die Verfolgung dieser Parameter ist für die Lehrperson besonders anspruchsvoll, da die heterogenen Lerner in sich unterschiedlich sind. Die One-on-one-Kontaktmöglichkeiten durch den personalisierten, virtuellen Kanal können dabei aber auch als Chance gesehen werden, um denjenigen zu helfen, die Hilfe benötigen und diejenigen sich frei entfalten zu lassen, die dies möchten.

Transparenzförderliche Parameter

Die transparenzförderlichen Parameter sind auch – je nachdem, wie sie eingesetzt werden – verknüpft mit den lerneraktivierenden und lernerförderlichen Parametern, da sie entweder den Lernenden darin stimulieren, zu handeln, oder ihn oder sie in ihrem Lernprozess unterstützen. Transparenzförderliche Parameter sollen dem Lernenden Klarheit über die von ihm erwarteten Leistungen und Anforderungen bieten. Beispiele sind: was für eine Art Leistung erbracht werden muss, in welchem Zeitrahmen dies erfolgen soll, unter Berücksichtigung welcher Faktoren dies geschehen soll, wie etwa Frequenz der Onlinetreffen, Nutzung welcher Sprachen, Nutzung welcher Tools.

Darüber hinaus hilft den Lernenden persönliches Feedback über ihren Lernstand, d. h. über ihre sprachlichen Fähigkeiten, womöglich ihre sozialen Fähigkeiten insbesondere in interkultureller Hinsicht sowie darüber, ob ihre Projektleistungen oder der Lernprozess sich mit dem Erwartungshorizont decken. Schließlich muss für die Lernenden auch klar sein, was sie für ihre Leistung an Gegenleistung, insbesondere an Studienleistung, erhalten.

Ritualisierende Parameter

Ritualisierende Parameter sollen den Lernenden einen Orientierungsrahmen für die Zusammenarbeit liefern (vgl. Watson-Gegeo/Nielsen 2005: 6). Entsprechende Maßnahmen dienen damit auch der Transparenz und bieten Sicherheit. Rituale ermöglichen es den Lernenden zu entspannen, da sie ein sicheres Set an Handlungsmöglichkeiten entwickeln, das ihnen eine Basis für zukünftige Handlungen bietet. Ein Beispiel ist die Einigung, bei Onlinetreffen je eine halbe Stunde auf der einen und der anderen Muttersprache zu kommunizieren. Ein anderes Modell wäre, sich an jeweils zwei festen Tagen, etwa dienstags und donnerstags zu einer bestimmten Zeit zu treffen,

und dabei dienstags die eine Sprache und donnerstags die andere Sprache zu verwenden.

Ritualisierende Parameter können darüber hinaus als lernerfördernde Mittel eingesetzt werden, indem sie in einer Regelmäßigkeit Wissen abfragen, oder den Lernenden bestimmte Handlungen durchführen lassen, die durch den Übungseffekt verbessert werden. Diese können beispielsweise darin bestehen, zu Beginn einer jeden Unterrichtsstunde oder eines jeden Onlinetreffens über die vergangenen Aktivitäten zu reflektieren und sie in dem eigenen Lernprozess einzuordnen. Auf diese Weise können ritualisierende Maßnahmen auch die Reflexionsfähigkeit fördern. Zudem bewirken sie einen gewissen Druck, sich auf die Treffen vorzubereiten (vgl. Schwienhorst 2003). In jedem Fall helfen sie die Zusammenarbeit auch über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten und kontinuierlich Fortschritt zu erzielen.

Auszeichnende Parameter

Eine wesentliche Anreizwirkung geht auch in der Onlinekollaboration vom Anreiz-Beitrags-Gefüge aus (vgl. Barnard 1938). Dies bedeutet, dass die Studierenden das Gefühl haben sollten, über den Kurs mehr zurückzubekommen als sie investieren. Neben dem Aspekt der Reziprozität und dem damit verbundenen Lernfortschritt können zusätzliche Anreize durch Auszeichnungen gesetzt werden.

Mit Auszeichnungen kann zusätzliche extrinsische Motivation bei den Lernenden erzeugt werden (vgl. vom Brocke et al. im Erscheinen). Hierzu zählt z. B. der Scheinerwerb, der bei erfolgreicher Teilnahme an der Onlinekooperation in Aussicht gestellt wird. Darüber hinaus können weitere Anreize gesetzt werden, wie z. B. ein „Best-Project-Award“. Aber auch viele weitere Möglichkeiten sind denkbar: An immer mehr Universitäten werden heute universitätseigene oder sogar universitätsübergreifende Zeitschriften herausgegeben, die wissenschaftliche Artikel der Studierenden veröffentlichen. An der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU) gibt es beispielsweise das Magazin „Ethmundus“, das von Studierenden der Ethnologie herausgegeben wird. Das Institut für Europäische Studien der Université Libre de Bruxelles gibt ein Magazin heraus, das in Zusammenarbeit mit der WWU, der Universität Toulouse und einigen anderen Studierenden publiziert wird. Hier könnte z. B. in Aussicht gestellt werden, das beste Projekt der Studierenden in einer solchen Zeitschrift zu publizieren.

Das Modell zur Gestaltung von eLearning-Umgebungen (vgl. oben) bringt bereits zum Ausdruck, dass die organisatorische Gestaltung einen wesentlichen Einfluss auf die Effektivität und Effizienz der eGroups-Konzeption hat. Nun konnten auch konkrete Parameter gezeigt werden, die sich dabei stellen. Vor dem Hintergrund einschlägiger Arbeiten zur Fachfremdsprachdidaktik und Onlinekollaboration konnten zudem Empfehlungen für die

Festlegung der Parameter für spezifische eGroups-Kurse gegeben werden. Eine wesentliche Grundlage der Konzeption ist dabei die Kollaborationsmöglichkeit über das Internet. Diese fällt in den Bereich der technischen Gestaltung der eLearning-Umgebung. Wenn auch technische Aspekte nicht im Fokus dieser Arbeit liegen, so soll doch kurz auf die wesentlichen technischen Rahmenbedingungen der hier entwickelten eGroups-Konzeption eingegangen werden.

3.4.4 Technischer Gestaltungsbereich

Die technische Gestaltung bildet die Basis einer eLearning-Konzeption. Aufgrund der Vielzahl verfügbarer Lösungen geht es heute vor allem darum, geeignete Systeme auszuwählen und diese entsprechend anzupassen (Customising). Für beide Schritte sind die situativen Anforderungen ausschlaggebend, die sich gerade aus den Entscheidungen im didaktischen und organisatorischen Gestaltungsbereich ableiten. Richtungsweisend für die technische Gestaltung sollten also die Ziele, Inhalte und Methoden der didaktischen Überlegungen ebenso wie die Implementierungsstufen und Parameter der organisatorischen Rahmenbedingungen sein. Gerade in einer solchen zweckorientierten Nutzung der Technologie kommt die Integration der Gestaltungsbereiche in der eGroups-Konzeption zum Ausdruck. Dies soll nun genauer ausgeführt werden.

Onlinekollaboration, wie sie in der Konzeption angestrebt wird, steht heutzutage stark im Zeichen von Social Networks, die auch in weiten Teilen des privaten Lebens eingesetzt werden (vgl. Kap. 3.4.1; Kap. 3.5.3.3, sowie Gartner 2008). Dennoch können Erfahrungen in der zweckorientierten Nutzung von eLearning-Tools im Rahmen des Unterrichts nicht flächendeckend vorausgesetzt werden. Auch kann nicht automatisch bei allen Nutzern von der gleichen Medienkompetenz ausgegangen werden, da durchaus Unterschiede im Erfahrungsschatz bestehen (vgl. Chun/Plass 2000: 163). Zudem unterliegt Onlinekommunikation selbst wiederum Einflüssen, die sich erst durch die technische Plattform entwickeln, so dass dynamische Wechselwirkungen bestehen. Auch nutzerspezifisch unterschiedliche Wahrnehmungen sind zu beachten (vgl. White 2003: 91).

Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden grundlegende Aspekte der technischen Gestaltung erörtert werden, die helfen können, situativ richtige Entscheidungen zu fällen. Auch werden Grundprinzipien der Gestaltung vorgestellt, die die hier entwickelte eGroups-Konzeption genauer charakterisieren.

3.4.4.1 Usability

Um Problemen und Grenzen des Technologieeinsatzes vorzubeugen (vgl. Kap. 3.4.3), können Ergebnisse der Usability-Forschung genutzt werden

(vgl. Lee 1999). Generell ist demnach zu gewährleisten, dass den Nutzern eine Onlineumgebung zur Verfügung gestellt wird, die für ihre Zwecke handhabbar ist und für deren Benutzung sie Schulungsmöglichkeiten wahrnehmen können. Hierbei wird der Leitgedanke verfolgt, dass sich der Lerner nicht auf die Technik konzentrieren soll, sondern vielmehr die Technik den Lernenden unterstützen soll, entsprechend der didaktischen Ziele zu arbeiten. Grundanforderungen an die virtuelle Umgebung sind daher Übersichtlichkeit, Klarheit, Einfachheit und Praktikabilität:

- **Übersichtlichkeit:** Der virtuelle Arbeitsraum muss möglichst übersichtlich gestaltet sein. Das heißt, die Bildfläche soll bestenfalls nur Zugang zu den Informationen und den technischen Tools bieten, die benötigt werden und diese sollen möglichst strukturiert auf der Bildfläche erscheinen. Alle weiteren Möglichkeiten, die nicht unbedingt im Rahmen der Unterrichtskonzeption verwendet werden, vermindern die Übersichtlichkeit und erhöhen für den Lernenden die Komplexität.
- **Klarheit:** Die Nutzungsmöglichkeiten, die in dem virtuellen Arbeitsraum verfügbar sind, sollen möglichst klar erschließbar sein und als solches möglichst intuitiv Aufschluss geben über den Sinn und die Art ihrer Verwendungsmöglichkeiten. Eindeutige Bezeichnungen und klar strukturierte Ordner unterstützen hierbei die Klarheit bei der Nutzung.
- **Einfachheit:** Die verfügbaren Tools sollen möglichst einfach zu handhaben sein. Insbesondere zu Anfang eines Kurses ist es für Lernende schwer, mehrstufige Prozesse zu durchlaufen. So ist es offensichtlich, dass zu starke Frustration im Umgang mit den Tools die Motivation nachhaltig gefährden kann.
- **Praktikabilität:** Die ausgewählten Tools sollen möglichst zweckgebunden sein und eine hohe Funktionalität aufweisen. Einige Autoren nennen sogar technisches Versagen als die häufigste auftretende Ursache für das Scheitern virtueller Unterrichtsszenarien, wie dies etwa CHUN und PLASS (2000: 163) betonen.

In der Praxis können diese Anforderungen nicht immer vollständig erfüllt werden. Dies resultiert beispielsweise daraus, dass Lernumgebungen nicht allein für eine einzige Lehrveranstaltung genutzt werden, sondern häufig instituts- oder universitätsübergreifende Standards gelten. Diese Standards haben auch ihre Berechtigung, da es aus Gründen der Wirtschaftlichkeit kaum sinnvoll ist, für jede einzelne Lehrveranstaltung einen spezifischen Auswahl- und Anpassungsprozess entsprechender Softwareprodukte zu

durchlaufen. Solche Systeme weisen allgemein auch typische Funktionalitäten und Strukturen auf.

Die universelle Nutzung der Systeme beeinträchtigt allerdings zum Teil die Übersichtlichkeit, wenn mehr Funktionalitäten, Ordner und Informationen sichtbar sind, als diese im Einzelfall benötigt werden. Auch die Klarheit kann gemindert sein, sofern die Fülle an Tools und ihre vielseitigen Einsatzarten nicht intuitiv klar werden. Ähnlich verhält es sich mit der Einfachheit der Nutzung, die durch zu viele Inhalte und Nutzungsmöglichkeiten gemindert wird. Dies kann auch die Praktikabilität betreffen, sofern manche Tools nur durch Zuweisung entsprechender Nutzerrechte eingesetzt werden können.

Für den universellen Einsatz weniger Lernplattformen sprechen auch Lerneffekte seitens der Beteiligten. So kann argumentiert werden, dass der Lernende durch den universitätsweiten Einsatz einer Lernplattform durch verschiedene Lernszenarien in Universitätskursen vertraut gemacht wird mit der Onlineumgebung (vgl. Grob et al. 2008). Dennoch muss weiterhin berücksichtigt werden, dass die Einbettung von Onlineumgebungen im alltäglichen Hochschulunterricht an den meisten Standorten noch immer nicht flächendeckend eingesetzt wird. Überdies findet im Rahmen der eGroups-Konzeption eine Onlinekollaboration mit Partnern anderer Hochschulen statt, die im Regelfall über eine andere virtuelle Plattform verfügen. Für diesen Fall ist genau zu überlegen, wie die Nutzung beider Plattformen so aufeinander abgestimmt werden kann, dass dennoch Grundprinzipien der Übersichtlichkeit, Klarheit, Einfachheit und Praktikabilität gewahrt werden.

3.4.4.2 Tool-Auswahl

Die technologische Gestaltung umfasst aus praktischer Sicht vor allem die Auswahl geeigneter Tools zur Realisierung der eGroups-Konzeption. Während viele verschiedene technische Mittel auf dem Markt verfügbar sind, kann generell gefordert werden, dass die Auswahl zweckorientiert erfolgen soll. Es ist daher nicht ein beliebiges Tool auszuwählen, sondern vielmehr ist zu erwägen, welches Tool, oder auch welche Kombination von technischen Mitteln aus Sicht der didaktischen und organisatorischen Vorgaben am Besten geeignet ist.

Für die eGroups-Konzeption können Kernfunktionalitäten identifiziert werden, die von Tools bereitgestellt werden sollen, um die didaktischen und organisatorischen Prinzipien umsetzen zu können. In Abbildung 25 ist der Zusammenhang dargestellt worden.

Die Abbildung zeigt die Gestaltungsprinzipien aus didaktischer und organisatorischer Sicht im äußeren Kreis. Von diesen ausgehend, kann gefragt werden, welche technischen Funktionalitäten benötigt werden, um die Kon-

zeption entsprechen zu realisieren. Diese sind im Zentrum als Kernfunktionalitäten zusammengefasst worden. Um den Zusammenhang deutlich zu machen, welche Funktionalität zur Realisierung welcher Prinzipien dient, ist für jede Funktionalität ein Sonderzeichen eingeführt worden (z. B. das Zeichen: *), das entsprechend auch bei den Prinzipien aufgeführt wird, zu denen die Funktionalität einen Beitrag leistet.

Im Rahmen der eGroups-Konzeption sollen auf der virtuellen Umgebung folgende Funktionalitäten nutzbar sein: Profil, Diskussionsforum, Voice-/Chatraum, Wiki, eMail, Up-/Downloadfunktion, Internetzugang.

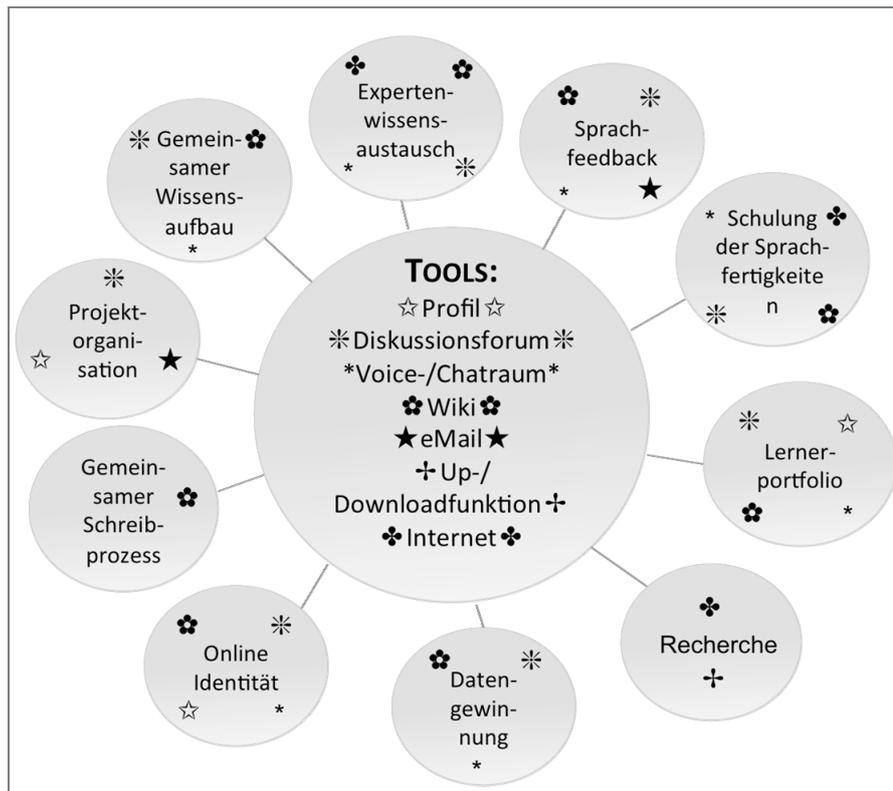


Abb. 25: Verwendung der Tools und ihre erwünschte Funktion¹⁵

Profile

Die Lernenden erstellen ein eigenes Profil von sich, das ein persönliches Bild, aber auch weitere Informationen über ihren persönlichen und fachlichen Kontext enthält. Auf dem Profil sollten auch aktuelle Beiträge, Produkte und Aktivitäten der jeweiligen Mitglieder verzeichnet werden, um die

¹⁵ Die Symbole repräsentieren spezifische Tools, die im Zentrum der Abbildung erklärt werden. In den äußeren Kreisen der Abbildung wird durch Darstellung der Symbole ausgedrückt, welche Tools für den jeweiligen Zweck zur Anwendung kommen. So werden für die Projektorganisation Profil, Diskussionsforum und eMail verwendet.

Dynamik der Kollaboration auf der Plattform zu steigern (vgl. Kap. 3.5.3). Fortgeschrittene Plattformen leisten dies automatisch. Aktuelle Entwicklungen auf der Plattform werden so verlinkt und können von den Nutzern einfach und übersichtlich angeklickt und nachvollzogen werden.

Die Erstellung von Profilen trägt erheblich zur Herstellung des sozialen Raums (innerhalb der technischen Umgebung) bei, da die Nutzer füreinander sichtbar und „menschlich“ werden. Profile fördern so ganz wesentlich die Bildung einer Onlineidentität der Lernenden. Indem der Lernende Informationen zu persönlichen, fachlichen und kulturellen Aspekten gibt, bilden die Profile auch einen wichtigen Ankerpunkt für die Agilitäten. Der persönliche und fachliche Hintergrund kann meist unmittelbar abgelesen werden. Aber auch der weitere Kontext jedes Lernenden sowie persönliche Einstellungen und Intentionen können beschrieben werden. Dies schafft Transparenz über die Diversität der Gruppe und legt somit eine wichtige Grundlage für die Agilitäten.

Diskussionsforum

Das Diskussionsforum dient der asynchronen Interaktion der Nutzer untereinander, in der jeder Nutzer die Möglichkeit hat, einen Beitrag zu erstellen und die Beiträge der anderen Nutzer zu lesen. Im Rahmen der eGroups-Konzeption erscheint das Diskussionsforum vor allem für zwei Einsatzfelder geeignet zu sein:

- **Kontaktaufnahme:** Zu Anfang der Kooperation dient das Diskussionsforum als sinnvolles Tool für das erste persönliche Kennenlernen sowie für einen ersten fachlichen Austausch, in dem möglicherweise auch interkulturelle Aspekte sowie die Intentionen der Partner besprochen oder sichtbar werden. Die Förderung der Agilitäten kann hierbei in Einklang mit der didaktischen und organisatorischen Konzeption, beispielsweise durch Impulse und Aufgabenstellungen, gefördert werden.
- **Abstimmung:** Zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt dient das Diskussionsforum auch für Abstimmungs- und Austauschprozesse in der Gruppenarbeit unter Einbeziehung der jeweiligen Experten. Hier wird vor allem die interintentionale Agilität gefördert, indem sich die Teilnehmenden über die eigenen Sichtweisen und Zielsetzungen abstimmen. Zugleich werden dabei auch fachliche, interkulturelle und interpersonelle Unterschiede sichtbar und sind Gegenstand der Diskussion.

Insgesamt bietet das Diskussionsforum den Lernenden die Möglichkeit, ihre aktiven und rezeptiven Sprachfähigkeiten in authentischen Handlungssituationen zu trainieren. Durch die Asynchronität können sie ihre Beiträge ohne

unmittelbaren zeitlichen Druck verfassen und auch die Beiträge der anderen in aller Ruhe lesen und interpretieren. Da die Beiträge auf dem Diskussionsforum jederzeit einsehbar sind, kann das Diskussionsforum auch für sprachliches Feedback genutzt werden. In der eGroups-Konzeption soll das Diskussionsforum auch aus diesem Grund mehrsprachig benutzt werden. Das Diskussionsforum bietet auch Raum für die Bildung einer Social Presence und einer Onlineidentität.

Da die Einträge mit dem Ziel der kommunikativen und kollaborativen Abstimmung genutzt werden, ist es wichtig, für die Lernenden, auch den affektiven Raum zu haben, sich sozio-kommunikativ zu entfalten und Kommunikationsstrategien zu verwenden (vgl. White 2000: 127). Nicht zuletzt dient das Diskussionsforum auch der Lehrperson, Einblicke in die Bedürfnisse der Lernenden zu bekommen und sie individuell fördern zu können bzw. dem Forschenden, Daten zu gewinnen und die eGroups-Konzeption somit auszuwerten.

Voice-/Chatraum

Die Ausstattung der eGroups-Konzeption mit einem Voice-/Chatraum ermöglicht zugleich den synchronen Austausch der Lernenden untereinander, und dies sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Hinsicht. Dabei ist die Förderung der Agilitäten auf allen Ebenen zu erwarten. Hinzu kommt, dass die Lernenden neben den im Diskussionsforum stattfindenden Training des Lesens und Schreibens, hier auch die Möglichkeit haben, ihre Hör- und Sprechfähigkeiten zu trainieren. Die mehrsprachige Ausrichtung und die Einbeziehung von Muttersprachlern sollen die Authentizität des kollaborativen Austausches fördern. Dies wird auch dadurch gesteigert, dass die Sprache oder Fremdsprache über das reine Sprachtraining hinaus mit dem Ziel der faktischen Abstimmung über die Projektarbeit verwendet wird.

Mithilfe einer Log-File-Funktion können die Voice- und Chateinträge gespeichert werden und sind so jederzeit neu abrufbar. Diese Funktion ermöglicht zum einen den Rückgriff auf ausgetauschte Informationen. Zum anderen ermöglicht sie aber auch die Analyse der kommunikativen Leistung durch den Lernenden selbst, aber auch durch die Lehrkraft, um individuelle Fördermaßnahmen zu erstellen.

Wiki

Zur Förderung gemeinsamer Schreib- und Austauschprozesse bietet die Einrichtung des Wiki-Tools in der eGroups-Konzeption bestimmte Vorteile für die Lernenden. Das Wiki-Dokument ist in die Plattform integriert und kann von jedem (berechtigten) Teilnehmenden rezipiert und bearbeitet werden. Jede erstellte Version wird online gespeichert, so dass jederzeit auf frühere Versionen zurückgegriffen werden kann. Dies fördert die Nachvollziehbar-

keit des eigenen Lernprozesses und durch die Verlinkung der Einträge mit dem Profil des Einzelnen trägt dies auch zur Portfolio-Erstellung des Lernenden bei.

Mithilfe verfügbarer Editing-Funktionen und einer Kommentarfunktion, können die Lernenden im Wiki einander auch auf bestimmte Dinge hinweisen und sich bereits im Wiki über spezifische Aspekte austauschen, ohne dafür andere Tools benutzen zu müssen. Hinzu kommen viele praktische Vorteile, die die Usability der Lernumgebung steigern: Im Vergleich zum Versenden von Dokumenten per eMail spart die gemeinsame Arbeit am Wiki Speicherplatz in den Mailkonten. Wichtiger aber noch ist, dass die aktuelle Dokumentversion samt Historie für jeden Teilnehmer immer einsehbar ist. Über ein entsprechendes Rechtekonzept können auch weitere Adressaten (außerhalb der Arbeitsgruppe) in das Wiki eingeladen werden und eventuell spezifisches Feedback geben.

Durch die Aufgabe der gemeinsamen Texterstellung sind die Lernenden in der Gruppe darüber hinaus angehalten, fachlich sinnvolle Beiträge beizusteuern. Sie haben so einen Kanal, ihr Expertenwissen zur Verfügung zu stellen und sich auch sozial in der Gruppe zu positionieren. Die Profilierung auf inhaltlicher Ebene trägt somit auch zur Bildung ihrer Onlineidentität bei und fördert die Lernenden in ihrer interkulturellen, interpersonellen und interintentionalen Agilität.

eMail

Onlineplattformen bieten heute im Allgemeinen auch die Möglichkeit, eMails an die persönlichen eMail-Konten zu versenden. Im Einzelnen bedeutet dies, dass eMails auf der Plattform verfasst werden können und diese an Einzelne oder Gruppen gesendet werden. Einzelne Mitglieder werden so auch über ihre private Mailbox über Neuigkeiten auf der Plattform informiert.

Die Nutzung von eMails für die Kollaboration bietet für manche Lerner womöglich eine erhöhte Privatsphäre. Hier haben keine weiteren Personen Zugangsmöglichkeiten und die eMail erreicht die gewünschten Adressaten möglicherweise sogar auch schneller, da direkter, als der Eintrag beispielsweise im Diskussionsforum. Dennoch bieten Tools wie das Diskussionsforum etwa oder andere Onlinedienste das Potenzial der Übersichtlichkeit und des Speicherplatzes. Überdies ist im Sinne von O'DOWD (2007a) zu beachten, dass die Nutzung insbesondere von eMails kulturellen Regeln unterliegt und auch kulturelle Unterschiede zum Problem werden lassen kann.

Up-/Downloadfunktion

Onlineplattformen bieten Lernenden wie Lehrenden die Möglichkeit, Dokumente zur Verfügung zu stellen. Dies erfüllt einen hohen praktischen

Nutzen, der insbesondere in geographisch entfernten Teams zum Tragen kommt. In der eGroups-Konzeption können diese Funktionen hauptsächlich zur Bereitstellung von Materialien genutzt werden. Neben der Up- und Downloadfunktion mögen hier noch die Ordnerstrukturen erwähnt werden, in denen die Dokumente typischerweise gespeichert werden. Die Ordnerstrukturen ermöglichen die Strukturierung und auch die Erweiterung des Lernraums. So können etwa Ordner für die spezifischen Gruppen angelegt werden, die mit den Dokumenten sowie den zur Verfügung stehenden Tools genutzt werden können. Die Einsatzmöglichkeiten erscheinen relativ eingängig, so dass hier keine weiteren Ausführungen vorgesehen sind.

Internet

Über die eigentliche Plattform hinaus bietet das Internet eGroups-Lernenden eine Fülle an zusätzlichen Informationen und Betätigungsfeldern. Es ist daher wichtig, die Plattform gut mit weiteren Quellen zu integrieren. In der eGroups-Konzeption bieten sich vor allem Nutzungsmöglichkeiten für fachliche und interdisziplinäre Recherchen in authentischen Materialien, auch zu Nischenthemen oder aktuellen Themen, über die es noch keine oder sehr wenig Fachliteratur gibt.

Allerdings ist es wichtig, für den Umgang mit dem Internet fachliche und didaktische Unterstützung zu bieten. So ist den problematischen Phänomenen wie dem des „Lost-In-Cyberspace“ (vgl. Wolff 1997: 20) oder dem „Serendipity Effekt“ (vgl. Green 2005) entgegenzuwirken. In der eGroups-Konzeption sollen die Lernenden daher unterstützt werden, indem freiwillige Schulungsmöglichkeiten angeboten werden und darüber hinaus Linklisten erstellt werden, die den Lernenden bei einer zielorientierten Recherche für ihre Projektarbeit unterstützen.

3.4.4.3 Rechtliche Implikationen

Rechtliche Implikationen sind ein wichtiges Thema im Zusammenhang mit computer-mediertem Unterricht. KALBERG (2008) liefert diesbezüglich einen Überblick über deutsche Datenschutzgesetzregelungen zum eLearning. Die Kollaboration der Studierenden im Rahmen der eGroups-Konzeption erfolgt auf Lernplattformen, die ein besonderes Potenzial durch die Datenspeicherung aufweisen und ermöglichen, dass selbst erstellte Daten auch nach dem eigentlichen Verfassen zugänglich sind. Dieses Potenzial ist aber gleichermaßen mit der Verantwortung verbunden, datenschutztechnische und urheberrechtliche Implikationen zu beachten, die im Zusammenhang mit unterrichtlichen, bereitgestellten und erstellten Daten anfallen und den Schutz persönlicher Daten gewährleisten.

Im Rahmen der eGroups-Konzeption sind rechtliche Vorgaben zu beachten, die insbesondere folgende Aspekte betreffen: (1) den Schutz personenbezo-

gener Daten, (2) die Verwendung und Bereitstellung von Materialien sowie (3) die Erstellung von Material und dessen Verwendung, Verwertung und Verbreitung. In diese Bereiche soll im Folgenden ein kurzer Einblick gegeben werden, obgleich eine abschließende Klärung der rechtlichen Rahmenbedingungen nicht im Fokus der Arbeit liegt.

Schutz personenbezogener Daten

Auf der eLearning-Plattform melden sich die Lernenden an und geben personenbezogene Informationen preis. Nach dem Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) zum Schutz personenbezogener Daten als Recht informationeller Selbstbestimmung sind diese Daten vor dem Zugriff anderer zu schützen und nur insoweit publizierbar, wie es der Inhaber der Daten gestattet (vgl. §1 Abs.1 BDSG). Gleichzeitig ist zumindest ein Teil dieser Daten im Rahmen des virtuellen Unterrichts für Dozierende und für Kursteilnehmer zugänglich zu machen. Die eingeschränkte Zugänglichkeit der Daten für den Verlauf des Kurses ist entweder gegeben,

- wenn die Universität oder die Institutionen flächendeckend eine Lernplattform einsetzen und dies in der Kursbeschreibung angekündigt wird oder aber,
- wenn die Lernenden auf die Implikationen aufmerksam gemacht werden und individuell der Nutzung der Plattform zustimmen.

Um die Daten vor dem Zugriff anderer zu schützen, werden Passwörter eingerichtet, die nur den Teilnehmenden Zugang auf die im Kurs bereitgestellten Daten ermöglichen. Bei späterer Auswertung oder Publikation von Inhalten, in denen persönliche Daten enthalten sind, sind Daten, die auf die jeweiligen Personen zurückzuführen sind, unkenntlich zu machen.

Im Rahmen der eGroups-Konzeption werden die Lernenden über die Kursausschreibung über die datenrechtlichen Implikationen aufgeklärt. Auf der Plattform haben sie keine verpflichtenden Vorgaben darüber, welche Art der Informationen sie preisgeben sollen. So haben sie auch die Möglichkeit, sich selbst andere Namen zu geben. Bei der späteren Auswertung und Veröffentlichung von Extrakten der Daten wird darauf geachtet, dass jegliche Informationen, die auf diese Person schließen könnten, unkenntlich gemacht werden.

Verwendung und Bereitstellung von Materialien

Die für den eGroups-Kurs auf der Lernplattform bereitgestellten Materialien dürfen nur unter Einschränkung durch urheberrechtliche Regeln und Schutzgesetze verwendet werden. Unter „Urheberrecht und verwandte Schutzgesetze (Urheberrechtsgesetz, kurz: UrhR)“ wird der Schutz geistiger

Schöpfungen und Leistungen verstanden (UrhR §1). Im Hinblick auf eLearning-Szenarien in der Hochschullehre sind insbesondere die Urheberrechte bzgl. der (a) Vervielfältigung, (b) Verbreitung sowie (c) öffentlichen Zugänglichmachung von urheberrechtlich geschützten Werken von Bedeutung, die grundsätzlich nur mit Zustimmung des jeweiligen Rechteinhabers verwendet werden dürfen.

- *Das Vervielfältigungsrecht (§16 UrhG)* bezieht sich auf das Verbot, dauerhafte oder vorübergehende Vervielfältigungsstücke herzustellen. Vervielfältigungen sind prinzipiell nur unter Zustimmung des Urhebers rechtlich erlaubt. Bei Werken, die im Internet publiziert werden, stimmt jedoch durch das Veröffentlichen der Urheber automatisch der Vervielfältigung zu.
- *Das Verbreitungsrecht (§17 UrhG)* beinhaltet das Verbot, das Original oder eine Vervielfältigung des Werkes der Öffentlichkeit anzubieten oder in den Verkehr zu bringen. Dieses Recht bezieht sich auf die (ungeschützte) Verbreitung in der Öffentlichkeit, wird aber nicht verletzt, solange die Weitergabe nur im persönlichen Bekanntenkreis bzw. (passwort)geschützten Bereich erfolgt. Dies trifft auch für öffentliche Materialien zu, wobei aber das Verbreitungsrecht bei dem Erstverkauf unter Zustimmung des Urhebers erlischt (Erschöpfungsgrundsatz, §17, Abs. 2 UrhG). Dies trifft auch für die im Rahmen der Hochschule zugänglichen Materialien zu.
- *Das Recht der öffentlichen Zugänglichkeit (§19a UrhG)* bezieht sich auf das Verbot der nahtlosen Zugänglichmachung, z. B. auf die ungeschützte und jederzeit abrufbare Veröffentlichung im Internet. Diese kann nur mithilfe einer Einverständniserklärung des Urhebers bzw. von Nutzungsrechten eingeräumt werden.

Für den Lehr- und Lernkontext gilt dabei zusätzlich die wichtige Schrankenregelung für die digital unterstützte Lehre an Hochschulen unter der Vorschrift des §52a Abs. 1 Nr. 1 UrhG. Diese gestattet die öffentliche Zugänglichmachung von urheberrechtlich geschützten Werken zur Veranschaulichung im Unterricht. Diese Vorschrift erlaubt die Bereitstellung der Werke in einem Netzwerk und zudem die im Vorfeld erforderlichen Vervielfältigungshandlungen, wie insbesondere das Speichern auf der Festplatte, das Laden in den Arbeitsspeicher und den Upload auf den Server.

Diese Regelung betrifft jedoch ausschließlich die Nutzung der Werke in Netzwerken und nicht die Offlineverbreitung. Außerdem dürfen nur veröffentlichte kleine Teile eines Werkes, Werke geringen Umfangs und einzelne Zeitungsbeiträge zugänglich gemacht werden (10-20% des Gesamtwerkes). Im Einzelfall ist der entnommene Teil ins Verhältnis zum Gesamtwerk zu setzen. Die Werke dürfen auch nur für den spezifischen Zweck der Veran-

schaulichung im Unterricht genutzt werden. Dabei muss der Inhalt einen gewissen Bezug zur Lehrveranstaltung herstellen. Der Zugriff auf diese Werke darf zudem nur im Rahmen des Unterrichts und nur für die betreffenden Lerner bereitgestellt werden.

Hinsichtlich der eGroups-Konzeption werden entweder erworbene Materialien oder Materialien, die öffentlich zugänglich sind, z. B. Informationen auf Websites, auf der Lernplattform im Onlinemodul zur Verfügung gestellt. Damit werden die Regelungen, die durch die Urhebergesetze 16; 17; 19a und die Schrankenregelung unter §52a Abs. 1 Nr. 1 UrhG geregelt sind, berücksichtigt.

Erstellung von Material und deren Verwendung, Bereitstellung und Verwertung

Weiterhin ist abzuklären, ob die Lernenden damit einverstanden sind, dass ihre Beiträge und Leistungen auf der Onlineplattform gespeichert und für die Lehrkraft und andere Kursteilnehmer bereitgestellt werden. Hierüber müssen die Lernenden explizit aufgeklärt werden und sie müssen zustimmen. Im Falle einer Verwendung der Daten der virtuellen Arbeitsgruppen, etwa im Rahmen einer Forschungsarbeit, verfügen die Teilnehmenden der Arbeitsgruppen gemäß §9 UrhG über eine Miturheberschaft. Diese berechtigt sie, über die Verwendung, Bereitstellung und Verwertung ihrer Beiträge zu entscheiden. Daher muss vor Nutzung eines in Miturheberschaft erschaffenen Werks erst die explizite Zustimmung eingeholt werden, diese Daten zu verwenden.

Im Rahmen dieser Arbeit sind diese rechtlichen Vorgaben berücksichtigt worden. Verwendet werden nur solche Daten, zu denen explizite Zustimmungen zur Art und Verwendung durch den bzw. die Urheber erteilt worden sind. Zudem werden die Quellen gekennzeichnet und die Urheber zum Schutz ihrer Identität durch Alias-Benennungen unkenntlich gemacht.

4 Fallstudien zur Vermittlung von Fachsprachkompetenz in evolvierenden Kooperationen durch eGroups

Dieses Kapitel widmet sich der empirischen Evaluation der entwickelten eGroups-Konzeption. Die Zielsetzung besteht darin, anhand einer konkreten Fallstudienanwendung zu untersuchen, inwiefern (a) eine evolvierende Kooperation nachgestellt werden kann, (b) die deduktiv abgeleiteten Qualifikationsanforderungen sich tatsächlich stellen und (c) schließlich auch Lerneffekte im Hinblick auf diese Qualifikationen bei den Teilnehmern beobachtet werden können. Nach einer kurzen Einführung in die Fallstudiensituation werden die Ergebnisse der Untersuchung im Einzelnen dargelegt. Zentrale Beobachtungen werden in einer Zusammenfassung gesondert herausgestellt. Dies ermöglicht schließlich die Ableitung von Schlussfolgerungen hinsichtlich der Nützlichkeit der eGroups-Konzeption.

4.1 Einführung in die Fallstudien

4.1.1 Vorstellung der empirischen Studie

Im Rahmen der Studie wurden zwischen 2006 und 2008 insgesamt vier eGroups-Anwendungen in UNI Cert®-Sprachkursen am Sprachenzentrum der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster durchgeführt, die jeweils leicht unterschiedlich geprägt waren¹⁶. Sie sollen hier kurz vorgestellt werden.

1. **Die erste eGroups-Anwendung** fand im Wintersemester 2006/2007 im Rahmen des *Cultural Studies: USA*-Kurses unter der gemeinsamen Leitung mit der Austauschdozentin Brook Rosini der University of Washington, Seattle in den USA statt. Neben gemeinsamen Präsenzveranstaltungen auf der an der WWU Münster programmierten Learning-Management-Plattform HERBIE® hatten die Studierenden die Aufgabe, auf einem Diskussionsforum mit amerikanischen Muttersprachlern zu kontroversen Themen zu diskutieren. Die Auswertungen und Ergebnisse dieser Studie wurden in einem Arbeitsbericht publiziert (vgl. Grießhaber/Holtz 2007).
2. **Die zweite eGroups-Anwendung** fand während des Sommersemesters 2007 statt. Im Rahmen des Kurses *English for Social Sciences and the Humanities* und des Kurses Deutsch für Fortgeschrittene an

¹⁶ Nähere Informationen zu UNI Cert®-Sprachkursen finden sich auf der Website des Sprachenzentrum der WWU Münster unter <http://spzwww.uni-muenster.de/studieninformation/ldaf/stube/zertifikate.php> bzw. speziell für die hier relevanten UNI Cert III-Kurse unter <http://spzwww.uni-muenster.de/studieninformation/unicert3.php>.

der School of Languages, Dept. For Social Sciences and the Humanities unter der gemeinsamen Leitung mit Dr. Ute Walker von der Massey University Palmerston North in Neuseeland hatten die Studierenden neben Präsenzveranstaltungen die Aufgabe, mit neuseeländischen, deutschlernenden Studierenden zu interagieren. Die Studierenden sollten gesellschaftskritische Themen mit dem Bezug Deutschland und Neuseeland kontrastiv behandeln. Dabei hatten die deutschen und neuseeländischen Studierenden unterschiedliche Aufgaben und sollten sich jeweils gegenseitig bei der Zielerreichung unterstützen. Da die neuseeländische Universität ihre eigene Lernplattform WebCT® einsetzte, wurde versucht, beide Plattformen, HERBIE® und WebCT®, parallel zu verwenden. Für die Kommunikation wurden das Diskussionsforum und die Chaträume beider Plattformen zur Verfügung gestellt. Die Auswertungen und Ergebnisse dieser Studie wurden ebenfalls in einem Arbeitsbericht veröffentlicht (vgl. Griebhaber/Holtz 2008a).

3. **Die dritte eGroups-Anwendung** fand im Wintersemester 2007/2008 statt. Im Rahmen einer zweiwöchigen Intensivveranstaltung des Kurses *English for Social Sciences and the Humanities* hatten die Studierenden die Aufgabe, gemeinsam mit Studierenden der Massey University das Thema Umwelt und Kultur zu bearbeiten. Die Leitung erfolgte kooperativ sowohl an der WWU Münster als auch an der Massey University, dort durch Dr. Ute Walker. Zusätzlich zu den in der zweiten Runde gegebenen Möglichkeiten konnten die Studierenden hier auch sog. Voice-Tools verwenden, die von der Applikation auf der Plattform WebCT® angeboten wurden. Der beste erstellte Aufsatz wurde in der Campus-Zeitung der Massey University abgedruckt. Die Ergebnisse dieser Studie wurden im Rahmen der Konferenz *Encompassing Knowledge – 360°Conference Series* in Århus präsentiert (vgl. Griebhaber/Holtz 2008b) und als Journalbeitrag veröffentlicht (vgl. Holtz/Griebhaber/vom Brocke 2009).
4. **Die vierte eGroups-Anwendung** fand im Sommersemester 2008 statt. Im Rahmen einer zweimonatigen Kooperation hatten die Studierenden des Kurses *English for Social Sciences and the Humanities* die Aufgabe, mit neuseeländischen Studierenden der Massey University in Neuseeland zusammenzuarbeiten. Die Aufgabe bestand darin, in Projektgruppen das Thema *Globalisation and Localisation – Opportunities and Challenges* zu bearbeiten. Die Leitung erfolgte auch hier kooperativ mit Dr. Ute Walker. Dabei war die gemeinsame Projektarbeit Hauptbestandteil dieses Blended Learning-Kurses. Auswertungen und Ergebnisse dieser Studie sollen im Rahmen dieser Arbeit näher vorgestellt werden.

Während der vier beschriebenen Durchläufe ist die eGroups-Konzeption kontinuierlich evaluiert und weiterentwickelt worden. Die weiteren Untersuchungen erfolgen daher auf der Grundlage der vierten Anwendung, die in didaktischer, organisatorischer und technischer Hinsicht am ausgereiftesten gelten kann. Mit dieser Fokussierung wird angestrebt, Störfaktoren zu reduzieren, um möglichst viel über die Wirkung der eGroups-Konzeption auf die Entwicklung der Agilitäten bei den Teilnehmern lernen zu können.

Im Rahmen des deutschen Sommersemesters 2008 wurde die eGroups-Studie im Kurs *English for Social Sciences and the Humanities* mit insgesamt 15 Studierenden gemeinsam mit dem *Deutschkurs für Fortgeschrittene* mit insgesamt fünf Studierenden an der School of Languages der Massey University Palmerston North unter der Leitung von Dr. Ute Walker durchgeführt. Für die gemeinsame Kooperation standen insgesamt sechs Semesterwochen zur Verfügung.

Um die konzeptionellen Vorgaben der eGroups-Konzeption mit dem Curriculum beider Studiengruppen zu erreichen, wurden die folgenden Gestaltungsentscheidungen getroffen (vgl. Kap. 3.6):

(a) Studierendenzusammenstellung

Die Studierenden wurden bewusst heterogen zusammengestellt, um die Merkmale einer evolvierenden Handlungskooperation nachzuempfinden. So waren die Studierenden in Neuseeland deutschlernende Studierende der Geisteswissenschaften, während es in Deutschland englischlernende Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften waren. Insgesamt wurden 15 Studierende in Deutschland mit fünf Studierenden in Neuseeland in Gruppen zusammen gebracht. Dabei bestanden die Gruppen aus drei bis maximal fünf Gruppenmitgliedern. Die Studierenden verfügten über einen ähnlichen fachlichen Hintergrund und doch unterschieden sie sich im Einzelnen relativ stark voneinander, so dass von interdisziplinären Teams gesprochen werden kann. Die deutschen Studierenden waren den Fächern Sozialwissenschaft, Politikwissenschaft, Ethnologie, Psychologie, Geschichte, Kommunikationswissenschaft, Volkswissenschaft und Rechtswissenschaft zugehörig, während die neuseeländischen Studierenden Rechtswissenschaft, Literatur- und Theaterwissenschaft, Musikwissenschaft, Geschichte und Sprachwissenschaft studierten.

Die Studierenden befanden sich an jeweils unterschiedlichen Stufen ihres Studiums. So gab es in diesem Kurs unter den deutschen Studierenden fünf Studierende im Bachelorbereich, neun Studierende im Masterbereich und eine Doktorandin. Unter den neuseeländischen Studierenden war eine Studierende im Bachelorbereich, eine Studierende belegte nur einen Zertifikatskurs, zwei Studierende befanden sich im Masterstudium und eine Studierende im Post-Graduate-Bereich. Besonders zu erwähnen ist hier, dass

die neuseeländischen Studierenden an ihrem Deutschkurs per Fernschulangebot teilnahmen. Das heißt, dass sie, obgleich sie mit der deutschen Lernplattform noch keine Erfahrungen gesammelt hatten, zu Beginn der Kooperation bereits gewohnt waren, miteinander über virtuelle Technologien zu kommunizieren.

In sprachlicher Hinsicht wurden Vorkehrungen getroffen, trotz der Heterogenität ein gewisses Maß an gegenseitiger Verständigungsfähigkeit zu gewährleisten. So wurden die deutschen Studierenden mithilfe eines Einstufungstests, dem C-Test, zum Kurs zugelassen. Der C-Test ist ein Test zur Sprachstandserhebung der allgemeinen Sprachkompetenz und wird als solcher als Einstufungstest eingesetzt (vgl. Griebhaber 1998). Das erreichte Ergebnis bescheinigte den Lernenden, am Fachsprachkurs, das heißt am vorletzten von vier aufeinander aufbauenden Sprachkursen, teilnehmen zu dürfen. Dazu mussten sie über eine C-Teststufe von mindestens 70 von 100 Punkten verfügen. Die neuseeländischen Studierenden hatten sukzessive ihre Deutschsprachkurse besucht und jeweils am Ende stets bestanden. Zum Zeitpunkt dieses Kurses wurden die Studierenden in etwa eingeschätzt auf den Übergang zwischen der Stufe B2 und der Stufe C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.¹⁷ Unter Berücksichtigung dieser Fakten konnte ein etwa homogener Sprachstand unter den Lerngruppen vorausgesetzt werden.

(b) Themenwahl

Um eine thematische Ausrichtung zu gewährleisten, die den Studienhintergrund der Studierenden in diesem Fachsprachkurs berücksichtigt, wurde das übergreifende Thema *Globalisation and Localisation – Opportunities and Challenges* gewählt. Dieses Thema hatte den Vorteil, sowohl fachspezifisches Wissen als auch Alltagswissen anzusprechen (vgl. Kap. 3.6.2.3). Eine Auslegung dieses Themas hinsichtlich der individuellen Studienhintergründe und Studieninteressen sollte im Rahmen der eGroups-Projektarbeit stattfinden. Die Studierenden sollten somit die Möglichkeit haben, den anderen Studierenden ihr fachliches Wissen zu vermitteln und wiederum von dem fachlichen Wissen der anderen zu profitieren (vgl. Kap. 3.6.2.2).

Für die Auslegung des Themas wurden Vorschläge gemacht, die die Studierenden annehmen oder verändern konnten. Insgesamt standen die Themen Environment, Culture, Economy, und Education als Vorschlag zur Verfügung. Hieraus wählten die Studiengruppen „Attitudes towards Energy Saving in Germany and New Zealand“, „Social Dimensions of Globalization:

¹⁷ Nähere Informationen zur Leistungseinteilung des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen vgl. EUROPARAT, RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (2001).

Immigration, Communication and Trade“, „Ta Moko Tatoos – Cultural Property or Cultural Exploitation?“, „Diversity in Society“ und „Organic Food“ und fügten sich zu Dreier, Vierer oder in einem Fall Fünfer-Gruppen zusammen, wobei jeweils mindestens ein Studierender neuseeländischer Herkunft Teil der Projektgruppe war.

(c) Projektarbeit

Neben dem Präsenzunterricht waren die Studierenden aufgefordert, in internationaler und interdisziplinärer Gruppenarbeit ein Projekt durchzuführen, das sie im Rahmen eines sechswöchigen Zeitraums gemeinsam mit den neuseeländischen Lernenden abschließen mussten. Bestandteil dieser Projektarbeit war es, eine kleine empirische Studie durchzuführen und die Ergebnisse dieser Studie gemeinsam in einem Aufsatz zu präsentieren. Wichtig war dabei, dass die Studie kontrastiv mit Neuseeland und Deutschland im Vergleich durchgeführt würde. Die Gruppenmitglieder wurden dadurch zu Experten „ihres Landes“, über das sie Informationen austauschen mussten (vgl. Kap. 3.6.2.2).

Die Aufgabe der neuseeländischen Studierenden wich leicht von der Aufgabe der deutschen Studierenden ab. So sollten die Neuseeländer mit den deutschen Partnern über die Aspekte zum vorgegebenen Thema „Globalisierung und Regionalisierung“ diskutieren und Informationen, Hintergründe oder Meinungen aus dem neuseeländischen Kontext beitragen. Bei der Konzipierung und Durchführung der empirischen Studie sollten sie behilflich sein, während die deutschen Studierenden die Analyse selbstständig durchführen sollten. Am Ende der Projektarbeit sollten sie einen Reflexionsbericht über die gemeinsame Projektarbeit von ca. 300 Worten abgeben. Der Reflexionsbericht sollte zu 10% in die Wertung des neuseeländischen Kurses mit eingehen. Für die deutschen Studierenden bestand daher also auch zusätzlich noch die Herausforderung, die neuseeländischen Studierenden besonders in die Projektarbeit zu involvieren.

Die Projektarbeit war in dem Anfangszeitrahmen von vier Wochen für die Studierenden so strukturiert, dass sie zum Ende jeder Woche in den vier Wochen einen gewissen Stand erreicht haben mussten. Die restlichen zwei Wochen dienten dem Abschluss der Arbeiten und der Vorbereitung auf die Abschlusspräsentation. Ihren Arbeitsstand mussten die Studierenden im Präsenzkurs regelmäßig kurz präsentieren. Auf diese Weise ergab sich auch für die anderen Gruppen Transparenz darüber, was die einzelnen Gruppen geleistet hatten und wie sie Probleme lösten. Zudem hatten sie die Möglichkeit, die Lösungswege zu kommentieren und zu diskutieren. Diese Strukturierungen und Diskussionsrunden sollten den Studierenden helfen, trotz ihrer relativ hohen Autonomie zielorientiert vorzugehen, regelmäßig an ihrem

Projekt zu arbeiten und sich miteinander vergleichen zu können (vgl. Kap. 3.6.2.2)

(d) Sprachwahl

Übergeordnetes Ziel der Konzeption ist es, Studierende bei der Verbesserung ihrer Fachfremdsprachkenntnisse zu unterstützen. In dieser eGroups-Anwendung sollten die Studierenden speziell ihre Fachfremdsprachkenntnisse in authentischer Projektarbeit in Gruppen sachbezogen anwenden (vgl. Kap. 3.6.2.1, sprachliche Agilität). Ziel war es somit, dass die Studierenden neben der fachspezifischen Benutzung auch eine berufs- und anwendungsorientierte Benutzung der Fremdsprache schulen, in der sie etwa Aushandlungsprozesse, Zielverhandlungen und Verabredungen (vgl. Kap. 3.6.2.1, interintentionale Agilität) sowie Diskussionen und gemeinsame Wissenserweiterungen über fachbezogene Themen durchführen mussten (vgl. Kap. 3.6.2.1, interdisziplinäre Agilität).

Gleichzeitig bestand eine besondere Anforderung für sie auch darin, die Kooperation aufrechtzuerhalten (vgl. Kap. 3.6.2.1, interpersonelle Kooperation), obwohl ihre Partner grundsätzlich trotz der Überschneidungen eine unterschiedliche Aufgabenstellung bearbeiten mussten (vgl. Kap. 3.6.2.1, interkontextuelle Agilität). Dass dies eine besondere Herausforderung für die Gruppen darstellte, zeigt sich zum Beispiel darin, dass eine deutsche Gruppe (SEB und GES) ihren gemeinsamen Partner aus Neuseeland nicht motivieren konnte, das Projekt gemeinsam durchzuführen (vgl. Kap. 4.1.3). Da die Projektmitglieder teils englischsprachige Muttersprachler und Deutschlernende einerseits, teils deutschsprachige englischlernende andererseits waren, wurde vereinbart, dass beide Sprachen zu gleichen Teilen angewendet werden sollten. Die Wahl, zu welchen Zeitpunkten welche Sprachen verwendet werden sollten, blieb den Studierenden selbst überlassen. Bestandteil ihrer Aufgaben war jedoch auch, dass sich die Studierenden gegenseitig korrigieren würden und einander Hilfestellung leisten sollten bei der Anwendung der Fremdsprache (vgl. Kap. 3.6.2.2, Reziprozität).

(e) Lernerförderung

Die Lernenden hatten im Rahmen der Konzeption den Auftrag, einander zu unterstützen. Dabei waren sie angehalten, als Muttersprachler dem lernenden Partner insbesondere sprachliches Feedback zu bieten. Darüber hinaus wurden die Leistungen der einzelnen Lernenden auch von den Kursleiterinnen beobachtet und regelmäßig dazu individualisiertes Feedback sowie ein Lernerprofil erstellt, das ihnen zeigen sollte, wo und wie sie sich fremdsprachlich verbessern konnten. Hierzu zählte auch ihre Art, sich auszudrücken und zu argumentieren, wenn sie im Rahmen der Kursaufgaben im allgemeinen Diskussionsforum des Kurses Kommentare verfasst hatten. Eine

besondere Rolle nahm dabei das interkulturelle Verhalten ein. Wenn etwa Situationen identifiziert wurden, die möglicherweise aufgrund eines Missverständnisses oder aufgrund fehlender sprachlicher Gewandtheit entstanden, konnte so ein lernerspezifisches Feedback gegeben werden, das dem Lernenden eine kurzfristige und konstruktive Rückmeldung gab.

(f) Technische Integration:

Um die Lernenden schrittweise mit der neuen, virtuellen Lernumgebung vertraut zu machen, sind im Sinne von SALMON (2000) die fünf Schritte der Onlinesozialisation *Access and Motivation, Online Socialisation, Information Exchange, Knowledge Construction, Development* angewendet worden (vgl. Kap. 3.6.3.1). In einem ersten Schritt sind die Studierenden mit der Lernplattform und der Bedienung ihrer Funktionalitäten vertraut gemacht worden und sie haben sich ein Profil zusammengestellt, in dem sie ein Bild von sich hochgeladen und einen kurzen Text als Präsentation über sich geschrieben haben. In einem zweiten Schritt sind die Studierenden angeleitet worden, Einträge auf dem Diskussionsforum vorzunehmen und die Einträge anderer zu kommentieren. Um Einträge zu stimulieren, wurden von den Kursleiterinnen Links, Artikel und Bilder eingestellt, die Perspektiven auf das Thema Globalisierung und Lokalisierung boten und eine Deutschland-Neuseeland-kontrastive Diskussion fördern sollte.

In einem nächsten Schritt (Information Exchange) haben sich die Studierenden in Gruppen zusammengefunden, um an ihren gemeinsamen Projekten zu arbeiten. Dabei bestand eine besondere Herausforderung in dem Austausch von Wissen, um eine Basis für die gemeinsame Projektarbeit zu fassen. Die Studierenden sollten in der Lage sein, gemeinsam miteinander Wissen zu konstruieren (Knowledge Construction). Unter der Nutzung der virtuellen Technologien war es für die Studierenden möglich, gemeinsam Texte zu verfassen, um das Projekt schließlich fertigzustellen (Development).

Im Folgenden soll nun die virtuelle Lernumgebung vorgestellt werden.

4.1.2 Vorstellung der Arbeitsumgebung

Da die beteiligten Universitäten jeweils bereits über eine etablierte eLearning-Plattform verfügten, wurden in der eGroups-Anwendung diese beiden Plattformen parallel eingesetzt. Die Lösung bestand darin, jeweils spezifische Dienste jeder einzelnen Plattform für die eGroups-Kooperation auszuwählen: Die Plattform HERBIE® wurde für den Dokumentaustausch verwendet, da sie eine übersichtliche Oberfläche mit Ordnerstruktur bietet. Zudem wurden von hier aus Wikis und Diskussionsforen für die asynchrone Kommunikation verwendet. Eine besondere Rolle haben auch die persönlichen Profile gespielt, die auf der Plattform HERBIE® von jedem Kursteilnehmer angelegt und gepflegt werden sollten. Die Profile wurden automa-

tisch mit den Beiträgen der Teilnehmenden im Wiki oder im Diskussionsforum verlinkt. Über diese Möglichkeiten hinaus waren die Teilnehmer auch über ihren eMail-Account mit der Plattform verbunden, so dass sie über neue Einträge oder andere Informationen per eMail informiert wurden und sich auch gegenseitig über die Plattform kontaktieren konnten.

Die Plattform WebCT® bot demgegenüber weitere Möglichkeiten zur synchronen Kommunikation. Dies erfolgte durch die Anwendung Wimba®, die auf der Plattform zur Verfügung steht. In sog. Chat- und Voiceräumen hatten die Studierenden die Möglichkeit, miteinander zu chatten oder sogar mündlich zu kommunizieren. Durch Log-Files konnte ein Archiv geführt werden, mithilfe dessen Einträge oder Unterhaltungen von den Kursteilnehmenden wieder aufgerufen werden konnten. Diese Chat- und Voiceräume wurden auf einer Wikiseite auf HERBIE® für die Teilnehmenden verlinkt, so dass sich diese einfach und unkompliziert anmelden konnten.

Im Folgenden sollen die technischen Dienste sowie die bereitgestellten Onlinematerialien eingehender dargestellt werden.

Die technischen Dienste

Zu den technischen Diensten zählen im Wesentlichen das Diskussionsforum und das Wiki, die von der Plattform HERBIE® bereitgestellt wurden sowie der Chat- und Voiceraum, der von der neuseeländischen Plattform WebCT® integriert werden konnte.

Zu Beginn der Kooperation erstellten die Studierenden ihr Profil, das sie auf der Plattform online repräsentieren sollten. Zu dem Profil zählen etwa ein Bild und ein kurzer Text über sich. Auf dem Profil werden überdies die Beiträge aufgelistet, die der Teilnehmer im Rahmen der Tätigkeiten auf der Plattform erstellt hat. Auch die Beiträge selbst werden mit dem Namen und dem Bild des Nutzers verlinkt, das zu dem jeweiligen Nutzerprofil führt. In Abb. 26 ist ein Bildschirmfoto einer Teilnehmerin des eGroups-Kurses aus dem Sommersemester 2008 eingefügt worden, um zu veranschaulichen, wie diese Profile aufgebaut sind.

Die Abbildung zeigt, wie sich die Nutzerin dank ihres Namens und ihres Bildes zu erkennen gibt. Zudem wird ersichtlich, wie der Gruppe auch Informationen über ihre Identität sowie Bilder angezeigt werden. Im unteren Teil des Bildschirmfotos sind Beiträge und Gruppen aufgelistet, in denen die Teilnehmerin aktiv ist.

HOME DOCUMENTS MEMBERS NEWS CHARACTERISTICS LOG OUT

STR
Send message Add to favorites

E-Mail address STR@uni-muenster.de
sex female
institution

Portrait

News:

just for :-): 

and another one of this kind: 

Something about me:

I'm a student of social anthropology at the **Institut für Ethnologie in Muenster/** Germany. I'm 23 years old.

I'm going to do a field research in Mumbai/ India in September. My area of research will be **transcultural psychiatry** (also called cross-cultural or intercultural psychiatry). Transcultural psychiatry is a subfield of **medical anthropology**.

I'm originally from a small village (Itterbeck) in the north-west of Germany and have been studying at the university of Muenster since winter 2003. My minor subjects are political science and politics of economy.

 Besides my studies I write for the online magazine @mundo (Ethmundo), which deals with anthropological topics. It was founded by students of social anthropology in Muenster. The articles are written in German. But just have a look at it here .

In my free time I play underwater rugby. To get an impression of this sport you can watch some short video clips on the internet: [click here](#) !:-). (For watching a clip just click on the button "Dieses Video abspielen"). 

Groups  Intercultural eGroups
Newest documents  Ethmundo-call for articles
Newest discussion items  Interview with R. Kuhfuß

Abb. 26: Ansicht eines Studierendenprofils¹⁸ des eGroups-Kurses¹⁹

Zur gemeinsamen Kollaboration standen den Teilnehmern vor allem das Diskussionsforum zur Verfügung, das sie im Rahmen der ersten zwei Semesterwochen genutzt haben, um Neuseeland-Deutschland-kontrastive Themen zu diskutieren und eine Sensibilität für die Thematik Globalisierung und Regionalisierung aus verschiedenen Perspektiven zu entwickeln. Einen Eindruck vom Diskussionsforum liefert das folgende Bildschirmfoto, das zeigt, wie die Themen der unterschiedlichen Diskussionsrunden chronologisch übereinander aufgelistet sind.

¹⁸ Die Namen der Studierenden sind hier aus Datenschutzgründen mit einem Feld überschrieben worden. Die hier eingeführten Kürzel werden für die jeweiligen Studierenden im Rahmen dieser Arbeit kontinuierlich verwendet.

¹⁹ Die mit der empirischen Studie in Verbindung stehenden Abbildungen sind in größerer Auflösung noch einmal im Materialband zusammengefasst worden. Der Materialband ist auf Anfrage bei der Autorin erhältlich.

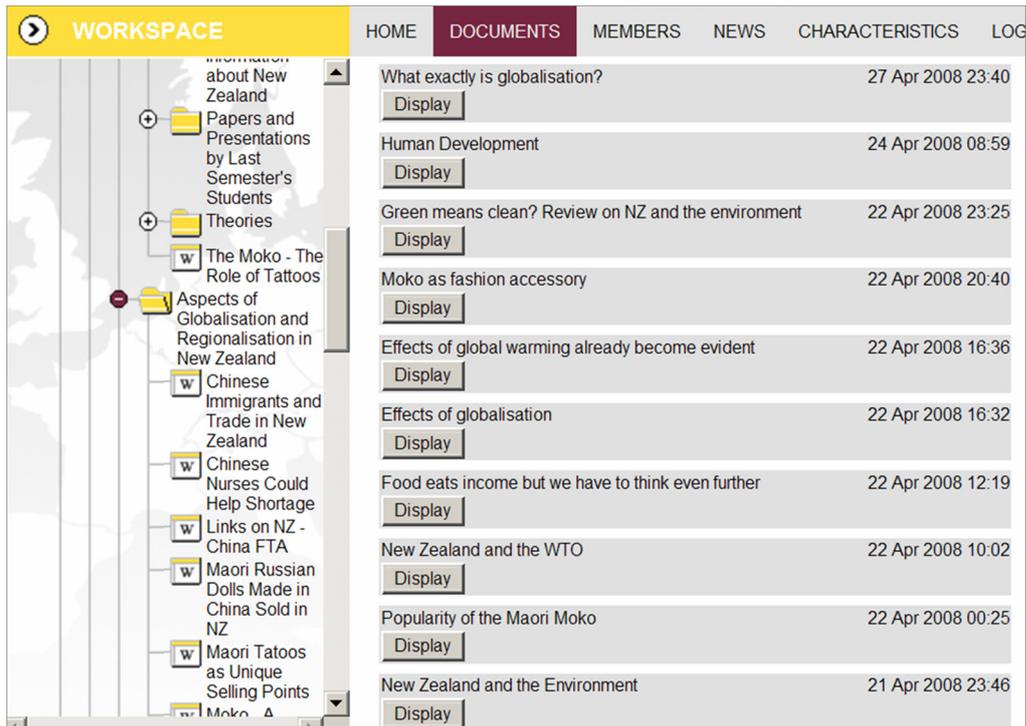


Abb. 27: Übersicht über Einträge im Diskussionsforum

Das Bildschirmfoto in Abb. 28 zeigt einen Ausschnitt aus einer Diskussionsrunde im Forum, in dem die Namen aus Datenschutzgründen verändert worden sind.

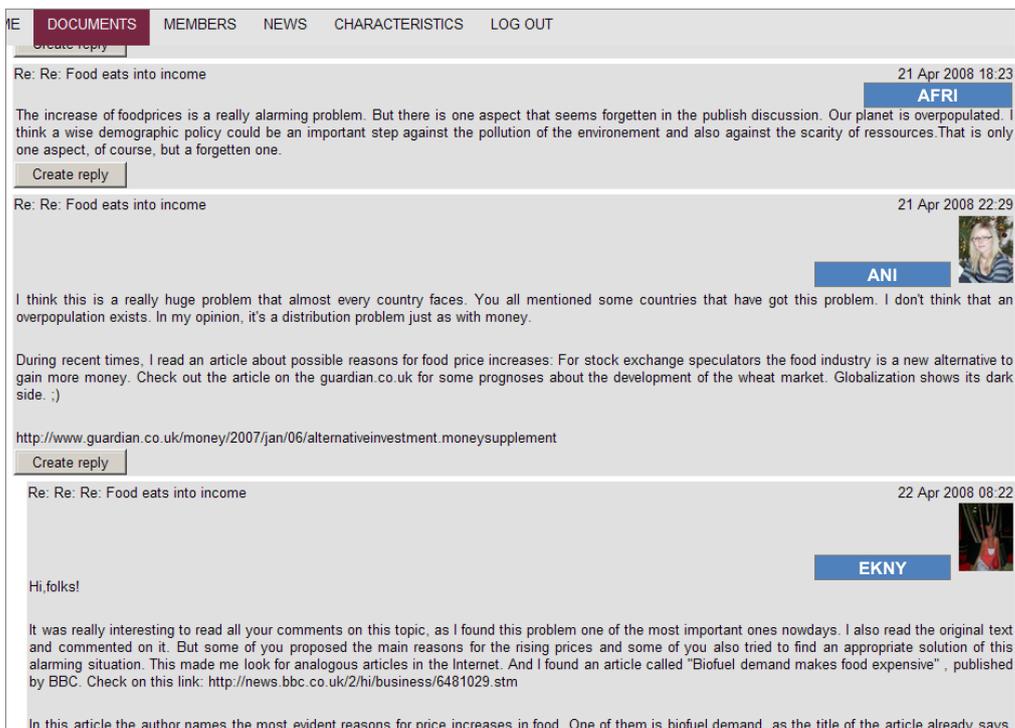


Abb. 28: Beispielausschnitt aus einem Diskussionsfaden

Das Diskussionsforum wurde sowohl für die allgemeinen Diskussionen im Rahmen des Unterrichts als auch für die gruppenspezifischen Abstimmungen im Rahmen der individuellen Projektarbeiten verwendet.

Für die zeitlich synchrone Kommunikation wurde auch der Chat- und Voiceraum eingesetzt. Die Voicekommunikation wurde durch das Wimba®-Tool von WebCT® bereitgestellt. Die Funktionalität ähnelt einem klassischen Walkie-Talkie, der es immer nur einer Person erlaubt zu sprechen, während die anderen Personen im jeweiligen Chat- und Voiceraum hören oder auch gleichzeitig schreiben konnten. Der unten eingefügte Screenshot zeigt, wie der Chat und Voiceraum aussieht.



Abb. 29: Screenshot vom Chat- und Voiceraum

Die Abbildung zeigt, dass in der rechten Hälfte des Bildschirmfensters die anwesenden Teilnehmer aufgelistet werden (hier KAT und CIA). Im Feld links oben erscheint der geschriebene Text und unten in dem kleinen Feld kann neuer Text als Chatbeitrag eingegeben werden. Durch Anwahl des Hand-Symbol rechts unten kann eine neue mündliche Nachricht aufgezeichnet und übermittelt werden.

Die Einträge auf dem Chat- und Voiceraum werden in einem Archiv gespeichert, auf das die Teilnehmenden zugreifen können. Dies erlaubt es, die Konversationen nach Datum und Zeit chronologisch geordnet nachzulesen und auch mündlich ausgetauschte Nachrichten erneut anzuhören. Das folgende Bildschirmfoto liefert einen Einblick in ein solches Archiv.

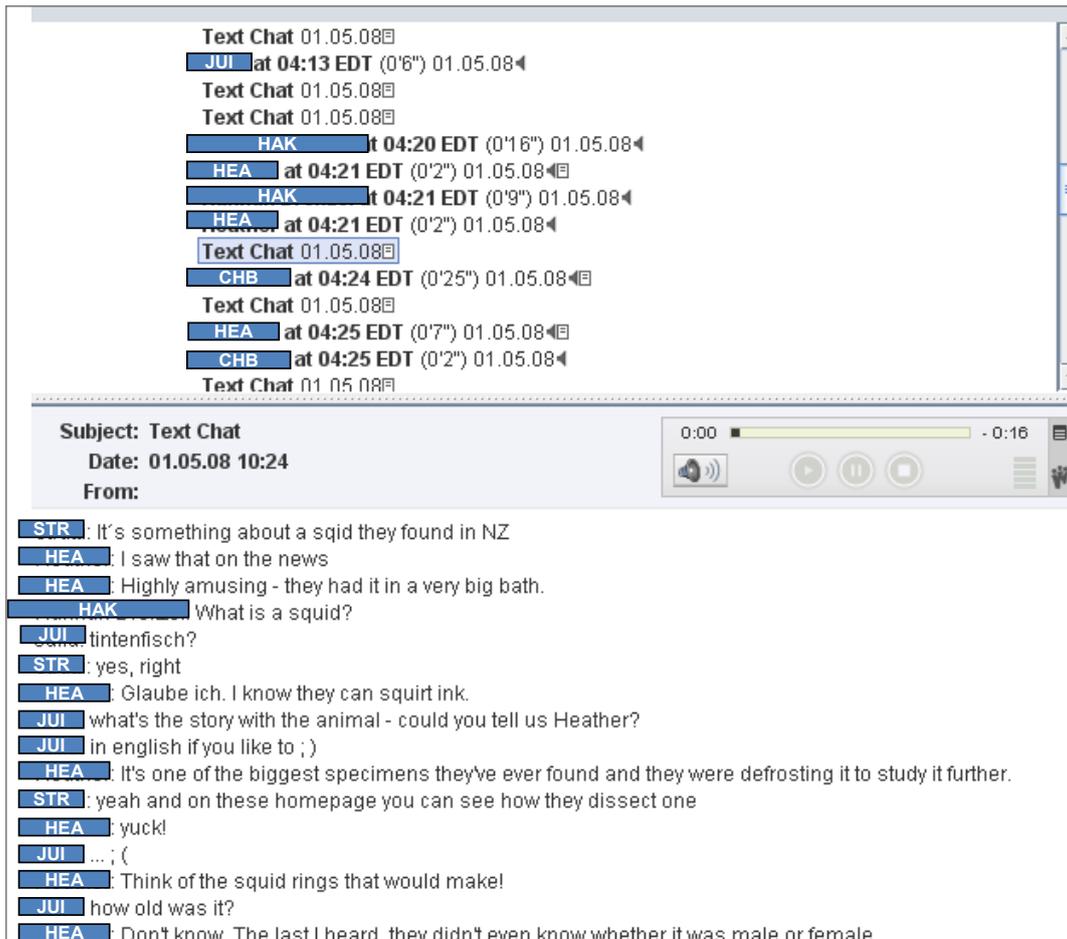


Abb. 30: Einblicke in archivierte Treffen im Chat- und Voiceraum

Im oberen Feld des Bildschirms werden sämtliche Einträge aufgelistet, die im unteren Feld genauer nachgelesen werden können. Die mündlichen Nachrichten können in dem oberen Feld direkt zum Anhören angeklickt werden.

Neben dem Diskussionsforum und dem Chat- und Voiceraum konnten die Teilnehmer in ihren individuellen Projektarbeiten auch die Wiki-Technologie einsetzen, um an der gemeinsamen Textverfassung zu arbeiten. Das folgende Bildschirmfoto veranschaulicht einen Ausschnitt aus dem gemeinsamen Wiki.

HOME DOCUMENTS MEMBERS NEWS CHARACTERISTICS LOG OUT

Created on 12 Jun 2008 12:13
 Created by ANI
 Comment I implement the changes we discussed during the last course.

English Version:

project description as an introduction is missing

we want to use one of the prior projects

Comparison of energy consumption between New Zealand and Germany

Introduction

The demand for global energy is growing, just as technology and systems to improve energy efficiency are also advancing. Measures can be more readily implemented by supportive government policies. There is a growing consumer demand for change, and fortunately advances are improving. On the whole there is an increase in the demand for energy. In our project we are focusing on residential energy consumption, which for example includes the building industry as well as appliances in households generally.

Energy consumption in Germany

In Germany the direct energy consumption of households makes up 27 % of the total German energy consumption.

Focusing on the direct energy consumption from 1990 to 2005, there is an increase of 10.7 %.

In the year of 2005, 40 % of the energy supply was provided from natural gas. The use of brown coal decreased rapidly, while the use of solar energy increased a little.

The energy consumption of household heating increased overall by about 3.5 % from 1995 to 2005. (The representation of heat based energy consumption takes into consideration the yearly fluctuations of energy required for room heating, which is based on the varying temperatures outside). Energy consumption increased approximately 11 % from 1995 to 2000 whereas energy consumption decreased by about 7 % in the subsequent years. The reduction is due to increased energy

Edit Publish

VERSIONS

Created on	Created by	Comment
12 Jun 2008 12:13 (current)	ANI	I implement the changes we discussed during the last course.
26 May 2008 15:42	CIA	I translated the first part into German. Maybe you could read it, Anita? After working with all the english texts I'm not sure about my German.;
26 May 2008 14:38	CIA	I tried to structure our wiki in an English and a German version. I hope it's easier now to work on the different versions ;)
26 May 2008 14:02	KAT	Hi, hier ist eine neue Version. Leider ist die Qualitaet nicht gut genug (von mir aus), aber meine Zeit ist beschraenkt.

Abb. 31: Bildschirmfoto eines Wikidokuments zur gemeinsamen Texterstellung

Die Abbildung zeigt, wie ein Wiki-Text von den Teilnehmern kollaborativ bearbeitet wurde. Der Text, der im Original weitaus länger ist, wurde über einen längeren Zeitraum immer wieder verändert und erweitert. Die Funktion des Kommentars liefert dabei die Möglichkeit, eine Mitteilung außerhalb des Textes an die Mitautoren zu schreiben. Diese Funktion haben die Teilnehmenden häufig verwendet, um einander mitzuteilen, an welcher Stelle im Text sie gearbeitet haben.

Die hier dargestellten Dienste bilden den Kern der Lehr- und Lernumgebung, der in der vierten Runde der eGroups-Anwendung eingesetzt wurde. Aus den konzeptionellen Überlegungen heraus waren zudem bereits initial Inhalte bereitzustellen, die konkrete Anreize für die Studierenden darstellten, sich in die Zusammenarbeit auf der Plattform einzubringen. Welche Inhalte hierzu ausgewählt und wie diese präsentiert wurden, wird in der folgenden Passage genauer dargestellt.

Bereitgestellte Materialien

Für die gemeinsame Kollaboration wurden den eGroups-Teilnehmern verschiedene Ressourcen zur Verfügung gestellt, die den Studierenden einen Zugang zum Thema gewähren sollten und mithilfe derer sie sich auch gezielt informieren konnten.

Im Rahmen der Deutschland-Neuseeland-Kooperation wurden Bilder zur Verfügung gestellt, die die Teilnehmenden auf das gegenseitige Land einstimmen sollten. Das folgende Bildschirmfoto zeigt ein Beispiel.

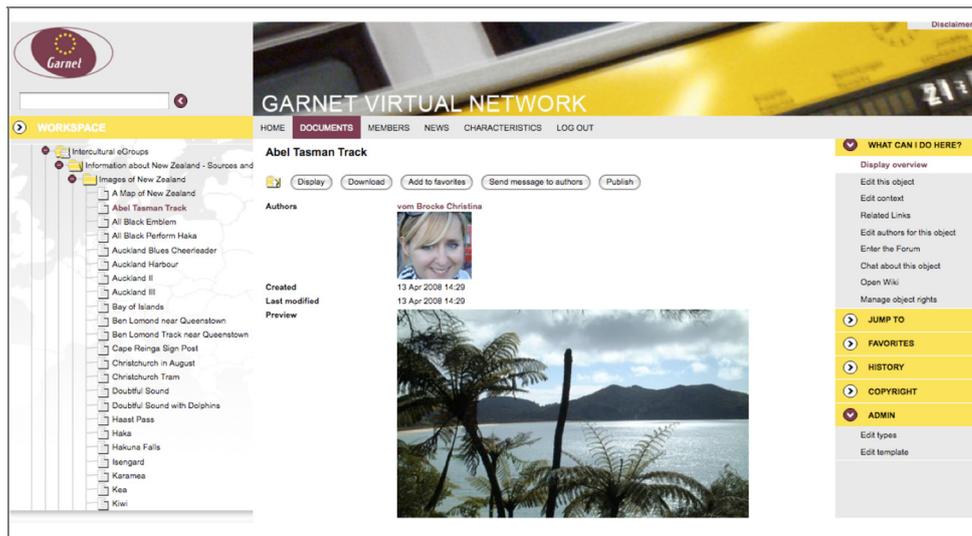


Abb. 32: Bereitgestellte, informative Dokumente zum Down- und Upload

Eine weitere technische Möglichkeit der Lernplattform besteht in der Verwendung so genannter Wikis. Unter einem Wiki ist ein Content-Management-System zu verstehen, das es seinen Nutzern nicht nur erlaubt, Texte online zu lesen, sondern diese auch zu verändern und die veränderte Version anderen Nutzern zur Verfügung zu stellen. Im Allgemeinen werden dabei alle erstellten Versionen gespeichert und aufgelistet, so dass alte Versionen nicht verloren gehen.

Das Wiki-Format wurde in der eGroups-Anwendung unter anderem genutzt, um den Teilnehmern direkte Recherchemöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, die ihnen darin helfen sollten, gezielte Recherchen anzustellen und dem Lost-In-Cyberspace-Syndrom bzw. dem Serendipidy-Effekt entgegenzuwirken. Das folgende Bildschirmfoto veranschaulicht dies.

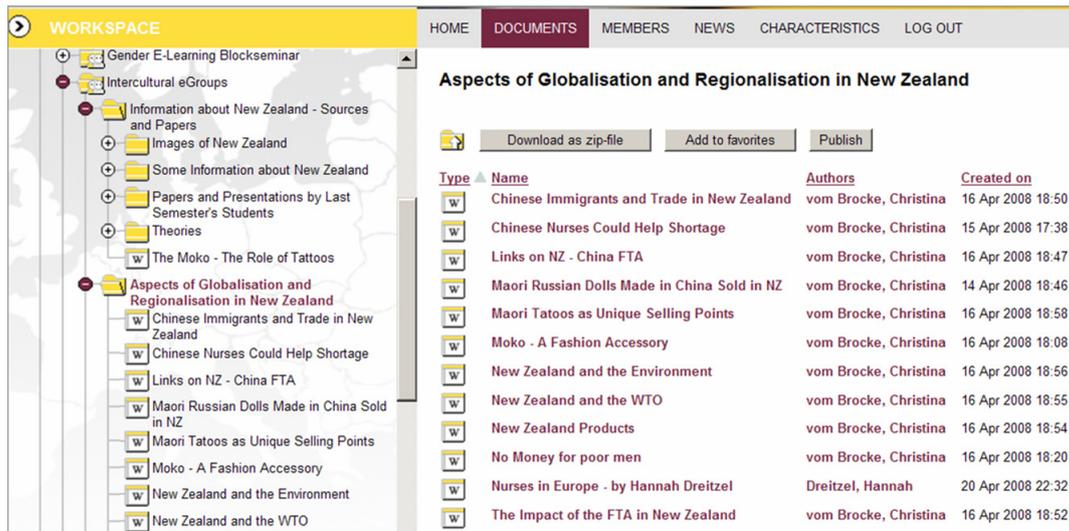


Abb. 33: Übersicht über bereitgestellte Dokumente im Wiki

Die Ressourcen wurden den Studierenden über die links zu sehenden Ordnerstruktur zugänglich gemacht. So finden sich Wiki-Sammlungen mit zur Verfügung gestellten Aufsätzen und Linklisten in dem Ordner zum generellen Thema „Information about New Zealand – Sources and Papers“ und zum Unterrichtsoberthema „Aspects of Globalisation and Regionalisation in New Zealand“.

Einzelne Wiki-Einträge sehen im Einzelnen beispielsweise so aus, wie im nachfolgenden Bildschirmfoto dargestellt.

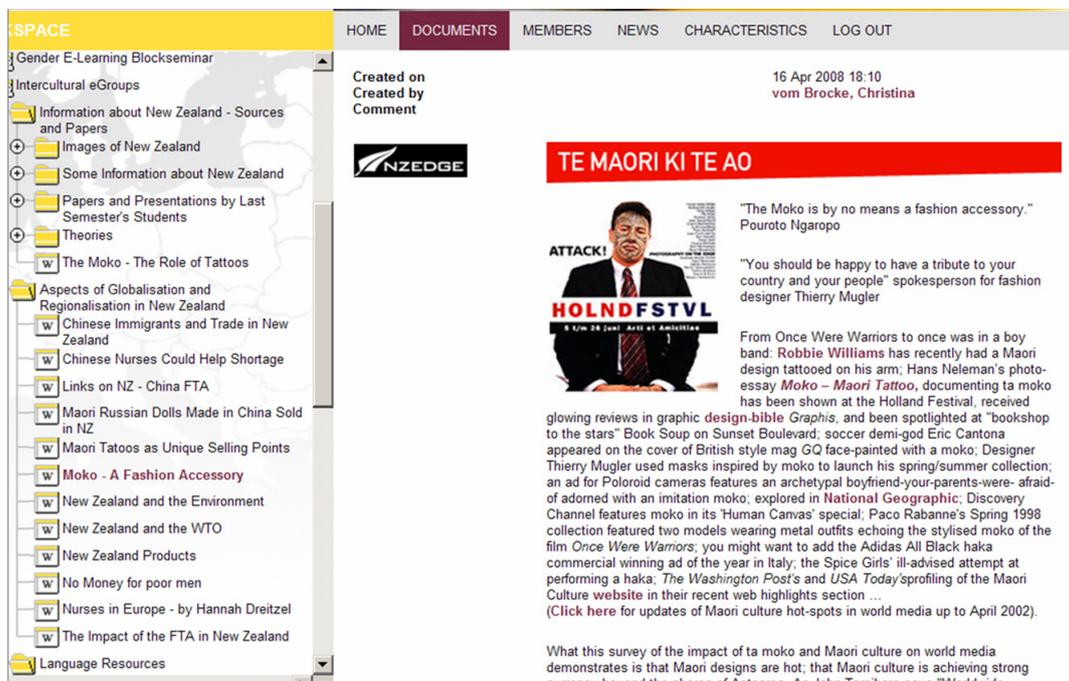


Abb. 34: Abbildung eines bereitgestellten Artikels zum Aufriss der Thematik

Hier wird ein Zeitungsartikel angezeigt, der ein Beispiel zum Oberthema *Globalisation and Regionalisation* aus Neuseeland bietet. Dieses Beispiel wurde am Anfang der Unterrichts gewählt, um die globale Vermarktung von Kulturgütern darzustellen und die Teilnehmer zu motivieren.

Neben den themenorientierten Ressourcen wurden auch Ressourcen im Wiki bereitgestellt, die Hilfestellung bei der Fremdsprache bieten sollten. So wurde von den Teilnehmern z. B. eine Liste typischer sprachlicher Probleme bereitgestellt, die sie kontinuierlich weiterentwickelt haben. Die Namen der Teilnehmer wurden dabei nicht genannt. Die Liste sollte als Fundus dienen, häufig auftretende Probleme wiederzufinden und durch eine kurze Erklärung zu lernen. Ein Auszug der Liste ist in der nächsten Abbildung dargestellt worden.

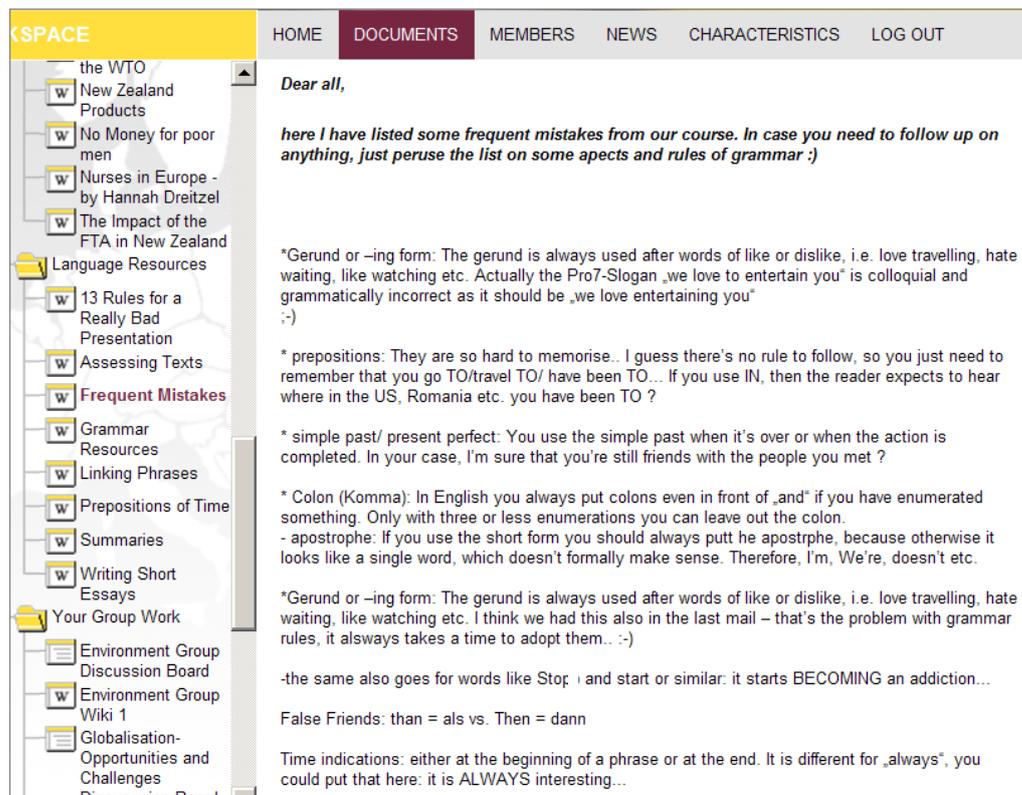


Abb. 35: Beispiel für bereitgestellte sprachliche Ressourcen

Mithilfe der bereitgestellten Ressourcen sollten die Teilnehmer eine fachliche und sprachliche Unterstützung bei ihrer Kollaboration bekommen. Die Lehrkräfte in Neuseeland und Deutschland waren zudem stets als Ansprechpartner verfügbar.

Nachdem die Infrastruktur der vierten eGroups-Anwendung zwischen Neuseeland und Deutschland dargelegt wurde, sind nun die Aktanten der Zusammenarbeit näher vorzustellen.

4.1.3 Vorstellung der Analysegruppe

Die insgesamt fünf Projektteams dieser vierten eGroups-Anwendung haben in einem sechswöchigen Zeitraum intensiv miteinander gearbeitet. Eine der Gruppen (SEB, LEA, ARN) hat sich während der Arbeitsphase getrennt. Die Gruppen teilten sich folgendermaßen auf:

Thema der Projektarbeit	Deutsche	Neuseeländer
Social Dimensions of Globalization: Immigration, Communication and Trade	JUI: P Ethnologie ²⁰²¹ STR: MA Ethnologie SYB: BA Geografie	HEA: MA Englisch, Geschichte und Deutsch
Attitudes towards Energy Saving in Germany and New Zealand	ANI: MA Psychologie CIA: MA Geschichte und Spanisch	KAT: MA in Dispute Resolution
Ta Moko Tatoos – Cultural Property or Cultural Exploitation?	CLE: BA in Kommunikationswissenschaft ELE: BA in Kommunikations- und Politikwissenschaft KAG: MA in Politik- und Sozialwissenschaft STE: BA in Erziehungswissenschaft	JAC: Zertifikatskurs in Deutsch
Organic Food	SEB: MA in Kommunikations- und Sozialwissenschaft und Recht GES: MA in Kommunikationswissenschaft, Geschichte und Geografie	ARN: MA in BWL
Diversity in Society	HAK: MA in Englisch und Erziehungswissenschaft CHB: MA in Politik- und Sozialwissenschaft EVR: BA in Geographie und BWL ANF: MA in Erziehungswissenschaft	MAN: BA in Geographie und Deutsch

Abb. 36: Tabellarische Übersicht der Zusammenstellung deutscher und neuseeländischer Studierender nach Projektthemen

Aufgrund des Umfangs der Kommunikationsprotokolle ist in der vorliegenden Arbeit auf die Analyse einer der Gruppen fokussiert worden. Dies erschien notwendig, um eine möglichst vertiefende Analyse der Ergebnisse zu ermöglichen. Ausgewählt wurde die Analysegruppe KAT, ANI und CIA, da hier relativ gut die Merkmale einer evolvierenden Kooperation zu untersuchen waren. Dies soll kurz vor dem Hintergrund der Merkmale evolvierender Kooperationen dargelegt werden (vgl. Kap. 2.3.1).

²⁰ Aus Gründen der Anonymisierung hat jede Person einen Buchstabencode erhalten, der im Verlauf der Analyse beibehalten wird und daher zum Verständnis der Studie eindeutig ist.

²¹ Die Abkürzungen der Studiengänge schlüsseln sich wie folgt auf: BA: Bachelorstudiengang; MA: Masterstudiengang; P: Promotionsstudiengang.

- **Diversität der Akteure:** Die drei Studentinnen KAT, ANI, CIA sind zum Zeitpunkt der Studie mit Mitte 20 zwar ungefähr gleich alt, doch studieren sie unterschiedliche Fächer: KAT studiert als Juristin ein „Graduate Diploma in Dispute Resolution“, ANI befindet sich im achten Semester ihres Psychologiestudiums und CIA studiert Geschichte und Spanisch und schreibt zum Zeitpunkt der Studie ihre Masterarbeit. Während ANI und CIA zuvor noch nicht mit Lernplattformen im Rahmen des Hochschulunterrichts gearbeitet haben, ist KAT als Fernstudentin an der Massey University eingeschrieben und ist als solche mit Formen des Online-austausches vertraut. Die Gruppenmitglieder erweisen sich, wie die Daten zeigen, als relativ unterschiedliche Persönlichkeiten. Auch weiterhin unterscheiden sich die Teilnehmerinnen voneinander, wie es sich auch in den weiteren Untersuchungen der Projektarbeit zeigen wird.
- **Gemeinsamer Handlungszweck:** Die Studierenden haben die Aufgabe, gemeinsam ein Thema länderkontrastiv zu erschließen, hierfür eine kleine empirische Datensammlung anzustellen und einen Aufsatz zu verfassen. Diese gemeinsame Aufgabenerfüllung ist notwendiger Bestandteil für das Bestehen der Kursanforderungen in Deutschland, während in Neuseeland die Vorgabe besteht, die gemeinsame Projektarbeit zu reflektieren. Beide unterschiedlichen Aufgabenstellungen sind miteinander durch den gemeinsamen Handlungszweck verbunden.
- **Projektbezug der Zusammenarbeit:** Die Kollaboration der Studentinnen bezieht sich auf die Behandlung einer neuartigen Fragestellung, die die Studierenden durch Einsatz einer selbstkonzipierten Datenerhebung bearbeiten sollen. Für die Organisation und Bearbeitung der Aufgabe steht ihnen ein Zeitraum von sechs Wochen zur Verfügung, in dem sie sich gegenseitig entsprechend abstimmen müssen.

Neben den konstituierenden Merkmalen evolvierender Kooperationen sind auch die als typisch definierten Merkmale evolvierender Kooperationen in dieser Projektarbeit wiederzufinden:

- **Interkulturalität:** Die Teilnehmerinnen stammen aus unterschiedlicher nationaler und kultureller Herkunft: KAT ist Neuseeländerin, ANI und CIA sind Deutsche. Trotz eines gewissen schweizerischen familiären Hintergrunds von KAT verfügt sie noch über keine Erfahrungen im Umgang mit Deutschen. Auch für die Deutschen ist der Umgang mit Neuseeländern neu.
- **Interdisziplinarität:** Die Studentinnen studieren sämtlich unterschiedliche Fächer. So bringt KAT einen rechtswissenschaftlichen

Hintergrund mit ein, während ANI Psychologie im Hauptfach studiert und CIA Geschichte, Germanistik und Spanisch.

- **Interlingualität:** KAT ist englischsprachige Muttersprachlerin und lernt Deutsch als Fremdsprache. Die beiden Deutschsprachigen Muttersprachlerinnen lernen Englisch als Fremdsprache. Auch sprachlich herrscht damit Diversität.

Um einen genaueren Eindruck von der Projektgruppe zu gewähren, werden nachfolgend die Profile dargestellt, die die Teilnehmer auf der Plattform HERBIE® angelegt haben:

HOME DOCUMENTS MEMBERS NEWS CHARACTERISTICS LOG OUT

KAT

Send message Add to favorites

E-Mail address **KAT@uni.massey.ac.nz**

sex female

institution Massey University

Portrait

Hallo! Ihr wisst ja schon wie ich heisse... Ich studiere ein 'Graduate Diploma in Dispute Resolution' an der Massey Universitaet. Es ist ein interessanter Kurs, den ich naechstes Jahr absolviere. Ich habe mich entschieden nach einigen Jahren wieder Deutsch zu studieren , weil ich gerne eine Weile nach Europa gehen wuerde.

Groups

Intercultural eGroups

Newest discussion items

- Re: Translation(s)
- Re: Translation(s)
- Translation(s)
- Questionnaire
- Re: Meeting 20th May

Abb. 37: Bildschirmfoto von KATs Profil auf der Plattform

Von KAT wissen wir, dass sie unter einem Stresssyndrom leidet, das sie psychisch belasten kann, wenn ihr der Arbeitsaufwand als zu hoch erscheint. Hierüber liegt eine ärztliche Bestätigung vor. Ob die anderen Teilnehmerinnen hierüber aufgeklärt sind, ist jedoch unklar. In ihrem Profil gibt KAT Informationen über ihr Studienfach preis, ebenso über ihre Motivation, Deutsch zu lernen. Über ihren schweizerischen Hintergrund verrät sie hier jedoch noch nichts. Auf ihrem Bild präsentiert sie sich in kleiner Größe als modische, junge Frau, die durch ihr Lächeln freundlich und aufgeschlossen wirken mag.

Auch ANI präsentiert sich mit Informationen über ihren Studienhintergrund und ihre Motivation zur Kursteilnahme. Auch fügt sie hinzu, dass sie positiv eingestellt ist, Menschen aus Neuseeland zu treffen. Auf ihrem Bild ist sie gut erkennbar. Es erscheint ihr jedoch wichtig zu sein, darauf hinzuweisen, dass sie nun eine andere Haarfarbe trägt, wie dies im folgenden Bildschirmfoto ersichtlich wird.

HOME DOCUMENTS MEMBERS NEWS CHARACTERISTICS LOG OUT

ANI

Send message Add to favorites

E-Mail address ANI@uni-muenster.de
 Skype
 sex female
 institution University of Muenster

Portrait

Hey. My name is ANI I study psychology with focus on "human resource development" and "communication problems in pair relations". I am in the 8th semester.

I would like to conduct an internship in an english speaking country. Thus, I think this course is a good possibility to prepare because on the one hand I can improve my English skills and on the other hand I get the chance to develop my presentation skills and meet people from New Zealand. See ya.

p.s.: My picture is not up to date. I am brunette now.

Groups Intercultural eGroups

Newest discussion items

- Re: Re: In which room are you...
- In which room are you...
- Re: Re: Meeting 20th May
- Re: our wiki
- Re: Re: hey...

Abb. 38: Bildschirmfoto von ANIs Profil auf der Plattform

Anders als ihre Partner, präsentiert CIA in ihrem Profil einige persönliche Informationen mehr. Die folgende Abbildung zeigt einen Auszug.

Neben ihrem Studienhintergrund fügt CIA hinzu, wie alt sie ist und welche Interessen sie hat. Ihre Motivationsgründe, an dem Kurs teilzunehmen, legt sie nicht dar, jedoch schreibt sie, dass sie sich für Kulturen interessiert. Auch ihr Foto wirkt aufgeschlossen und zeigt durch die Vogelperspektive eine gewisse Individualität.

HOME DOCUMENTS **MEMBERS** NEWS CHARACTERISTICS LOG OUT

CIA

Send message Add to favorites

E-Mail address **CIA@uni-muenster.de**
sex female
institution

Portrait My name is **CIA**. I study German, History and Spanish at the University of Münster. Originally I'm from Recklinghausen. I'm 24 years old and very interested in cultures. To get to know more about foreign cultures I use to travel a lot. My favorite country is Spain, not only for holidays;)

Groups  **Intercultural eGroups**

Newest discussion items

-  **Re: In which room are you...**
-  **Re: Questionnaire**
-  **Re: Meeting 20th May**
-  **our wiki**
-  **Re: hey...**
-  **Re: Re: Energy Consumption**
-  **Re: Energy Consumption**
-  **Re: Re: first thread - members**
-  **Re: Re: Chinese nurses could help shortage**
-  **Re: Re: Popularity of the Maori Moko**

Abb. 39: Screenshot von CIAs Profil auf der Plattform

Für die spätere Interpretation der Ergebnisse ist auch der situative Kontext der Gruppenmitglieder zu berücksichtigen. So befinden sich die Gruppenmitglieder, trotz ihrer unterschiedlichen fachlichen Richtungen, sämtlich in der Endphase ihres Studiums und somit in einer für sie tendenziell anstrengenden Phase von Prüfungsvorbereitungen und Abschlussarbeiten. Dies lässt erwarten, dass die Studierenden möglicherweise relativ ausgeprägt ergebnisorientiert vorgehen werden und – auch wenn sie sich verantwortungsvoll dem Kurs widmen mögen – aufgrund ihres hohen Beschäftigungsgrads nicht an ausschweifendem Kontakt interessiert sein mögen. Auch in dieser Hinsicht erscheint die Zusammenarbeit in der ausgewählten Gruppe relativ nahe an einer authentischen evolvierenden Kooperation im beruflichen Umfeld zu liegen.

Thematisch haben die Gruppenmitglieder zunächst das Thema Umwelt gewählt. Dieses Thema war ihnen aus vorherigen Universitätskursen im Rahmen ihres Studiums geläufig, so dass sie das Interesse entwickelten, dieses Thema zu vertiefen. Dabei lieferte das Interesse für das Thema auch den

Grund für diese Gruppenzusammenstellung. In der gemeinsamen Kollaboration haben die Teilnehmerinnen unter Benutzung der virtuell zur Verfügung gestellten technischen Möglichkeiten und im Rahmen der Vorgaben das Thema zunächst in der Gruppe definiert und dann eingegrenzt. In arbeitsteiligen Schritten haben sie daraufhin Quellen ausgewertet und sich über sie untereinander verständigt, um dann eine kleine Fragebogenerhebung in Deutschland und Neuseeland durchzuführen und gemeinsam einen Text zu erstellen. Der genauere Ablauf der Zusammenarbeit wird nun im Einzelnen dargestellt.

4.1.4 Ablauf der Zusammenarbeit

Der zeitliche Ablauf der Projektarbeit der „Energy“-Gruppe von KAT, ANI und CIA ist in der nachstehenden Tabelle aufgelistet. Die Tabelle soll Aufschluss darüber geben, wann die Teilnehmerinnen im vorgegebenen Zeitrahmen interagiert und kollaboriert haben, welche virtuellen Tools sie dafür verwendet haben und welche Sprachen sie in den jeweiligen Beiträgen eingesetzt haben. Zudem ist auch zusammengefasst worden, zu welchen Themen sich die Teilnehmerinnen verständigt haben, um zeigen zu können, welche Dimensionen die unterschiedlichen Formen der Kollaboration angenommen haben.

Für das bessere Verständnis der Tabelle sind folgende Anmerkungen zu machen. Die farbliche Abgrenzung der Zeilen kennzeichnet die Phasen der gemeinsamen Projektarbeit. Zudem wurden einige Abkürzungen verwendet: „And.“ steht für „Andere“ bzw. gruppenexterne Nutzer, wie etwa andere Teilnehmende des Kurses aus einer anderen Gruppe oder die Kursleiterinnen. Neben der Angabe KAT, ANI oder CIA, also, welche der Nutzerinnen welches Tool verwendeten, wurde für den Chat- und Voiceraum die Abkürzung AKC für alle drei Nutzerinnen bzw. KC nur für KAT und CIA verwendet. Für die Medien sind die Abkürzungen „DB“ für „Discussion Board“, „CV“ für „Chat und Voiceraum“, „Wk“ für „Wiki“ und „Em“ für „eMail“ verwendet worden. Für die Sprachen gilt „e“ als Abkürzung für „Englisch“, „d“ für „Deutsch“ und „ed“ für „Englisch und Deutsch“.

Phase	Datum	Zeit	Medium	TN	Sprache
Kontaktaufnahme und Vorbereitung	28.04.	15:53	DB	And.	e
	28.04.	16:35	DB	ANI	ed
	28.04.	17:31	DB	CIA	e
	28.04.	19:42	DB	ANI	e
	28.04.	23:44	DB	KAT	e

	01.05.	3:09	DB	KAT	d
Organisation der Kollaboration	01.05.	10:07 – 11:33	CV	AKC	ed
	01.05.	10:07 – 11:52	CV	AKC	e
	02.05.	0:56	DB	KAT	e
	04.05.	20:28	DB	CIA	e
	05.05.	1:04	DB	KAT	e
	05.05.	14:29	DB	CIA	d
	05.05.	21:38	DB	ANI	ed
	05.05.	21:48	DB	ANI	d
Themendefinition	05.05.	23:00	DB	ANI	e
	06.05.	0:33	DB	KAT	e
	06.05.	09:02 – 10:28	CV	AKC	ed
	06.05.	10:51	DB	ANI	e
	06.05.	10:40	DB	KAT	e
	06.05.	23:47	DB	KAT	e
	07.05.	5:58	DB	KAT	e
Informationssammlung und Texterstellung	07.05.	22:40	Wk	And.	e
	08.05.	8:03	DB	ANI	e
	08.05.	10:04	DB	CIA	e
	08.05.	18:55	Wk	CIA	e
	08.05.	19:05	DB	CIA	e
	08.05.	20:04	DB	ANI	e
	08.05.	20:15	DB	ANI	e
	09.05.	22:04	Em	ANI	e
	09.05.	7:09	Wk	KAT	e
	09.05.	10:03 – 11:11	CV	AKC	d
	09.05.	18:57	DB	And.	ed
	11.05.	3:41	Wk	KAT	e

	11.05.	7:23	Em	KAT	e
	12.05.	19:26	Wk	ANI	e
	12.05.	20:02	Em	CIA	d
	12.05.	23:19	Em	ANI	d
	12.05.	23:33	Em	KAT	e
	12.05.	23:42	Wk	KAT	e
	14.05.	6:34	Em	CIA	d
	14.05.	7:00	Em	KAT	d
	14.05.	7:00	Em	ANI	d
	15.05.	4:26	Wk	KAT	e
	15.05.	10:13	Wk	CIA	ed
	15.05.	13:25	Wk	KAT	d
	19.05.	10:46	Wk	KAT	d
	19.05.	17:49	Wk	CIA	d
	19.05.	0:00	Wk	KAT	d
	20.05.	10:07	DB	KAT	e
	21.05.	9:24	DB	CIA	e
	22.05.	8:04	DB	ANI	e
	22.05.	8:47	DB	KAT	e
Texterstellung und Fragebogenorganisation					
	22.05.	22:25	Em	CIA	e
	23.05.	12:21	Em	KAT	e
	24.05.	20:48	Em	ANI	e
	25.05.	8:51	Em	KAT	e
	25.05.	15:40	Wk	ANI	ed
	26.05.	10:09 – 10:55	CV	AKC	d
	26.05.	14:02	Wk	KAT	e
	26.05.	14:10	DB	KAT	e
	26.05.	14:38	Wk	CIA	ed

	26.05.	15:42	Wk	CIA	d
	26.05.	15:54	DB	CIA	e
	29.05.	08:21 – 09:36	CV	KC	d
	29.05.	8:37	DB	ANI	e
	29.05.	8:45	DB	CIA	ed
	29.05.	8:47	DB	ANI	ed
	05.06.	10:00	DB	And.	e
	11.06.	12:41	DB	And.	e
	12.06.	12:13	Wk	ANI	ed
	14.06.	10:55	DB	And.	e
Fertigstellung des Textes und Übersetzungen	15.06.	8:34	Em	ANI	ed
	16.06.	1:32	DB	KAT	E
	22.06.	23:51	DB	KAT	e
	26.06.	11:04	Em	KAT	e
	27.06.	1:07	DB	KAT	e
	17.06.	3:28	DB	And.	e
Danksagung und Verwertungsüberlegungen	06.07.	18:54	Em	ANI	d
	09.08.	2:45	Em	KAT	e
	06.11.	11:34	Em	KAT	e
	15.11.	23:53	Em	CIA	e
	16.11.	8:42	Em	KAT	e

Abb. 40: Tabellarische Darstellung der Projektkollaboration

Entsprechend der chronologischen Übersicht haben die Gruppenmitglieder über den Zeitraum vom 28. April 2008 bis zum 06. Juli 2008 miteinander kollaboriert. Dies entspricht einer Länge von etwa zehn Wochen, wobei für die Kollaboration semesterbedingt nur sechs Wochen vorgegeben waren. Nach der Veranstaltung haben die Mitglieder – zumindest sporadisch – noch immer Kontakt gehalten und bis zum 16. November 2008 projektbezogen miteinander kommuniziert.

Insgesamt haben die Teilnehmerinnen im Rahmen ihrer Gruppenarbeit, die parallel zu dem Präsenzkurs verlief, 83mal projektbezogen interagiert. Davon hat sich die Neuseeländerin KAT mit 38 Interaktionsbeiträgen am häufigsten beteiligt. Die beiden deutschen Studentinnen haben zu zweit insgesamt 51mal interagiert, wovon sich ANI 28mal und CIA 22mal beteiligt haben. Bei dieser Anzahl ist zu berücksichtigen, dass ein Treffen im Chat- und Voiceraum einfach gezählt wurde und die Teilnehmerinnen teilweise gleichzeitig im Chat kommuniziert haben.

Die technischen Dienste wurden von den Teilnehmerinnen unterschiedlich häufig genutzt. Insgesamt wurde mit 41mal am häufigsten das Discussion Board verwendet, sechsmal der Chat- und Voiceraum, 17mal das Wiki und 19mal wurde per eMail kommuniziert. Davon hat KAT mit 15mal am häufigsten das Diskussionsforum verwendet, sechsmal den Chat- und Voiceraum, achtmal den Wiki und neunmal per eMail kommuniziert. ANI hat zwölf Einträge auf dem Diskussionsforum vorgenommen, sechsmal im Chat- und Voiceraum kommuniziert, drei Einträge auf dem Wiki vorgenommen und siebenmal eMails an die Projektgruppe wendet. CIA hat insgesamt acht Einträge auf dem Diskussionsforum vorgenommen, an den sechs Treffen im Chat- und Voiceraum teilgenommen, fünfmal mit dem Wiki gearbeitet und dreimal per eMail kommuniziert. Die Tabelle veranschaulicht die Zahlen:

TN	DB	CV	Wk	Em	Insges.
<i>Insges.</i>	41	6	17	19	83 (88)
KAT	15	6	8	9	38
ANI	12	6	3	7	28
CIA	8	6	5	3	22

Abb. 41: Nutzung der technischen Dienste in der Projektkollaboration

Diese Ergebnisse zeigen, dass KAT (quantitativ) die aktivste Nutzerin war. Dieses Ergebnis mag sich dadurch erklären, dass KAT die einzige Neuseeländerin mit zwei deutschen Partnerinnen war. Die Abstimmungen, die länderkontrastiv vorgenommen werden mussten, beinhalteten notwendigerweise einen Beitrag von KAT, während ANI und CIA sich die Abstimmungen grundsätzlich hätten teilen können. Dies betrifft insbesondere auch Abstimmungen zum Sprachfeedback. So musste KAT sämtliche Korrekturen für die englischen Beiträge vornehmen, während sich ANI und CIA die Korrekturen quasi teilen konnten. Wird der inhaltliche Beitrag einzelner Interaktionen mit in Betracht gezogen, fällt auf, dass die deutschen Partnerinnen jeweils durchaus größere Anteile an der Arbeit haben als KAT. Entsprechend zeigen etwa die Einträge im Wiki, dass die deutschen Nutzerinnen inhaltlich neue Textpassagen lieferten, während die Neuseeländerin häufiger mit den Sprachkorrekturen beschäftigt war.

KAT hat insgesamt 26mal auf Englisch, neunmal auf Deutsch und dreimal zweisprachig kommuniziert. Von den 26mal, die sie auf Englisch kommuniziert hat, hat sie 13mal Englisch für das Diskussionsforum verwendet, einmal im Chat, viermal im Wiki und achtmal in der eMail. Von den neun Verwendungen auf Deutsch stammen zwei aus dem Diskussionsforum, drei vom Chat- und Voiceraum, drei vom Wiki und einer vom eMailgebrauch. Von den drei Malen, die sie Englisch-Deutsch verwendet hat, hat sie zweimal im Chat- und Voiceraum auf Englisch-Deutsch und einmal im Wiki Englisch-Deutsch kommuniziert.

ANI hat insgesamt dreizehnmal auf Englisch, achtmal auf Deutsch und siebenmal auf Englisch-Deutsch kommuniziert. Davon hat sie auf dem Diskussionsforum acht Beiträge auf Englisch, einen Beitrag auf Deutsch und drei Beiträge auf Englisch-Deutsch verfasst. Im Chat- und Voiceraum wurde einmal auf Englisch, dreimal auf Deutsch und zweimal auf Englisch-Deutsch kommuniziert. Im Wiki hat sie insgesamt jeweils einmal auf Englisch, einmal auf Deutsch und einmal auf Englisch-Deutsch geschrieben und per eMail hat sie drei Nachrichten auf Englisch, drei auf Deutsch und eine Nachricht auf Englisch-Deutsch verfasst.

CIA hat insgesamt achtmal auf Deutsch, neunmal auf Englisch und fünfmal auf Englisch-Deutsch kommuniziert. Davon hat sie sechs Einträge auf Englisch im Diskussionsforum vorgenommen, einen auf Deutsch und einen auf Englisch-Deutsch. Im Chat- und Voiceraum hat auch sie einmal auf Englisch kommuniziert, dreimal auf Deutsch und zweimal auf Englisch-Deutsch. Im Wiki hat sie einen Beitrag auf Englisch und jeweils zwei Beiträge auf Deutsch und zwei auf Englisch-Deutsch verfasst. Per eMail hat sie einmal auf Englisch kommuniziert und zweimal auf Deutsch. Die untenstehende Tabelle liefert eine übergreifende und vergleichende Übersicht.

Spr	DB			CV			Wk			Em			Insg.		
	K	A	C	K	A	C	K	A	C	K	A	C	K	A	C
Insg.	15	12	8	6	6	6	8	3	5	9	7	3	38	28	22
E	13	8	6	1	1	1	4	1	1	8	3	1	26	13	8
D	2	1	1	3	3	3	3	1	2	1	3	2	9	8	9
ED	0	3	1	2	2	2	1	1	2	0	1	0	3	7	5

Abb. 42: Verteilung der Sprache über die Kommunikationstechniken I

Von den 83 Interaktionen fanden also mit 54 Beiträgen insgesamt mehr Beiträge auf Englisch statt als auf Deutsch. In der Projektarbeit fanden nämlich nur 19 Interaktionen auf Deutsch statt und zehn zweisprachig, also Englisch-Deutsch. Bei der Evaluation dieser Zahlen ist jedoch zu berücksichtigen, zu welchem Zweck und auf welchem Medium die Sprachen verwendet wurden.

Hier zeigt sich, dass von den 41 Beiträgen auf dem Diskussionsforum 32 Einträge auf Englisch stattfanden, vier auf Deutsch und fünf zweisprachig, also auf Englisch-Deutsch. Dies mag sich damit erklären lassen, dass die Eröffnung der Gruppenarbeit im Diskussionsforum auf Englisch stattfand. Möglicherweise erklärt dies den häufigen Gebrauch des Englischen auf dem Diskussionsforum.

Von den sechs Treffen im Chat- und Voiceraum fand demgegenüber ein Treffen auf Englisch statt, drei auf Deutsch und zwei bilingual, also auf Englisch-Deutsch. Hier ist Deutsch wesentlich häufiger verwendet wurde. Möglicherweise hat sich die Vorgabe, die beiden Sprachen zu gleichen Teilen anzuwenden im direkten Austausch intensiver ausgewirkt, als im Diskussionsforum. Bei der Benutzung des Chat- und Voiceraums mag jedoch auch eine Gewöhnung bei der Nutzung des Deutschen eintreten. Immerhin wurde hier das Deutsche am häufigsten eingesetzt.

Die 17 Einträge auf dem Wiki sind siebenmal auf Englisch vorgenommen worden, sechsmal auf Deutsch und viermal bilingual, also auf Englisch-Deutsch. Die Teilnehmerinnen hatten sich darüber abgestimmt, dass sie das Projektergebnis, nicht zuletzt aus Gründen der Fairness, gern zweisprachig hätten. Dies erklärt vielleicht den vorwiegend gleichanteiligen Gebrauch des Deutschen und des Englischen.

Per eMail haben sich die Teilnehmerinnen insgesamt 19mal ausgetauscht, wovon hier zwölfmal auf Englisch, sechsmal auf Deutsch und einmal auf Englisch-Deutsch kommuniziert wurde. Wie beim Diskussionsforum kann hier vielleicht gesagt werden, dass sich auch hier stärker eine Gewöhnung eingestellt hat. Darüber hinaus lief auch die Kommunikation der Deutschen mit der Kursleiterin des Englischkurses auf Englisch. Dies erhöhte vielleicht auch die Wahrscheinlichkeit für die Teilnehmerinnen, für ihren Englischkurs auch auf Englisch kommunizieren zu wollen. Die folgende Tabelle liefert einen Überblick über die Zahlen.

Sprache	DB	CV	Wk	Em	Insg.
<i>Insg.</i>	41	6	17	19	83
E	32	1	7	12	54
D	4	3	6	6	19
ED	5	2	4	1	10

Abb. 43: Verteilung der Sprache über die Kommunikationstechniken II

Den Zahlen nach zu urteilen, ist im Rahmen der Projektarbeit also ein Großteil auf Englisch kommuniziert worden. Hierbei ist jedoch noch zu berücksichtigen, dass die Verwendung der Sprachen auf den verschiedenen technischen Mitteln eine unterschiedliche Intensität an sprachlicher Nutzung er-

fordert. So wurde auf dem Diskussionsforum häufiger Englisch verwendet als Deutsch. Im Chat wurde stattdessen häufiger Deutsch verwendet als Englisch. Nun wird ein Eintrag im Diskussionsforum einfach gezählt in die Tabelle aufgenommen und eine Chatkommunikation wird auch einfach gezählt. Dabei ist die Chatkommunikation jedoch wesentlich umfangreicher und durch den synchronen Austausch wesentlich unmittelbarer. Aus dieser Perspektive ist die Aufteilung der Sprachen in der Tabelle nicht als absoluter Vergleich zu verstehen, sondern vielmehr als Richtwert, der zeigt, wie häufig die Teilnehmerinnen die Plattform verwendet haben, um miteinander zu kommunizieren. Die Anzahl der Sprachen teilt in der Tabelle dann mit, wie häufig eine Entscheidung getroffen wurde, welche Sprache zu verwenden.

In inhaltlicher Hinsicht kann die Projektarbeit, wie die folgende Abbildung zeigt, in sieben Phasen eingeteilt werden. Diese Einteilung bietet sich an, da die Teilnehmerinnen pro Phase spezifische Ziele verfolgten. Die Projektarbeit kann daher in Phasen mit folgenden sieben Schwerpunkten bzw. Zielsetzungen eingeteilt werden:

1. Kontaktaufnahme und Vorbereitung,
2. Organisation der Kollaboration,
3. Themendefinition,
4. Informationssammlung und gemeinsamen Texterstellung,
5. Texterstellung und Fragebogenorganisation,
6. Fertigstellen des Textes und Übersetzungen und
7. Danksagung und Verwertungsüberlegungen.

In diesen sieben Phasen haben sich die Teilnehmerinnen unterschiedlich intensiv über spezifische Aspekte der gemeinsamen Projektarbeit verständigt. Dabei konnten folgende Schwerpunkte ausgemacht werden:

- Projektverlauf hinsichtlich der Vorgaben,
- Themenabstimmung,
- Themeneingrenzung,
- Textstruktur,
- Texterstellung,
- Korrektur,
- Fragebögenkonzeption,
- Datenanalyse,
- Übersetzung,
- Präsentation und
- Verwendung des Produkts.

Diese Schwerpunkte waren in der Projektarbeit stets präsent, wurden jedoch über die Phasen hinweg unterschiedlich intensiv diskutiert. Die folgende Abbildung liefert einen Überblick über die Verteilung dieser Aspekte.

	Gesamt	Zeit	Technik	Vorgabe	Thema	Thema eingrenzen	Textstruktur	Texterstellung	Korrektur	Fragebögen	Datenanalyse	Übersetzung	Präsentation	Produkt
Kontaktaufnahme und Vorbereitung	6	4	3	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Organisation (+2)	8	1	6	4	5	1	0	0	1	3	0	0	0	0
Themendefinition (+2)	7	3	5	5	5	5	4	0	0	1	0	0	0	0
Informationssammlung und gemeinsame Texterstellung (+2)	31	12	7	7	10	1	5	7	6	5	3	0	0	0
Texterstellung und Fragebogenorganisation (+2/+1)	19	6	5	5	3	0	1	4	5	3	7	1	2	0
Fertigstellung des Textes und Übersetzungen	6	1	0	0	0	0	0	1	1	2	0	4	0	0
Danksagung und Verständigung über Verwendung des Produkts	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5

Abb.44: Verteilung der Arbeitsschwerpunkte der Projektarbeit nach Phasen

Mithilfe der vorliegenden Daten wurden in dieser Tabelle die wichtigsten Diskussionsinhalte der Projektgruppe pro Onlineevent gezählt. Mit Onlineevent oder Onlineereignis soll hier das Treffen im Chat- und Voiceraum oder die einzelne Benutzung des Diskussionsforums, des Wikis oder der eMail gemeint sein. Dabei war unerheblich, wie häufig der jeweilige Aspekt im Rahmen des einzelnen Beitrags angesprochen wurde. Gezählt wurde also „ob“ und nicht „wie oft“ ein Thema im Onlineevent aufkam. Hat sich die Projektgruppe beispielsweise im Chat- und Voiceraum über das Thema verständigt, so wurde diese Verständigung nur einmal gezählt, weil dies in einem Event stattfand. Dieses Vorgehen erscheint zulässig, da hier nicht unterschieden werden soll, in welchem Medium die Verständigung häufiger stattgefunden hat, sondern lediglich ein Überblick über die Kommunikationsaspekte der Gruppe im Laufe der Projektarbeit geliefert werden soll.

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass die Teilnehmerinnen ihre Projektarbeit offenbar flexibel gestaltet und die Aufgabenorientierung stets an ihr Arbeitspensum angepasst haben. So ist die Verständigung über zeitliche Aspekte stets präsent, die Verständigung über die technischen Tools ist allerdings nur besonders zu Anfang der Projektarbeit von Bedeutung.

Die Anpassung der Projektplanung an die Vorgaben und die Themenfindung beschäftigt die Gruppe insbesondere zu Anfang, während die Themeneingrenzung offenbar stattfindet, nachdem die Studentinnen projektspezifisches Wissen bereits aufgebaut haben. Zum Zeitpunkt der Texterstellung schwin-

det das Abstimmungsbedürfnis, da die Gruppe sich offenbar gruppenintern über die thematische Eingrenzung entschieden hat. Auch die Textstruktur scheint den Teilnehmerinnen ein Bedürfnis zu werden, nachdem sie bereits einen Fundus an Wissen, Ideen und Vorstellungen aufgebaut haben. Wahrscheinlich ist dies für die Teilnehmerinnen von besonderer Bedeutung, da sie im Wiki arbeitsteilig und asynchron am Text arbeiten wollen. Aus diesem Grund ist die Abstimmung über eine der Gruppe sinnvoll erscheinende Textstruktur von wichtiger Bedeutung. Zum Zeitpunkt des Schreibens haben sie diese offenbar erstellt, so dass der Abstimmungsbedarf der Gruppe diesbezüglich schwindet.

Während der Hälfte der Zusammenarbeit steht insbesondere die Arbeit am Text im Vordergrund, den die Teilnehmerinnen gemeinsam schreiben. Da sie den Text zweisprachig erstellen, stehen insbesondere auch hier Korrekturen an, die für die Studentinnen Teil der Arbeitsvorgabe waren. Im Rahmen der Projektarbeit hatten die Studentinnen darüber hinaus auch die Vorgabe, eine kleine empirische Studie durchzuführen. Diese Projektgruppe hat sich vor diesem Hintergrund zu einer Fragebogenerhebung entschlossen.

Die Konzeption und Durchführung der Fragebogenerhebung ist für die Teilnehmerinnen während der gesamten Projektarbeit von Bedeutung, insbesondere, nachdem die ersten themenbezogenen Abstimmungen durchgeführt wurden. Die Auswertung der Daten beschäftigt sie dann zu einem späteren Zeitpunkt. Zum Ende der Projektarbeit hin stimmen sich die Teilnehmerinnen dann noch über ausstehende Übersetzungen ab, die noch durchgeführt werden müssen sowie über die Präsentation. Nach der Projektdurchführung und dem eigentlichen Ende der Projektarbeit findet zudem noch eine Abstimmungsphase hinsichtlich des gemeinsam erstellten Produkts statt.

Vor dem Hintergrund dieses Rahmens der Zusammenarbeit soll nun eine genauere, qualitative Untersuchung angestellt werden. Zu untersuchen ist, inwiefern die Teilnehmer agiles Verhalten zeigen bzw. erlernen, um in der evolvierenden Handlungskooperation der eGroups-Projektarbeit erfolgreich zu kooperieren. Diesem Vorhaben widmet sich das folgende Kapitel.

4.2 Ergebnisse der Untersuchung

4.2.1 Erwartungen im Hinblick auf die Ergebnisse

Die eGroups-Konzeption wurde mit dem Ziel durchgeführt, die Studierenden in ihrer Fachsprachausbildung Erfahrungen in evolvierenden Kooperationen sammeln zu lassen. Auf diese Weise sollten sie gefördert werden, in berufsbezogenen, internationalen Kontexten handlungsfähig zu werden. Im Einzelnen bedeutet dies, die Studierenden in ihren Agilitäten zu fördern, wie dies im konzeptionellen Teil der Untersuchung erarbeitet wurde (vgl. Kap. 3.4.2). Um die eGroups-Konzeption in der empirischen Anwendung zu prü-

fen, sollen daher vor allem folgende Erwartungen im Hinblick auf die Entwicklung der Agilitäten genauer untersucht werden.

Interdisziplinäre Agilität

Die interdisziplinäre Agilität bezeichnet entsprechend der Definition die Fähigkeit, sich in der Kommunikation auf Menschen unterschiedlicher fachlicher Herkunft einstellen zu können (vgl. Kap. 3.4.2). Sie zielt somit auf symmetrisches Verstehen in Projekten ab, das über Alltagskonzepte hinausgeht (vgl. Buhlmann/Fearns 2001: 369). Hier scheint derjenige eine hohe interdisziplinäre Agilität vorzuweisen, der es zum einen schafft, fachliche Inhalte mit fachfremden oder alltäglichen Konzepten zu verknüpfen und Verbindungen und Abgrenzungen herzustellen. Zum anderen soll sich eine hohe interdisziplinäre Agilität bei demjenigen zeigen, der es schafft, im Austausch zwischen Menschen unterschiedlicher Fachrichtungen Kommunikationsherausforderungen gerecht zu werden und klar und verständlich kommunizieren zu können. Dies bezieht sich sowohl auf Menschen unterschiedlicher Fachrichtung aber entsprechend gleicher Qualifikation als auch auf Menschen unterschiedlicher oder gleicher Fachrichtung aber unterschiedlichem Qualifikationsgrad (vgl. Rehbein 1998: 694).

In der zu untersuchenden Gruppenarbeit handelt es sich zwar insgesamt im weitesten Sinne um Studierende der Geisteswissenschaften, doch bestehen im Detail nicht unwesentliche Unterschiede der spezifischen Fachrichtung (vgl. auch Kap. 4.1.3, Vorstellung der Gruppen): ANI ist deutsche Studierende der Psychologie und befindet sich zum Zeitpunkt der Projektarbeit kurz vor Ende ihres Masterstudiums. CIA ist Lehramtsstudierende in Geschichte, Deutsch und Spanisch mit den Nebenfächern Sozialwissenschaft und Erziehungswissenschaft. Sie fertigt bereits ihre Masterarbeit an und blickt somit auch auf das Ende ihres Masterstudiums. KAT ist neuseeländische Studierende der Rechtswissenschaft, die aufgrund ihrer schweizerischen Abstammung in studienbegleitenden Deutschkursen ihr Deutsch aufbessern möchte.

In der Evaluation ist zu untersuchen, inwiefern der fachliche Hintergrund die Kommunikation der Teilnehmer beeinflusst. Dies kann einerseits thematische Beiträge betreffen, bei denen die Studentinnen versuchen könnten, ihr spezifisches fachliches Wissen einzubringen und es mit dem fachlichen Wissen der Gruppenmitglieder abzugleichen und zu komplementieren. Andererseits wäre zu untersuchen, inwiefern die Studentinnen möglicherweise versuchen, die Themenwahl aus Sicht ihres fachlichen Hintergrunds zu beeinflussen. Eventuell sehen sie Vorteile, die Arbeit in die thematische Nähe ihres persönlichen Fachgebiets zu bringen. Es mag aber auch das Interesse an für sie neuartigen Themen bestehen.

Im Hinblick auf die Agilitäten ist zudem eine interessante Fragestellung, inwiefern die unterschiedlichen fachorientierten Wissensstrukturen auch Grund für Missverständnisse bieten, die erst im Prozess der Gruppenarbeit identifiziert und ausgeglichen werden. Im positiven Fall kann auch beobachtet werden, ob es möglicherweise zur Übernahme von Ansätzen und Vorgehensweisen aus anderen Disziplinen kommt. Schliesslich kann es auch zur Aushandlung von „Chunks“ (Mauranen 2009) oder „Key Words“ (Koolle/ten Thije 1994) kommen, auf Grundlage derer die Studierenden ihre Kollaboration vollziehen. Dies würde bedeuten, dass sich die beteiligten Aktanten auf spezifische Begrifflichkeiten und Konzepte einigen und diese in ihre Kollaboration mit aufnehmen und verwenden.

Interdisziplinäre Agilität zeigt sich dann, wenn der Kommunikationsprozess für die beteiligten Aktanten erfolgreich ist. Im Prozess der Gruppenarbeit wird erwartet, dass sich diese Form der Agilität vor allem bei der Aushandlung der Themenwahl und anschließend bei der Übernahme von Aufgaben zeigt. Später, so ist zu vermuten, ist interdisziplinäre Agilität dann wieder von Bedeutung, wenn die einzeln erarbeiteten Inhalte zusammengeführt werden sollen. Schließlich ist zu untersuchen, inwiefern eine Entwicklung der Teilnehmer im Hinblick auf die interdisziplinäre Agilität festgestellt werden kann, die z. B. Aufschluss über Lerneffekte liefern könnte.

Weiterer Abstimmungsbedarf ist im Hinblick auf den Kontext der Kommunikation zu erwarten. Hier spielt insbesondere der Aspekt der interkontextuellen Agilität eine Rolle.

Interkontextuelle Agilität

Entsprechend der Definition bezieht sich die interkontextuelle Agilität auf die Fähigkeit der Aktanten, sich unter Berücksichtigung der spezifischen Kontexte der anderen Aktanten einzustellen (vgl. Kap. 3.4.2). Hierzu zählt z. B. das „situative Bedingungsgefüge sozialer Identitäten“ (Baumann 2004: 96). Im Fall der Studierenden sind hierunter also etwa die unterschiedliche Aufgabenstellung und die damit verbundenen Implikationen auf den Arbeitsaufwand und die Aufgabenverteilung zu fassen. Weitere Faktoren sind die Studienerfahrung, der angestrebte akademische Grad, der Modus der Kommunikation (z. B. face-to-face vs. Internet-medierte Kommunikation, synchron vs. asynchron), die Zeitverschiebung aufgrund der regionalen Distanz, die soziale Nähe, aber auch das Alter, das Geschlecht, die Nationalität, der spezifische familiäre, kulturelle, soziale Hintergrund (vgl. Kap. 3.6.3).

In der Studie ist zu vermuten, dass die interkontextuelle Agilität von großer Bedeutung ist, da die beteiligten Aktanten jeder Gruppe recht unterschiedliche Kontexte mitbringen, die zudem einen Einfluss auf die Zusammenarbeit haben dürften: Wenn auch die Nationalität sowie die Fachrichtung keine eindeutige Charakterisierung von Aktanten zulassen (vgl. Kap. 2.2.1; Kap.

2.2.4), so erklären sie doch zu einem gewissen Maß Unterschiedlichkeiten von Gesprächspartnern. So ist davon auszugehen, dass ANI und CIA als Deutsche einen durchaus anderen interkulturellen Kontext mitbringen als KAT, die Neuseeländerin ist. Damit einher geht auch der zeitlich unterschiedliche Kontext. Nicht nur, dass sich die neuseeländische Vorlesungszeit von der deutschen unterscheidet, sondern wenn KAT, ANI und CIA miteinander kommunizieren, besteht bei den 10- 12 Stunden Zeitunterschied der einen Gruppe der Tag noch bevor, während in dem anderen Land der Tag zu Ende geht. Zudem zeigt sich der unterschiedliche Kontext der Teilnehmerinnen auch im Studienhintergrund, da KAT Deutsch lernt und ANI und CIA Englisch. Überdies haben die deutschen Studierenden eine etwas andere Aufgabenstellung zu verfolgen als die neuseeländischen.

Darüber hinaus befinden sich die Studierenden zum Zeitpunkt der Kollaboration alle an unterschiedlichen Stufen ihrer akademischen Laufbahnen. KAT, ANI und CIA sehen sich mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert. CIA muss gleichzeitig ihre Masterarbeit schreiben, ANI befindet sich am Ende ihres Vollzeitstudiums, KAT ist Fernstudentin und belegt freizeitmäßig den Deutschkurs neben ihrem anderen Kurs. Ähnlich wie in evolvierenden Kooperationen bringen die Teilnehmerinnen somit durchaus unterschiedliche Erwartungen, aber auch Fähigkeiten mit, wie sich dies etwa in der Nutzung einer Onlinelernplattform zeigt.

Somit ist zu erwarten, dass viele kontextbezogenen Aushandlungsprozesse stattfinden werden, die für evolvierende Kooperationen typisch sind. Hier betreffen sie vermutlich vor allem die Austarierung der Aufgabenverteilung sowie die Verteilung des Arbeitsaufwands. Gerade bei diesen in der Situation der Studierenden (vgl. Kap. 4.1.3, Vorstellung der Gruppe) sensiblen Themen kann es leicht zu Interessenskonflikten kommen, die von den Studierenden für eine erfolgreiche Kommunikation zu überwinden sind. Auch diese Abstimmungen sind verstärkt zu Beginn der Kooperation zu erwarten. Weiterhin sind Häufungen der Anlässe interkontextueller Abstimmung zum Beginn jeweiliger Phasen sowie zu Beginn des Einsatzes spezifischer Kommunikationstools zu erwarten.

In diesem Zusammenhang ist auch von Interesse, inwiefern sich die interkontextuelle Agilität der einzelnen Gruppenmitglieder im zeitlichen Verlauf der Projektarbeit verändert. Hierdurch kann geschlussfolgert werden, inwiefern möglicherweise Lerneffekte seitens der Gruppenmitglieder einsetzen, indem sie sich aneinander anpassen und sich einzuschätzen lernen. Im Hinblick auf die Untersuchung soll untersucht werden, wie stark die Studierenden in ihren Äußerungen die kontextuelle Situation anderer Aktanten berücksichtigen. Ein Aktant, der eine hohe interkontextuelle Agilität vorweist, ist etwa sensibilisiert für die Unterschiedlichkeit der einzelnen Kontexte und fragt vielleicht eher nach Zustimmung statt etwas vorzugeben, versetzt sich vielleicht eher in die Lage von anderen und bezieht diese in die

eigenen Planungen mit ein. Idealerweise gelingt es Aktanten, mit ausgeprägter interkontextueller Agilität, die Unterschiedlichkeit der Kontexte gerade als Potenzial für die gemeinsame Projektarbeit zu nutzen, statt sie zu ignorieren oder sie als Problem zu verstehen.

Über die Berücksichtigung des situativen Kontextes einzelner Aktanten hinaus, erfordert erfolgreiche Kommunikation in evolvierenden Kooperationen auch die agile Berücksichtigung spezifischer Persönlichkeitsmerkmale der Gesprächspartner. Inwiefern derartige Effekte in der Studie beobachtet werden konnten, wird unter dem Begriff der interpersonellen Agilität untersucht.

Interpersonelle Agilität

Unter interpersoneller Agilität ist laut Definition die Fähigkeit zu verstehen, persönlichkeitspezifische Aspekte der einzelnen Gesprächspartner in der Kollaboration zu berücksichtigen (vgl. Kap. 3.4.2). Trotz persönlicher Unterschiede und der zu Beginn der Kooperation bestehenden Unkenntnis des einzelnen persönlichen Hintergrunds soll die Zusammenarbeit erfolgreich gestaltet werden. Notwendig hierfür ist ein Perspektivwechsel, der bisher insbesondere aus Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation bekannt ist (vgl. Kap. 3.6.2.2). Idealtypisch schaffen es Aktanten, die interpersonellen Unterschiede als Vorteil zu nutzen, indem diese Unterschiede identifiziert und zudem in der Organisation der Zusammenarbeit zielgerichtet berücksichtigt werden. Hiermit sind auch Kommunikationsstrategien angesprochen, mithilfe derer das Verhalten der Gesprächspartner beeinflusst wird.

Typischerweise ist zu erwarten, dass hier auch Konflikte entstehen, wenn z. B. Aktanten falsch eingeschätzt werden oder spezifische Interessen und Fähigkeiten in der Zusammenarbeit zwar benötigt, unter den Gruppenteilnehmern aber nicht vorhanden sind. In dieser Hinsicht setzt interpersonelle Agilität auch eine gewisse Frustrationstoleranz sowie eine gewisse Ambiguitätstoleranz voraus (vgl. Habermas 1973). Da sich Aktanten in evolvierenden Kooperationen zuvor im Allgemeinen nicht kennen, müssen sie ihre Einschätzung auf wenige Interaktionen gründen, die zudem im virtuellen Raum erfolgen. Hier ist die Wahrscheinlichkeit für Missverständnisse relativ hoch einzuschätzen. Insbesondere werden sie durch die lernersprachliche Verwendung der Zielsprache begünstigt, da die Wirkung sprachlicher Mittel vom Lernenden anders eingeschätzt werden kann, als vom Muttersprachler bzw. vom Lernenden nur begrenzt eingesetzt werden kann (vgl. Gabel 2000). Letztlich ist zu fragen, inwiefern eine indirekte und auf Höflichkeit ausgerichtete Kommunikation, wie sie z. B. für den neuseeländischen, also den angelsächsischen Sprachraum, als typisch angesehen werden kann, in diesen Kommunikationssituationen überhaupt erfolgversprechend ist. Eventuell sind direktere oder meta-kommunikative Formen der Kommunikation

notwendig, in denen persönliche Befindlichkeiten unmittelbar abgefragt, angesagt und abgestimmt werden. Die Kommunikationsweise müsste womöglich aber thematisiert werden, um interkulturellen Missverständnissen vorzubeugen.

In der zu untersuchenden Gruppe können die beteiligten Aktanten persönlichkeitsentsprechend und interkulturell bereits als relativ unterschiedlich charakterisiert werden. Die Neuseeländerin KAT verfügt über Erfahrungen im Zusammenhang mit Schweizern, während die beiden Deutschen, ANI und CIA, nur über ein geringes mediengetriebenes, stereotypisches Wissen über Neuseeland verfügen. Auch von ihrer Persönlichkeit her können die Teilnehmerinnen als unterschiedlich charakterisiert werden, wie bereits ihre persönlichen Präsentationen in ihren Profilen auf der Lernplattform zeigen.

Im Rahmen der kollaborativen Projektarbeit wird erwartet, dass die Heterogenität der Teilnehmenden einen starken Einfluss auf den Verlauf der Projektarbeit hat. Die Entwicklung der interpersonellen Agilität und damit die Fähigkeit, den situativen Kontext des Empfängers antizipieren zu lernen (vgl. interkontextuelle Agilität), kann als Schlüssel für den Erfolg oder Misserfolg gewertet werden (vgl. Brünner 2001: 1528). Hierzuzählt auch diesen in der Kommunikation mithilfe von Gesprächsstrategien zu berücksichtigen (vgl. Höhne 1992: 99; Brünner 2001: 1528) und zwar auch speziell für die individuelle Projektarbeit. Da in anderen Projekten berichtet wird, dass der Misserfolg an dieser Stelle leicht zum kompletten Abbruch der Kooperation führen kann (vgl. O'Dowd 2007a), wird der interpersonellen Agilität eine besondere Bedeutung zugemessen, die über den gesamten Projektverlauf starke Aufmerksamkeit erfordert. Dies schließt die Notwendigkeit einer Sensibilität und Reflexionsfähigkeit für die jeweiligen Gesprächspartner mit ein. Hierzu zählen zudem die Kenntnisse über kulturelle Besonderheiten in der Kommunikation.

Evolvierende Kooperationen sind zudem durch einen Pluralismus an Intentionen charakterisiert, der interintentionale Agilität fordert. Auch diesbezüglich ist in der Studie genauer zu untersuchen, welche Effekte sich in der eGroups-Anwendung zeigen.

Interintentionale Agilität

Die Fähigkeit, eigene Zielvorstellungen mit denen anderer zu verknüpfen und erfolgreich durchzusetzen, wird als interintentionale Agilität bezeichnet (vgl. Kap. 3.4.2). Interintentional agil ist also typischerweise jemand, der es schafft, seine eigenen Ziele so zu verfolgen, dass andere Beteiligte damit auch zufrieden sind und sich nicht in ihrem Schaffensraum, ihrer Freiheit und Kreativität eingeschränkt fühlen. Interintentionale Agilität erfordert daher auch Kommunikationsstrategien, die es erlauben, mithilfe eines Perspektivwechsels die Erwartungen, Intentionen und Empfindungen anderer

zu identifizieren und zu berücksichtigen. Dies zeigt, wie die Agilitäten aufeinander aufbauen. Problematisch in evolvierenden Kooperationen ist es jedoch, dass die Intentionen der Gesprächspartner zu Beginn der Zusammenarbeit weitgehend unbekannt sind.

Interintentionale Agilität bedeutet in diesem Zusammenhang das Erfahren der Zielsetzungen anderer, den Abgleich mit eigenen Zielsetzungen und die Verhandlung einer gemeinsamen Fokussierung. Auch diese Form der Agilität schließt somit natürlicherweise eine Reflexionsfähigkeit mit ein. Die Agilität besteht darin, die diversen Intentionen zu erfahren und durch Kommunikationsstrategien mit den eigenen Zielen sowie den Zielen auf Gruppenebene in Einklang zu bringen. Für die Kommunikation im Rahmen der gemeinsamen Kollaboration bedeutet dies dann auch den kreativen Austausch von Ideen, die Beurteilung von Vorschlägen sowie die gemeinsame Entscheidungsfindung.

In der vorliegenden Studie wurden zur Herstellung interintentionalen Abstimmungsbedarfs teilweise unterschiedliche Zielstellungen für die Gruppen formuliert. So haben die Studierenden aus Neuseeland und Deutschland zwar eine gemeinsame Projektaufgabe bewältigen müssen, doch sind sie in diese Kooperation mit unterschiedlichen Zielvorgaben gestartet. Während die Studierenden aus Deutschland an dem Projektergebnis gemessen wurden, lag der Fokus der neuseeländischen Studierenden auf der Reflektion über die Zusammenarbeit. Dies bringt eine für evolvierende Kooperationen typische Heterogenität der Perspektiven auf die Zusammenarbeit mit sich, die regelrecht einen Nährboden für interintentionale Interessenskonflikte bietet.

Mit Blick auf die zeitliche Verteilung ist zu erwarten, dass der Bedarf an interintentionaler Agilität insbesondere zu Anfang der gemeinsamen Projektarbeit anzusiedeln ist. Gerade die Freiheitsgrade bei der Projektfindung und Aufgabenverteilung lassen zu Beginn der Zusammenarbeit Abstimmungen in intentionaler Hinsicht erwarten.

Grundvoraussetzung sämtlicher Agilitäten ist die sprachliche Agilität, die es den Aktanten ermöglicht, sich sprachlich flexibel zu verhalten. Auch hierzu soll untersucht werden, welche Beobachtungen in der Fallstudie gemacht werden können.

Sprachliche Agilität

Die Entwicklung der sprachlichen Agilität steht für den Fremdsprachenunterricht an oberster Stelle (vgl. Kap. 3.4.2). Generell bedeutet dies, Studierende derart in ihrem Sprachverhalten zu fördern, dass es ihnen möglich wird, zweckorientiert und höreradäquat zu handeln. Für evolvierende Kooperationen speziell geht es also um die sprachliche Umsetzungsmöglichkeit

der Agilitäten in interdisziplinärer, interkultureller, interpersoneller und interintentionaler Hinsicht.

Die Abstimmungsprozesse beginnen typischerweise bereits damit, dass sich die Studierenden überhaupt auf die Verwendung einer oder mehrerer Sprachen zu einigen haben, womit allgemein sowohl Muttersprachler als auch Fremdsprachler in der Kommunikation zusammenkommen (vgl. Thomas 1983: 93). Derartige Abstimmungsprozesse werden auch in der eGroups-Studie zu untersuchen sein. Dabei bestehen – wie in evolvierenden Kooperationen typisch – durchaus Interessenskonflikte. Sie entstehen hier dadurch, dass die Studierenden den Kurs jeweils besuchen, um ihre Fremdsprachenkompetenz zu verbessern. Daher besteht die Gefahr, dass die Studierenden jeweils ihre Fremdsprache verwenden (vgl. O’Dowd 2006). Allerdings ist die Reziprozität im Sinne einer gegenseitigen Hilfestellung ein wichtiges Element der eGroups-Konzeption (vgl. Kap. 3.6.2.2). Hier wird zu untersuchen sein, wie diese Abstimmung in der Fallstudie stattgefunden hat.

Weitere Herausforderungen stellen sich in der fremdsprachlichen Umsetzung spezifischer Kommunikationsziele. Agilität bedeutet hier, nicht nur eine adäquate Dekodierung seitens der Hörer zu ermöglichen, sondern sie gerade durch den propositionalen Gehalt der Kommunikation zu einem (aus Sprecherperspektive) adäquaten Verhalten zu ermuntern (vgl. Griebhaber 2000b: 15). Die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Akteure beeinflussen somit wesentlich den Kommunikationserfolg (vgl. Knapp-Potthoff 1997). So kann die Verwendung der Fremdsprache ungewollt unhöflich wirken und zudem auch aufgrund der „eingeschränkten Persönlichkeit“ der Lernenden (vgl. „reduced personality“, Gabel 2006, Littlewood 1983) ungehobelt und wenig empathisch wirken. Derartige Effekte könnten sich negativ auf die Arbeitsatmosphäre der Gruppe auswirken und somit auch eine Limitation der Konzeption darstellen (vgl. Gabel 2000). Sie sollen daher ebenfalls genauer untersucht werden.

Gerade der Wechsel zwischen Mutter- und Fremdsprache stellt ein weiteres interessantes Blickfeld für die Analyse dar. So kann vor dem Hintergrund der geschilderten Überlegungen erwartet werden, dass die Lernenden zunächst bevorzugen, die Fremdsprache zu verwenden, da sie diese verbessern möchten, dann aber an manchen Stellen doch ihre Muttersprache vorziehen, um ein spezifisches Anliegen möglichst klar zu schildern. Auch über derartige Strategien können auf Basis der Fallstudie erste Erkenntnisse gewonnen werden, die helfen können, eGroups-Anwendungen zur Vermittlung von Handlungskompetenz in evolvierenden Kooperationen didaktisch möglichst sinnvoll und erfolgversprechend zu gestalten.

Die Analyse soll nun auf Basis der Transkription der Zusammenarbeit im Einzelnen genau dargestellt und diskutiert werden. Die zentralen Ergebnisse werden anschließend noch einmal gesondert zusammengestellt.

4.2.2 Entwicklung der Agilitäten in der Zusammenarbeit

4.2.2.1 Überblick zur Analysemethode

Die Kollaboration der Gruppe zeigt die Merkmale einer berufsorientierten Projektarbeit in evolvierenden Kooperationen: Die Teilnehmerinnen kannten sich zuvor nicht; sie haben den Auftrag, eine bestimmte Aufgabe zu bearbeiten, wobei jede Teilnehmerin eine persönliche Zielsetzung verfolgt; sie kommen alle aus heterogenen fachlichen Kontexten und auch sprachlich und interkulturell gestalten sie sich recht unterschiedlich.

Die Untersuchung betrachtet nun die Entwicklung der Agilitäten im Zeitablauf der Kollaboration. Als Grundlage dienen Transkripte über die Zusammenarbeit der Teilnehmer unter Nutzung der verschiedenen Kommunikationsmedien. Um zunächst aufzuzeigen, wann und unter welchen Umständen die Agilitäten aufgetaucht sind, sind die Daten kodiert worden. Die Kodierung wurde so durchgeführt, dass typische Momente der jeweils spezifischen Agilität herausgefiltert wurden und dieser Agilität zugeordnet wurden.

Im Einzelnen wurde die Agilitäten wie folgt identifiziert:

- **Interdisziplinäre Agilität:** Eine Aussage dient dem fachspezifischen Informationsaustausch.
- **Interkontextuelle Agilität:** Die Teilnehmerinnen tauschen sich über den Rahmen der Zusammenarbeit aus, insbesondere mit Blick auf Vorgaben und Arbeitssituation.
- **Interpersonelle Agilität:** Die Teilnehmerinnen tauschen sich über persönliche Einstellungen und Emotionen aus bzw. thematisieren diese.
- **Interintentionale Agilität:** Die Teilnehmerinnen tauschen sich über spezifische Ziele aus bzw. teilen ihre Interessen und ihre Absichten mit.

Nach diesen Kriterien wurde grundsätzlich das Auftreten der Agilitäten in der Zusammenarbeit untersucht. Zunächst stand im Fokus, ob – und wenn ja wann – einzelne Agilitäten zu beobachten sind. Auf diese Weise wurde geprüft, inwiefern die eGroups-Konzeption tatsächlich geeignet ist, evolvierende Kooperationen zu schaffen, in denen die Studierenden agil zu handeln haben. Um zudem Rückschlüsse auf den Lernerfolg zuzulassen, wurde auch eine teilnehmerspezifische Betrachtung angestellt. Hierzu wurde untersucht, welche der drei Partnerinnen spezifische Agilitäten zuerst – und anschließend wie häufig – thematisierte.

Dieses Entwicklungsspektrum soll nun näher beleuchtet werden. Auf der Grundlage dieser Untersuchung können Schlussfolgerungen über die Praktikabilität und Nützlichkeit der eGroups-Konzeption getroffen werden, die im Anschluss zusammenfassend geschildert werden. Die Darlegung der Untersuchungsergebnisse erfolgt gegliedert nach den einzelnen sieben zuvor erarbeiteten Projektphasen (vgl. Kap. 4.1.4).

- **Phase 1:** Kontaktaufnahme und Vorbereitung,
- **Phase 2:** Organisation der Kollaboration: Themenverhandlung, Aufgabenverteilung, Informationssammlung,
- **Phase 3:** Themendefinition,
- **Phase 4:** Informationssammlung und gemeinsame Texterstellung,
- **Phase 5:** Texterstellung und Fragebogenorganisation,
- **Phase 6:** Fertigstellung des Textes und Übersetzungen sowie
- **Phase 7:** Danksagung und Verwertungsüberlegungen.

Die Phasen werden jeweils kurz inhaltlich beschrieben. Dann werden spezifische Aktivitäten im Hinblick auf die Agilitäten dargelegt und diskutiert. Schließlich wird die Entwicklung der Teilnehmerinnen untersucht und die sprachliche Anwendung beurteilt.

4.2.2.2 Phase 1 – Kontaktaufnahme und Vorbereitung

Das Ziel der ersten Phase besteht für die Teilnehmerinnen zunächst darin, sich einer thematischen Gruppe zuzuordnen und diese Gruppe zu formieren. Technisch war vorgesehen, dass die Studierenden ein gruppeneigenes Diskussionsforum nutzen, auf dem sie miteinander in Kontakt treten können. Erfahrungen mit dem Diskussionsforum haben die Teilnehmerinnen bereits in gruppenübergreifenden, virtuellen Diskussionen sammeln können, die im Rahmen der Kursarbeit vor der Projektarbeit stattgefunden haben. Neu ist nun, dass sie ein gruppeninternes Diskussionsforum verwalten und sich zunächst auf der Plattform orientieren müssen, um ihren virtuellen Arbeitsplatz „finden“ zu können. Die folgende Tabelle gibt die einzelnen Einträge auf dem Diskussionsforum wieder.

Datum	Zeit	Titel	Thema	Inhalt	DB	CV	Wk	Em	An- dere	KAT	ANI	CIA	Spra- che
28.04.	15.53 h	First thread - members	Organisation	Begrüßung, Willkommenheißung, Aufruf an Gruppenmitglieder, Eröffnung des DB.	x				x				e
28.04.	16.35 h	First thread - members	Organisation	Interesse an Umweltfragen, Zeitabsprache, Frage nach Gruppenort, Frage nach CIA	x						x		ed
28.04.	17.31 h	First thread - members	Organisation	Interesse am Umweltthema, Zeit/Raumabsprache, Terminbereitschaft, Vorgehen (Zeitlich, Vorbereitung, Gruppenmitglieder)	x							x	e
28.04.	19.42 h	First thread - members	Organisation	Informierung über geleistete Mitgliebersuche, persönliche Terminbereitschaft, Themenvorschlag für Chat, Vorschlag der Vorbereitung auf das gemeinsame Treffen	x						x		e
28.04.	23.44 h	First thread - members	Zeitabsprache	Zeitabsprache, persönliches organisatorisches Vorgehen, Technik	x					x			e
01.05.	03.09 h	Web Links	Thema	Vorbereitung auf Treffen durch Identifizierung themenspezifischer Links (Nachhaltigkeit, Wohnen, Klima, Ozonloch, Sprays, Genmodifizierung)	x					x			d

Abb. 45: Phase 1 - Kontaktaufnahme und Vorbereitung

Aktivitäten in der Phase

Der erste Schritt in dieser Phase, die auch den Anfang der gesamten Projektphase darstellt, besteht für die Teilnehmerinnen zunächst darin, sich der für sie passenden Gruppe mit dem für sie interessanten Thema zuzuordnen. In Übereinstimmung mit der Kursleitung hatte KAT schon zu Anfang ihre Gruppe ausgewählt. Der Grund war, dass die neuseeländischen Studierenden sich vor den deutschen Studierenden einer Gruppe zuordnen sollten, damit sichergestellt werden konnte, dass sie sich gleichmäßig in den Gruppen verteilen würden. Die deutschen Studierenden haben daher nun die Aufgabe, sich auf der Lernplattform einer Gruppe zuzuordnen und in dieser Gruppe den ersten projektbezogenen Austausch zu organisieren. Der Ablauf kann in zwei Teilphasen untergliedert werden.

- (a) Kontaktaufnahme und
- (b) Organisation des ersten Treffens.

Beide Teilphasen sollen nun genauer im Hinblick auf die Aktivitäten zu den Agilitäten untersucht werden.

(a) Kontaktaufnahme

ANI macht in dieser Gruppe den ersten Eintrag, um Kontakt zu den anderen Gruppenmitgliedern aufzunehmen: ANI (DB 28.04., 16:35²²): „hey, I don't

²² Die Abkürzungen sind wie folgt zu verstehen: CIA ist, wie in der Tabelle, das Kürzel für eine bestimmte an der Projektarbeit beteiligte Studentin. Die Kürzel der beiden anderen Studentinnen lauten ANI und KAT. And. tritt auf, wenn ein kursinternes, aber gruppenexternes Mitglied auftaucht. DB steht für Discussion Board. Die weiteren technischen Mittel sind CV für Chat- und Voiceraum, Wk für Wiki sowie Em für eMail. Bei den Zitaten soll immer das Kürzel der jeweiligen Sprecherin genannt werden, dann das Medium, auf dem der Beitrag stattgefunden hat sowie das Datum (ohne die Jahreszahl

know if the group topic is, Umweltfragen'(nachhaltige Energien, Umweltverschmutzung, Strategien, Technologie etc.) I would like to join this group. When do we want to meet? And which Christina?' ANIs oberstes Ziel ist es offenbar sicherzustellen, dass sie sich der für sie richtigen Gruppe mit dem für sie richtigen Thema zuordnet. Dabei scheint sie sich noch unsicher zu sein, ob sie den „richtigen Ort“ auf der Lernplattform gefunden hat. Sie investiert vielleicht auch gerade deshalb keinen großen Aufwand, sich vorzustellen. Wichtig erscheint ihr vor allem, möglichst klarzustellen, worin ihr Ziel besteht, wie sie vorgehen möchte und Klarheit über die Gruppe zu haben. Aus diesem Beitrag lässt sich bereits ein Fokus von ANI auf die interintentionale Abstimmung in dieser Phase ablesen. ANI ist sich bewusst, dass die Zielfindung in der Gruppe zu Beginn der Kooperation einen wichtigen Aspekt darstellt und bringt ihre eigenen Ziele bereits vergleichsweise explizit zum Ausdruck.

CIA geht in ihrem anschließenden Beitrag anders vor: CIA (DB 28.04., 17:31) *„I'm looking forward to working with you on our environment topic. (...) Would you like to meet before thursday? Or shall we – as a start – present our first ideas here on our folder? Maybe there will be other students, who would like to join our group. What do you think?'* CIA stellt in ihrem Beitrag zunächst eine positive Atmosphäre her, indem sie sagt, dass sie sich auf die gemeinsame Zusammenarbeit freut. Sicher ist zu berücksichtigen, dass vermutlich ANIs Beitrag auch für CIA einige Sachfragen bereits geklärt hat, doch zeigt sich auch im Folgenden das Interesse, einen weiteren Kontext für die Zusammenarbeit herzustellen. So erkundigt sie sich auch nach den Präferenzen und Einschätzungen der anderen: *„As I am writing my thesis at the moment, I am very flexible in timing.‘*

Im gleichen Zusammenhang schlägt CIA auch ein gewisses Vorgehen vor: *„Like ANI mentioned, the best way to discuss the first details is to meet in the chatroom. (...) We have an official meeting on thursday. Are you both going to join in on chat? (...)‘* und fragt nach, wann die Gruppe sich zuerst treffen kann. Hierbei schließt sie die neuseeländische Perspektive mit ein *„I don't really know what time this is in New Zealand, but I think it's in the afternoon or evening.‘* Hier zeigt sich, dass sie durchaus bereits eigene Vorstellungen einbringt, hierbei aber Rücksicht auf potenziell andere Intentionen ihrer Gruppenmitglieder nimmt, denen sie sich zu Beginn der Kooperation – wie in evolvierenden Kooperationen typisch – nicht bewusst ist.

Mit ihrem Beitrag vermittelt CIA bereits ein positives und menschliches Bild von sich selbst, indem sie motivierende Worte für die gemeinsame Zu-

2008, die auf alle hier zitierten Daten zutrifft) und die Zeitangabe, falls vorhanden. Auf diese Weise können die Zitate eindeutig den Tabellen und dem Anhang zugeordnet werden.

sammenarbeit findet, Informationen von sich preisgibt, vorschlägt, wie als nächstes vorzugehen ist und die anderen Teilnehmenden um ihre Meinung bittet. Hier deuten sich Fähigkeiten in interpersoneller und interkontextueller Hinsicht an, da CIA bestrebt ist, die Perspektive der anderen in ihre Überlegungen mit einzuschließen. Fachlich oder intentional stellt sie noch keine nennenswerten Schritte an.

KAT war als Neuseeländerin das erste (eingeteilte) Gruppenmitglied. Sie schaltet sich zuletzt in die Diskussion ein: KAT (DB 28.04., 23:44²³): *„Hi y'all, I am available to meet on Thursday as scheduled. I'll check this site again in case there is also an impromptu meeting :) Bis spaeter, KAT.“* KATs Beitrag ist auffällig kurz und sachbezogen, dass der Eindruck entsteht, sie habe es eilig. Dabei stellt sie die vorhergegangenen Kommentare nicht in Frage, sondern stimmt indirekt den Planungen zu und ordnet sich in das Team ein, ohne allerdings auch Weiteres von sich preis zu geben. Sie erweckt hierdurch den Eindruck recht zielorientiert und ressourcenbewusst umzugehen.

(b) Organisation des ersten Treffens

Neben der Gruppenzuordnung und der Gruppenformierung steht für die Studentinnen die Organisation eines ersten Treffens an: ANI (DB 28.04., 19:42): *„(...) so we could meet (in the chatroom) on 10.00am German time (8.00pm NZ time).“* Hierbei erscheint es ihnen wichtig, die gruppeninterne Kommunikation zu regeln: KAT, DB (28.04., 23:44): *„I'll check this site again in case there also is an impromptu meeting.“* und das Thema des Chats zu vereinbaren sowie sich auf das erste Treffen vorzubereiten. ANI (DB 28.04. 19:42): *„so we could (...) discuss what our group work should be exactly about and how we should plan further steps. (...) Maybe it would be also helpful if we prepare ourselves for that discussion (like you, CIA, already mentioned) and make sure we have an opinion about that.“* ANI erscheint es hierbei besonders wichtig, anzukündigen, worauf sich das erste Treffen konzentrieren sollte. Sie beweist dadurch eine gewisse Zielorientierung.

Entwicklung der Teilnehmerinnen

Die Eingangsphase der Projektarbeit kann insgesamt als recht zielorientiert charakterisiert werden. Die Teilnehmerinnen fokussieren sich auf die wich-

²³ Bei der Zeitangabe muss hinzugefügt werden, dass in dieser Arbeit die Deutsche Zeitangabe angegeben wird, da sich der Server in Deutschland befand. Da KAT in Neuseeland ist, kommen zu der Zeitangabe für die neuseeländische Zeit zehn Stunden hinzu. KAT hat ihre Nachricht also um am 29.04. um 09:44 Uhr morgens verfasst, während die anderen Beiträge für KAT nachts verfasst worden sind.

tigsten zu erledigenden Aufgaben, um die Projektaufgabe zu erfüllen. Ein persönlicher Austausch findet kaum statt. Lediglich CIA signalisiert Vorfreude über die bevorstehende gemeinsame Zusammenarbeit und stellt ihre Aussage in einen Kontext, indem sie hinzufügt, dass sie derzeit ihre Masterarbeit schreibt. Sie macht auch Zugeständnisse, dass sie daher zeitlich flexibel agieren kann.

Das geringe Maß an persönlichem Austausch könnte zum Teil dadurch erklärt werden, dass die Teilnehmerinnen bereits im Vorfeld des Treffens aufgefordert waren, ein Foto und einen kurzen Text über sich selbst auf ihrer Profilseite einzustellen. Dies kann erklären, dass die Teilnehmerinnen bereits einen Eindruck voneinander bekommen haben und somit ein gewisser persönlicher Kontext bereits besteht.

Möglicherweise sind die Studentinnen zu Anfang der Kooperation auch ein wenig schüchtern oder es mag ihnen unangenehm sein, auf einem Diskussionsforum besonders persönlich zu schreiben. Diese Einschätzung deckt sich auch mit den Ergebnissen von GARRISON (2007), der betont, dass die begrenzten technischen Ressourcen den Aufbau einer „Social Presence“ erschweren (vgl. Kap. 3.6.2.2). Wahrscheinlich ist aber auch davon auszugehen, dass die Teilnehmerinnen aufgrund ihrer knappen verfügbaren Zeit (vgl. Kap. 4.1.3) einen recht zielgerichteten und pragmatischen Verlauf der Zusammenarbeit bemüht sind. Hierauf deutet auch der Wunsch nach Strukturierung und Vorbereitung hin: CIA (DB 28.04.): *„Shall we as a start present our first ideas here on our folder?“* oder auch ANIs Äußerung, in der sie deutlich macht, wie zeitlich eingeschränkt sie im Studienalltag ist: ANI (DB 28.04.): *„I think that I’m able to join the official meeting on thursday, (...) I don’t think I could make it on an earlier date.“*

Sprachliche Entwicklung

Die Teilnehmerinnen kommunizieren in dieser Phase ausschließlich auf Englisch. Eine mögliche Erklärung hierfür ist die Eröffnung der Diskussion durch die Kursleiterin, die ebenfalls auf Englisch verfasst ist. Eine andere Erklärung kann aber auch sein, dass die zwei deutschen Studierenden gegenüber der einen neuseeländischen Studierenden in der Überzahl sind.

Da die Deutschen, wie oben ausgeführt, das Ziel verfolgen ihr Englisch zu verbessern, können hier gewisse Eintrittsbarrieren für die Neuseeländerin bestehen, einen Diskussionsbeitrag auf Deutsch zu verfassen. Schließlich ist auch zu berücksichtigen, dass die Neuseeländerin als letzte in dieser Phase schreibt und sich daher vermutlich den Gepflogenheiten anpasst. Allerdings fügt sie zumindest ein deutsches *„Bis spaeter“* hinzu (KAT (DB 28.04., 23:44)), mit dem sie ihr Interesse an der deutschen Sprache signalisiert.

4.2.2.3 Phase 2 – Organisation der Kollaboration

Die zweite Phase dieser Kollaboration ist neben sechs Einträgen im Diskussionsforum, maßgeblich durch das erste Treffen im Chat- und Voiceraum bestimmt. Hier kommen die Teilnehmerinnen zum ersten Mal in ihrer Gruppe synchron miteinander zusammen, um ihre Vorstellungen über die gemeinsame Projektarbeit auszutauschen.

In den Gesprächen geht es vor allem um die Organisation der Zusammenarbeit. Die Teilnehmer stellen Regeln auf, verständigen sich über die verfügbaren Tools und stellen ein gemeinsames Verständnis von der Aufgabenstellung her. Dies zeigt sich in der Diskussion um mögliche Themen zur Vertiefung, den Austausch und die Sammlung von Informationen, die Einordnung des Vorhabens in die Vorgaben und die Aufgabenverteilung.

Im Anschluss finden weitere Abstimmungen im Diskussionsforum statt, die sich hauptsächlich mit dem Austausch von Ideen und fachlichen, ländervergleichenden Aspekten befassen. Die folgende Tabelle gibt die einzelnen Schritte der Projektarbeit wieder:

Datum	Zeit	Titel	Thema	Inhalt	DB	CV	Wk	Em	An-dere	KAT	ANI	CIA	Spra-che
01.05.	10:07 – 11:33	Erste Chatunterhaltung	Organisation	Diskussion um die Rahmenvorgaben, Zeitabsprache, Absprache der Sprachenverwendung, Technisches, Aushandlung der Themenfindung, D/NZ Vergleich, Akzeptanz/ Distanzierung von Arbeitsaufwand, Aushandlung, dass Essay zweisprachig verfasst werden soll, Aushandlung der Methodenwahl, Aufgabenteilung und -verteilung		x				x	x	x	ed
01.05.	10:07 – 11:52	Raumsuche	Technisches	Treffen, Begrüßung, Chatraum wechseln		x				x	x	x	e
02.05.	00.56 h	Energy Consumption	Thema	Themenvorschläge: Black-Outs, Wohnbedingter Energieverbrauch, Power Pylons	x					x			e
04.05.	20.28 h	Energy Consumption	Thema	Entschuldigung durch technische Probleme, Zustimmung zu Ideen (pylons, housing), Brainstorming zu Fragen: Vorschlag Ländervergleich/ Fragen, Frage nach Zustimmung, Verständnisfrage bei Blackout	x							x	e
05.05.	01.04 h	Energy Consumption	Thema	Erklärung zu housing, bzw. Isolation: persönliche Einschätzung zu NZ, Informationen zu NZ, Erklärung zu Power shortage, Auckland Beispiel zu Blackout.	x					x			e
05.05.	14.29 h	Energy Consumption	Thema	Ankündigung z Schreiben auf deutsch, Häuserisolation in Deutschland, Links, Sanierungsmöglichkeiten, freiwillig organisierte Blackouts in Deutschland. Frage nach Freiwilligkeit der Blackouts in NZ	x							x	d
05.05.	21.38 h	Weblinks	Sprach-feedback	Einleitende Erklärung, peer-feedback an Katya: englisch-deutsch	x						x		ed
05.05.	21.48 h	Energy Consumption	Thema	Zusatz zu Thema „der anderen 2“: Wetterbedingter Blackout in D, Link.	x						x		d

Abb. 46: Phase 2 - Organisation der Kollaboration

Aktivitäten in der Phase

Insgesamt scheint in dieser Phase das fachliche Interesse an dem Projekt im Mittelpunkt zu stehen. Die Teilnehmer sind bemüht, eine für alle interessan-

te und sinnvolle Fragestellung zu verfolgen und diese mithilfe empirischer Daten zu erforschen. Zur genaueren Analyse der Phase können folgende interessante Aspekte ausgemacht werden, die nun näher untersucht werden:

- (a) Organisation der Chatunterhaltung,
- (b) Organisation des Umgangs mit technischen Tools,
- (c) Verständigung über das Vorgehen,
- (d) Verständigung über die thematische Vertiefung sowie
- (e) Aufgabenverteilung und Verfahren mit Informationen.

(a) Organisation der Chatunterhaltung

Zu Anfang der Phase organisieren die Gruppenmitglieder ihre erste Chatunterhaltung miteinander. Dieses Treffen ist besonders dadurch geprägt, dass sich die Gruppen aufeinander einstimmen und entsprechend Absprachen treffen. Dies umfasst Regelaufstellungen, wie ANI (20)²⁴, CV 01.05.²⁵ „*First we should decide when we want to meet*“²⁶ oder ANI (80v²⁷) „*(...) we should also discuss eh when we speak German and when we speak English.*“ ebenso wie den Austausch über individuelle Präferenzen, z. B. KAT (106v) „*Do you guys have a specific interest in like a specific area of the environment that we'd like to do the project on?*“ Auch das gemeinsame Vorgehen wird diskutiert: CIA (17) „*We have to think how we can work together.*“ und die organisatorische Abstimmung KAT (29) „*I sometimes get called in to do some random work, so if that happened I'd let you two know.*“

Speziell zu Beginn geht es zunächst um die Verabredung von Zeiten, ANI (25) „*For me, tuesday and thursday would be fine.*“, darüber, wie mit der Zeitverschiebung umgegangen werden kann. ANI (37) „*Could we meet at*

²⁴ Die Zahl korrespondiert zur Segmentnummer im Transkript. Diese wiederum entspricht der Abfolge der chronologisch übermittelten Beiträge, die entweder schriftlich im Chat oder neben dem Chatprotokoll per Audioaufnahme getätigt wurden und chronologisch neben dem geschriebenen Chat aufgeführt wurden. Die Eingaben sind im Transkript per Segment numeriert worden, so dass sie gemeinsam mit der Datumsangabe hier eindeutig wiedergefunden werden können.

²⁵ Die in diesem Abschnitt zitierten Chatausschnitte stammen aus dem ersten Chat (CV 01.05.) Aus Lesbarkeitsgründen wird die Datumsangabe erst wieder angegeben, wenn Zitate aus anderen Chats hinzugefügt werden.

²⁶ In den Chatzitaten sind kleinere Orthografiefehler, wie Groß- und Kleinschreibung oder Buchstabenverdrehen, aus Gründen der Lesbarkeit verbessert worden. Im Anhang finden sich jedoch die unkorrigierten Zitate.

²⁷ Das v neben der Zahl wird gegebenenfalls hinzugefügt, um zu markieren, dass es sich bei der nachstehenden Äußerung um eine mündliche handelt. Dies erklärt dann auch Abbrüche oder Reparaturen im Zitat.

9.00am German time?“ und wie zu handeln ist, wenn ein Gruppenmitglied Termine nicht wahrnehmen kann. KAT (45) „*Ok. We could also eMail if by chance the timing doesn't work for some reason?*“. Auch wird hier besprochen, welche spezifischen Kursvorgaben es gibt und wie sich die Vorgaben zwischen den beiden Gruppen unterscheiden, KAT (14-16) „*Do you guys have any specific course requirements to follow? (...) It seems quite flexible on this side, so we can just adjust the project to your specifications more.*“

(b) Organisation des Umgangs mit verfügbaren Tools

Ein auffallend bedeutender Punkt der Abstimmung ist auch die Verwendung der verfügbaren Tools. Hier geht es etwa darum, wie und wann mündlich oder schriftlich miteinander kommuniziert werden soll, ANI (75) „*We can use voiceMail, KAT. I forgot, sorry.*“

Ein Thema ist darüber hinaus, wie die Auswahl und Verwendung der zwei zur Verfügung stehenden Sprachen geregelt werden kann, KAT (86v) „*We could always eh speak like English for half an hour and German for the other half*“. Da dieser Chat der erste ist, in dem die Gruppenmitglieder miteinander nicht nur schriftlich, sondern via Voice-Chat auch mündlich kommunizieren, befasst sich ein nicht unwesentlicher Teil der Kommunikation auch mit der technischen Funktionalitäten dieses Chats, wie etwa bei CIA (119v) „*I just found my microphone and ehm could you tell me if it works?*“

Bei den auftretenden technischen Problemen übernimmt KAT als neuseeländische Fernstudentin, die dieses Voicetool regelmäßig benutzt, eine Rolle als Hilfestellerin ein, KAT (99v) „*I actually don't have a microphone either so it might still work on your computer if you have a laptop?*“ Hier zeigen sich erste gruppenspezifische Effekte sowie Beispiele für Reziprozität, die bereits darauf hindeuten, dass sich die Teilnehmer als Gruppe formieren und auch gegenseitige Expertise den anderen Partnern zur Verfügung stellen.

(c) Verständigung über das Vorgehen

Nachdem in der Chatphase wichtige Pfeiler der Zusammenarbeit aufgestellt wurden, schließt sich daraufhin eine weitergehende Verständigung über das genauere Vorgehen bei der Arbeit an. Dabei verfolgen die deutschen Studierenden unter anderem das Ziel, relativ klare Bestandteile in ihr Projekt zu integrieren, wie etwa die Durchführung einer (kleinen) empirischen Studie, um die theoretisch erarbeiteten Inhalte mit Daten aus beiden Ländern zu vergleichen. Diese Beobachtung mag dadurch erklärt werden, dass die deutschen Studierenden gemäß ihres Kurses an der WWU Münster an den Ergebnissen der Gruppenarbeit gemessen werden und somit an nachweislichen Ergebnissen interessiert sein mögen. Die neuseeländischen Studierenden hingegen hatten dagegen die Aufgabe, über die Kollaboration als solche zu berichten und nehmen damit – wie in evolvierenden Kooperationen üblich –

eine durchaus unterschiedliche Perspektive auf die gemeinsame Arbeit ein (vgl. Kap. 4.2.1).

Die Aufgabenstellungen beinhalten für beide Seiten, dass die Kollaboration stattfinden muss, damit beide Parteien ihr Projekt erledigen können, jedoch besteht ein gewisser Interessenskonflikt in dem Umfang der zu erbringenden Leistung. Genau dies ist ein gewisses Grundproblem in der Kooperation zwischen KAT, ANI und CIA, das bewusst in die eGroups-Anwendung integriert wurde, um einen für evolvierende Kooperationen typischen Pluralismus an Perspektiven auf die gemeinsame Aufgabenstellung zu erzeugen. Folgende Passagen zeigen die resultierenden Abstimmungen:

KAT hatte vor der Chatkommunikation schon einen Eintrag auf dem Diskussionsforum hinterlassen (DB 01.05., 03:09), auf dem sie bereits einige relevante Aspekte zum Thema „Environment“ identifiziert und relevante Links herausgesucht hat. In der Verfechtung des Vorgehens vertritt sie in diesem Chat jedoch zunächst keine Meinung und ordnet sich damit unter: KAT (106-108v) *„Do you guys have a specific interest in like a specific area of the environment that we'd like to do the project on or d'you want to do it more generalized? I'm not too sure.“* KAT signalisiert damit zwar Kooperationsbereitschaft, aber sie lässt ihren Partnerinnen dabei auch die Freiheit und gleichzeitig auch die Verantwortung, über die Richtung der gemeinsamen Kooperation zu entscheiden. Intentionale Ziele sind hier demnach noch nicht zu erkennen.

ANI und CIA haben jedoch schon klare Vorstellungen über die Projektarbeit und ANI ergreift die Chance, dies unmittelbar auf KATs Frage klarzustellen, ANI (109-111v) *„So, what I would like to work about is ehm how may the opinions differ between New Zealand and Germany towards ehm the environment topic. (...) Maybe we could ehm develop a small interview sheet with some questions and we would ehm search some people in Germany to fill that out , and you, KAT, in New Zealand. (...).“* ANI verfolgt das übergreifende Ziel, im Rahmen des Projekts personenbezogene Einschätzungen zu dem Thema Umweltschutz zu gewinnen. Ihr Interesse stammt wahrscheinlich aus ihrem persönlichen Studienhintergrund, da sie Psychologie studiert und bereits Erfahrungen in der Datensammlung von persönlichen Einschätzungen gesammelt hat. Darüber hinaus besucht sie zur gleichen Zeit einen anderen Kurs zum Thema Umwelt.

KATs Frage derart unmittelbar und direkt zu beantworten, schafft für die Teilnehmerinnen Klarheit über ANIs Intentionen. Zugleich prägt es ANI in der Wahrnehmung der anderen als recht zielorientierte Kooperationspartnerin. Das Beispiel zeigt, dass ein solches Vorgehen für die gemeinsame Projektarbeit durchaus effektiv sein mag, da es Anlass zur interdisziplinären Auseinandersetzung bietet. Fraglich ist aber, inwiefern sich andere Teil-

nehmer aber vielleicht dominiert und eingeschränkt fühlen und ob hierdurch nicht auch negative Effekte für die Gruppendynamik entstehen können.

Möglicherweise kann dieses Verhalten auch als stereotypisch Deutsch von KAT interpretiert werden, was in diesem Fall positiv für das gegenseitige Verständnis wirken würde (vgl. Küng 2007). KAT verfügt über interkulturelle Erfahrungen mit der Schweiz. Doch auch im Vergleich zur Schweiz wird diese „deutsche Direktheit“ als eine kulturelle Besonderheit verstanden (vgl. Küng 2007: 16). In interintentionaler Hinsicht verkörpert ANI also offenbar Zielorientiertheit und Effektivität. Auch in interdisziplinärer Hinsicht mag ihre Pragmatik als stimulierend empfunden werden, sofern die Teilnehmer nicht eine persönlichere und offenere Art vermissen. Hier zeigt sich noch Entwicklungspotenzial für ANI im Hinblick auf die interkontextuelle und interpersonelle Agilität.

Nach einigen Wechseln, die auch durch andere Chatbesucher und technische Probleme verursacht wurden, reagiert KAT auf ANIs Vorschlag. Dabei bezieht sie sich nicht auf das Thema, sondern vielmehr auf die vorgeschlagene Methodik: KAT (136v) *„ANI, I think your idea is eh very good and I/so/it sounds interesting. I'm just not sure how much (...) research work would/would be available as we ehm have to actually provide eh research/documented research to back up any idea.“* In KATs Antwort ist der Bezug zu ANIs Beitrag bzw. die Konsequenz ihrer Aussage für ANI nicht direkt verständlich: ANI (138v) *„I didn't understand what you said, KAT. Could you repeat it? Ehm, I think I d/did not understand the English words.“*

Aus KATs Antwort ist jedoch Kritik an ANIs Ansatz ersichtlich, den KAT unter Rückgriff auf akademische Arbeitsweisen ausdrückt: Sie ist sich unsicher, wie viele wissenschaftliche Beiträge zu dem Thema überhaupt existieren und empfindet den Aufwand, das Thema mit der vorgeschlagenen Methodik zu bearbeiten als arbeitsintensiv. Dies drückt sie auch in einer Neuformulierung aus: KAT (139v) *„Ehm, I'm just wondering (...) whether or not we need to refer to research ehm or whether (our own) ideas will be ehm/(will suffice) (for) the whole thing.“*

KATs Beitrag wird jedoch wahrscheinlich nur als Einwand dekodiert. Ihre Anmerkungen werden so im darauf folgenden Teil wohl von ANI und CIA diskutiert, aber generell eigentlich ignoriert, möglicherweise, weil KATs Einwand nicht richtig verstanden wurde. Vielleicht war KATs Aussage für die Nichtmuttersprachler zu schwierig zu verstehen. Immerhin sagt ANI (138v) *„(...) Ehm I think I d/did not understand the English words.“* KATs Aussage mag aber auch zu indirekt gewesen sein, als dass dies Nichtmuttersprachler verstehen könnten. In stereotypischer Hinsicht sind es außerdem vielleicht gerade die Deutschen, die – wie ANI es vormacht – direkter kommunizieren (vgl. Martin 2006: 85). Kurze Zeit später sagt CIA, ohne

überhaupt auf KATs Einwand einzugehen: CIA (144v): „*I really like your interview idea because we can compare very well these eh different opinins.*“ ANI begründet auch – ohne erneut auf KAT einzugehen – den Wunsch der Datenerhebung mit den Vorgaben (210v): „*(...) We should choose a topic we want to work on, eh it should involve both New Zealand and Germany and we should choose a research strategy we want to apply. So there may be a questionnaire or an interview.*“ KATs Einwand wird also nicht zur weiteren Diskussion gestellt und kann damit interintentional als verfehlt angesehen werden.

(d) Verständigung über die thematische Vertiefung

Neben der Aushandlung der Methode, die auch in diesem Chat weiter Thema ist, wird später noch die thematische Vertiefung der Arbeit diskutiert. KAT ist nun darauf bedacht, ein möglichst umweltorientiertes Thema zu finden, das thematisch an den häuslichen Rahmen gebunden ist: KAT (149v) „*Do you think we should focus on like one or two specific areas like for example how people might ehm look after the environment in their own ehm home or like in their surroundings or whether it (...) just covers the whole environment throughout New Zealand (...)*“. Als ANI positiv darauf reagiert, begründet KAT später, dass es eine gute Wahl sei, weil dann der Arbeitsaufwand nicht so hoch sei: KAT (151v) „*If we do that, then that might be reasonably easy, because in New Zealand eh just recently we had a TV Show which is called „WASTED“ and ehm that was very, very interesting (...) I’ve actually posted a weblink about that ehm in the other part of eh (the Virtual Network).*“ Überdies versucht KAT, interdisziplinär und fachlich zu argumentieren, um die beiden Projektpartnerinnen von ihrer Idee zu überzeugen: KAT (225-227v) „*Yeah, I think that the household waste or pollution would be the easiest topic to address. Because when you/or when I think about industrial pollution, which does occur, then ehm obviously there’re a lot of companies that ehm dispose of their rubbish illegally, they just deny everything so it would be a harder issue (to find) information on that.*“

Nach einigen Versuchen, das Thema weiter einzugrenzen, einigt sich die Gruppe auf den Umweltbereich Haushalt und verteilt untereinander Aufträge, damit thematische Schwerpunkte erarbeitet werden. In dieser Phase ergreifen wieder ANI und CIA die Chance, thematisch vorgeschlagene Schwerpunkte zu besetzen und KAT übernimmt schließlich das übriggebliebene Thema: KAT (325v) „*Eh mir ist es egal. Ehm ja, ich/ich find beides interessant und ich/ ich weiß nicht, mir ist es egal.*“ Dieses Vorgehen könnte wieder gedeutet werden als ein Ein- bzw. Unterordnen in die Gruppe und als das Überlassen der „wichtigen“ Themen für die anderen. Dabei hat KAT ihr eigentliches Ziel erreicht, nämlich das Thema auf den Bereich des Haushalts zu beschränken. Darüber hinaus hat KAT auch ein anderes Anlie-

gen erreicht, nämlich dass das Produkt bzw. die Arbeit am Produkt nicht nur auf englischer erfolgt, sondern auch in deutscher Sprache: KAT (272v) *„Okay, das ist eine ganz gute Idee, weil dann eh können wir gleichzeitig die deutschen und die englischen Wörter sch/lernen und benutzen.“*

Damit zeigen sich in dieser Unterhaltung interessante Beispiele für die Aushandlung von Intentionen in einem durchaus differenzierten Interessensgefüge. Auch zeigt sich, wie ein Ausgleich an Interessen gefunden werden kann, auch wenn die Teilnehmer unterschiedliche Strategien verfolgen. Was an dieser Stelle noch nicht beurteilt werden kann ist, inwiefern hier Interessen, Kontexte oder Befindlichkeiten einzelner verletzt werden, die womöglich an späterer Stelle noch einmal die Qualität der Zusammenarbeit beeinflussen könnten.

(e) Aufgabenverteilung und Verfahren mit Informationen

Zum Abschluss der Phase einigt sich die Gruppe noch darauf, welche Aufgaben bis zum nächsten Treffen zu erledigen sind und wie die bis dahin erarbeiteten Inhalte den anderen Teilnehmerinnen zur Verfügung gestellt werden können: ANI (304v) *„Vielleicht können wir vorher die Sachen noch auf/in unser Forum stellen, sozusagen die Links oder die Dokumente, die wir gefunden haben.“*

Insgesamt hat dieser Chat die Funktion erfüllt, die gemeinsame Zusammenarbeit zu strukturieren und zu planen. ANI sagt zum Schluss: ANI (354v) *„(...) Ich glaube auch, dass wir jetzt wissen, sozusagen, wer sich um was kümmern soll und was von uns gefordert wird (...).“* Die Teilnehmerinnen haben sich gegenseitig näher kennenlernen können und Arbeitsaufträge untereinander verteilt, so dass sie wissen, was sie bis zum nächsten Treffen erledigen müssen und worauf sie sich vorbereiten müssen.

(f) Socialising

Am Ende des Chats findet schließlich auch ein persönlicherer und nicht fachlich-orientierter Austausch zwischen den Teilnehmerinnen statt. Hier fragt ANI, wo KAT so gut Deutsch sprechen gelernt hat und macht ihr Komplimente. KAT gibt ein wenig persönliche Details preis und minimiert ihre Kompetenzen. Schließlich endet das Chattrreffen durch ANIs auflockernde Schlusseinleitung: ANI (368v) *„Gut Mädels, dann würd ich sagen, sind wir für heute durch und sehen uns am Dienstag. (...).“*

Insgesamt haben sich die Projektpartnerinnen in sechs Chatschwerpunkten über das Vorgehen verständigt. Dazu haben sie in zwei Phasen zunächst geklärt, welche Formalitäten für eine gemeinsame Zusammenarbeit wichtig sind und wie mit den technischen Möglichkeiten umgegangen werden soll. Dann haben sie sich über die Thematik und das Vorgehen unter Berücksichtigung der Vorgaben abgestimmt und schließlich untereinander Aufgaben

verteilt und sich darauf geeinigt, wie sie gruppenintern am besten miteinander kommunizieren. Zum Ende des Chats tauschen sie zum ersten Mal gegenseitiges Interesse aneinander aus.

Entwicklungen der Teilnehmerinnen

Interessant erscheint im ersten Chatgespräch, dass sich die Gruppenmitglieder zunächst wenig auf persönlicher Ebene nähern, wie zu erwarten gewesen wäre. Sie haben sich zwar bereits durch das Diskussionsforum kennengelernt, jedoch hat noch kein intensiver Austausch auf persönlicher Ebene stattgefunden. In dieser Hinsicht erscheint die Gruppe insgesamt sehr zielorientiert und ressourcenbedacht, was möglicherweise auf die knappe verfügbare Zeit der Teilnehmer zurückzuführen ist (vgl. Kap. 4.2.1). In diesem Zusammenhang wurde bereits oben auf die Studie von GARRISON (2007) hingewiesen, die auch hier einen Erklärungsbeitrag liefern kann. Insbesondere wird angeführt, dass technische Medien gerade bei zeitlich begrenztem Rahmen mit hoher Heterogenität der Partner das Entstehen einer Social Presence in der virtuellen Hochschullehre erschweren können.

Möglicherweise ist auch der Austausch in einem Chatraum mit Voice-Technologie durch die Synchronität der Kommunikation auch noch unmittelbarer und verursacht durch diese Unmittelbarkeit eventuell auch ein höheres Risiko des Gesichtsverlusts für die einzelnen Gruppenmitglieder. Ein Indiz dafür ist auch, dass die Teilnehmer das Voice-Tool erst nach expliziter Aufforderung durch die Lehrkraft verwenden. Als eine Begründung wird angeführt, dass eines der Gruppenmitglieder, nämlich KAT, gesundheitliche Probleme mit ihren Handgelenken habe und daher weniger schreiben als vielmehr sprechen sollte. Die Studentinnen einigen sich daraufhin (gezwungenermaßen), mündlich miteinander zu kommunizieren. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die neuseeländischen Studierenden in diesem Austausch bereits häufig mit dem Voice-Tool im Rahmen ihres Fernstudiums gearbeitet haben. Die Berührungängste durch Verwendung der mündlichen Tools gelten womöglich daher in erster Linie für die deutschen Studentinnen.

Auch wenn kein starker Austausch auf persönlicher Ebene stattgefunden hat, so haben sich die Teilnehmerinnen in dieser Projektphase schon recht intensiv präsentieren können und bereits ein Bild von sich selbst gestalten können. Das individuelle Verhalten in dieser Phase soll im Folgenden noch eingehender analysiert werden:

(1) ANI

ANI ergreift in dieser Phase oft die Initiative. Sie plädiert für ein strukturiertes Vorgehen, spricht Themen an und trifft auch Entscheidungen für die Gruppe. Erst als die meisten Absprachen stattgefunden haben, beginnt auch

sie auf persönlicher Ebene zu kommunizieren. Es scheint, als wäre es ihr wichtig, zunächst die fachlichen und organisatorischen Angelegenheiten zu klären, bevor sie Raum für persönliche Gespräche findet. Dies kann durchaus erfahren wirken, doch verschließt sie sich so der Möglichkeit, durch Herstellung einer persönlichen Beziehung zu den Partnern womöglich effizienter und nachhaltiger Konsens auch in fachlicher und intentionaler Hinsicht zu erzielen.

Ihr hohes Engagement im Aufsetzen der Projektarbeit kommt auch in den Redeanteilen zum Ausdruck. ANI hat insgesamt, wie aus der Anzahl der Segmente im Transkript ersichtlich ist, mit 79 Beiträgen die meisten Redeanteile, wobei KAT mit 69 und CIA mit 50 Beiträgen deutlich weniger aktiv waren. Entsprechend groß ist auch der Unterschied bei der Anzahl der Wörter der Teilnehmerinnen: ANI hat einen Anteil von 2.115 Wörtern, wobei KAT 1.655 und CIA nur 943 Wörter verwendet. Auch ist ANI diejenige, die am häufigsten Themen anspricht. Während sie 13mal ein neues Thema eröffnet, ist dies bei KAT nur fünf und bei CIA viermal der Fall. Diese Zahlen zeigen, dass ANI Verantwortung übernimmt und sich in gewisser Weise als Managerin der Projektplanung etabliert. Sie wirkt erst dann entspannter, als sich tatsächlich auch Fortschritte in der Gruppenarbeit andeuten: ANI (246-248) *„Ja, bis jetzt bin ich sehr zufrieden mit uns. Wir kommen richtig gut voran.“*

In interintentionaler Hinsicht bestätigt es sich also in mehrfacher Hinsicht, dass ANI recht zielorientiert kommuniziert. Dabei geht sie häufig recht direkt vor, was möglicherweise als dominant wirken mag. Sie schafft es dennoch auch gewissermaßen, die Ziele der anderen mit ihren eigenen zu vereinbaren. So akzeptiert sie das Projektthema, wie von KAT vorgeschlagen, auf den Bereich Haushalt zu fokussieren und verbindet dies mit ihrem eigenen Ziel, personenbezogene Meinungen im Rahmen einer Fragebogenerhebung zu ermitteln. Darüber hinaus ist sie auch offen, Ziele der anderen zu ermitteln und diese in ihr Kalkül mit einzubeziehen. Als etwa KAT die zu verwendenden Sprachen thematisiert, schlägt CIA vor, auch das Produkt der Projektarbeit zweisprachig zu verfassen. ANI sagt daraufhin: ANI (271v) *„Ja, das wär ne Idee, also dass wir den gleichen Inhalt sozusagen einmal auf Englisch aufschreiben und einmal auf Deutsch, so hat jeder von uns etwas am Ende.“*

(2) CIA

Die andere deutsche Projektpartnerin, CIA, unterscheidet sich stark von ANIs Verhalten. Sie ordnet sich in die von den beiden anderen verhandelten Vorgaben ein, bringt Ideen eher als Anregung ein und beharrt auch nicht auf ihrer Umsetzung. Vielmehr versucht sie auch, durch Zusammenfassungen und Strukturierungen von Überlegungen zur gemeinsamen Problemlösung

beizutragen: CIA (162v): „(...) *To the group work: ehm do you think that we /we need some general points at first, then these interview (...) and maybe ehm concerning this TV show you mentioned, KAT, and ehm then we could give some kind of (eh) solutions to the problems.*“ Nach diesem Vorschlag gibt es ein technisches Problem und die Chatunterhaltung wird unterbrochen. Später kehren die Teilnehmerinnen nicht mehr zu CIAs Vorschlag zurück, sie bringt ihn aber auch nicht erneut ein.

CIA scheint die Projektgruppe insbesondere durch ihre einfühlsame Art zu beeinflussen und damit das Klima der Projektarbeit positiv zu prägen, das ja insbesondere durch ANIs sehr sachorientierte Art beinahe kühl erscheint. Zum Beispiel äußert KAT die Frage: KAT (269v) „(...) *Ja, auf welche Sprache müssen wir dann ehm den Artikel schreiben?*“ woraufhin CIA antwortet: CIA (270) „*Ich glaube, dass eh unser Artikel auf Englisch sein muss, weil wir ja einen Englischkurs machen, aber ich eh hab nichts dagegen, dass wir den vielleicht auch auf Deutsch verfassen. ((Is)) Dann eben zwei Artikel.*“ Sie versetzt sich also in KATs Position und stellt sich offenbar vor, welche Ziele KAT verfolgt, die für die gemeinsame Projektarbeit wichtig sind. Dabei bemerkt sie, dass ein Artikel als Projektprodukt nur in einer Sprache möglicherweise demotivierend für KAT wirken mag und schlägt vor, den Artikel in zwei Sprachen zu verfassen und damit mehr Arbeit zu übernehmen. Dabei wurde von den Kursleitern nie von zwei Artikeln gesprochen und so wird dies auch in keiner der anderen Gruppenarbeit gelöst.

Auch an anderen Stellen erscheint CIA auf ein positives Klima bedacht zu sein. Sie greift Vorschläge anderer auf und ist sehr auf gegenseitiges Interesse bedacht. CIA verfügt offenbar über eine sensible interpersonelle und interkontextuelle Agilität. Möglicherweise sind diese Fähigkeiten auch auf ihren Auslandsaufenthalt in Spanien kurz vor Beginn des Kurses zurückzuführen, wo sie zumindest für interkulturelle Unterschiede sensibilisiert worden sein könnte. Auch ihr offenes Interesse an Kultur, Menschen und Sprachen wirkt sich positiv aus, das sie auch im Rahmen ihres Studiums pflegt.

Auch nach dem Chat fährt CIA fort, den Kontakt zwischen den Gruppenmitgliedern zu pflegen. So schreibt sie auf dem Diskussionsforum, geht auch auf KATs Forumseintrag ein und entwickelt KATs Vorschläge. Sie schlägt Brücken zu zusätzlichen Beiträgen und stellt weitere Fragen.

Analog zur Rolle der Projektmanagerin, die ANI einzunehmen scheint, nimmt CIA offensichtlich die Rolle einer gewissen Integrationsfigur in der evolvierenden Kollaboration ein. Interessanterweise neigen unterschiedliche Individuen wie CIA und ANI vielleicht zu spezifischen Agilitäten, denen sie in der Kollaboration die zunächst größte Bedeutung beimessen. Sie sind bereit, hier eine aktive Rolle zu spielen und zugleich in einem gewissen Ausmaß auch andere Abstimmungsprozesse aus der Hand zu geben. Womöglich ist es zu früh, um hier konkrete Schlussfolgerungen zu ziehen, doch

lässt sich ein solches Muster bereits in der hier analysierten Datensituation erkennen. Aus Sicht der Gruppendynamik wäre dies ein interessantes Phänomen. Vielleicht muss nicht jedes Mitglied sämtliche Agilitäten in gleicher Stärke mitbringen. So könnten auch Spezialisierungen im Hinblick auf einzelne Agilitäten erfolgen, die dann von unterschiedlichen Aktanten einer Gruppe eingebracht werden.

(3) KAT

KAT ist die einzige Neuseeländerin in dieser Gruppe. Daher ist sie auch die einzige, die ihren Aufgabenbereich, aber auch ihren Sprach- und Kulturbereich vertritt. Dies befördert KAT automatisch in eine Expertenrolle, obgleich KAT in einigen Beiträgen versucht klarzustellen, dass sie eben nicht diesen aktiven Teil übernehmen möchte. Insbesondere für KAT bedeutet dies also, einen Interessenskonflikt aushandeln zu müssen: Einerseits möchte sie eine weniger aktive Rolle in dieser Kollaboration übernehmen. Vielleicht ist auch dies ein Grund dafür, dass sie sich aus der Aufgabenübernahme und der Themenverhandlung zunächst weitgehend heraushält. Andererseits ist die logische Konsequenz ihrer Zurückhaltung, dass das Projekt einen Lauf nehmen könnte, der nicht ihren Intentionen entspricht.

Gerade im Chat erscheint es gerade so als handele KAT die Intentionen nicht nur mit den anderen, sondern auch mit sich selbst aus. In ihrer Art zu kommunizieren ist sie häufig, wie es dem Stereotyp der angelsächsischen Kommunikationskultur entspricht (vgl. Gibson 2006), zwar sachorientiert, aber dennoch indirekt. Dies mag zwar als höflich wahrgenommen werden, erschwert aber nicht selten das Dekodieren ihrer Nachrichten für ihre deutschen Projektpartner. Dennoch ist KAT auch in dem Verfassen von Beiträgen auf dem Diskussionsforum aktiv und versucht auf sachorientierte Weise, eine neuseeländische Perspektive auf das Projektthema zu vermitteln.

KAT ist damit bisher als Persönlichkeit nicht so eindeutig zu charakterisieren wie ANI und CIA. Sie spielt eine eher neutrale Rolle. Womöglich entfaltet sie durch ihre exponierte Rolle als Neuseeländerin einen gewissen disziplinären und interdisziplinären Fokus. Auch könnte sie durch ihre Verbindungen zur Schweiz interkontextuelle und interpersonelle Kompetenzen stärker einbringen, was sich aber in der bisherigen Kommunikation noch nicht nachvollziehbar abzeichnet.

Sprachliche Besonderheiten

Beide Sprachgruppen wenden in dieser Phase nun jeweils sowohl die Fremd- als auch die Muttersprache an. Positiv ist zu sehen, dass die Studierenden auch hier bereits dem Auftrag folgen, einander sprachliches Feedback zu leisten. So ist ANI im Chat KAT behilflich bei der Wortwahl: KAT (306-307v) „(...) könnte ich dann zum Beispiel auch noch ehm ein zweites

*Thema eh eh wie sagt man t/eh t research a second area? “ Und ANI antwortet (308-309v) „Du meinst also nochn zusätzliches Thema einfach eh auch noch eh vorschlagen oder ((1s)) hm darüber recherchieren? Ich glaub, das ist das, wonach Du gesucht hast. (...)“ Im Gegenzug ist an anderer Stelle KAT behilflich, wie zum Beispiel bei dem Unterschied zwischen *thread* (Gesprächsfaden, speziell im Diskussionsforum) und *threat* (Bedrohung): KAT (47) „Hi CHB, if I may, you should say thread as opposed to threat...;“ Auch auf dem Diskussionsforum gehen die Studierenden dem Auftrag nach, Peerfeedback zu leisten, wie etwa ANI, die ihr erstes Feedback folgendermaßen einleitet: ANI (DB, 05.05.08, 21:36) „Hey KAT, CHR wrote that we should give one another feedback on respective language use so that everybody can profit from the exchange ..“.*

Die Zitate zeigen, dass die Studierenden selbst Kommilitonen aus anderen Gruppen sprachlich helfen. Dies spricht für Hilfsbereitschaft und liefert auch weitere Belege für das Funktionieren der Reziprozität in der eGroups-Konzeption.

4.2.2.4 Phase 3 – Themendefinition

Die dritte Phase der Projektarbeit setzt an den Ergebnissen aus der vorherigen Phase an. Die Teilnehmerinnen haben sich grob über ihr Thema informiert und ausgetauscht und starten nun eine stärkere Schwerpunktsetzung und Festlegung ihrer Arbeit. Dabei kommt der bereits angesprochene Interessenskonflikt zwischen den Deutschen und der Neuseeländerin weiter zum Tragen. Technisch ist auch diese Phase vor allem durch ein Treffen im Voice- und Chatraum geprägt, in dem sich die Studentinnen unmittelbar austauschen können. Hinzu kommen weitere Beiträge auf dem Diskussionsforum. Die folgende Tabelle liefert einen Überblick über die einzelnen Schritte dieser Projektphase.

Datum	Zeit	Titel	Thema	Inhalt	DB	CV	Wk	Em	An- dere	KAT	ANI	CIA	Spra- che
05.05.	23.00 h	Project Work – our subject	Vorgehen	Zusammenfassung der Entscheidungen aus Chat/DB: Energy Consumption, Waste Treatment, Means of Transport. Interviewdurchführung. Findet Themen zu vielseitig, schlägt vor, sie einzuschränken: Nur Waste, oder Transport, oder Housing.	x						x		e
06.05.	00.33 h	Project Work – our subject	Vorgehen	Bedanken für Meinung, Vorschlag des Konzentrierens auf Energy Consumption und der Diskussion darüber im Chat.	x					x			e
06.05.	09:02 – 10:28	Projektorganisation	Thema	Organisation der Eingrenzung der thematischen Inhalte, Organisation des weiteren Vorgehens, Strukturierung des Endprodukts, Diskussion um Arbeitsaufwand, Besprechung der verwendeten Sprachen, Verteilung der Arbeitsaufträge		x				x	x	x	ed
06.05.	10.51 h	Project Work – our subject	Vorgehen	Zusammenfassung der Entscheidungen aus dem Chat: Thema ist Energy Consumption. Gemeinsam beschlossenes Vorgehen: Statistiken auswählen zu Energieverbrauch, Möglichkeiten des Energiesparens, Entwicklung eines Fragebogens zum Erheben, wer, wie warum energiespart oder nicht, Analysefokus auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten durch Literatur und erhobenen Daten	x						x		e
06.05.	10.40 h	Sprachfeedback	Sprachfeedback	Bedankung und Ermunterung zum Sprachfeedback	x					x			e
06.05.	23.47 h	Project Work – our subject	Sprachfeedback	Sprachlich: Zum Eintrag (the) energy consumption; das Wort investigate. Schlägt Änderung vor. (Wenig Erklärung)	x					x			e
07.05.	05.58 h	Energy Consumption	Thema	Selbstverbesserung zum Blackout-Thema/ Auckland	x					x			e

Abb. 47: Phase 3 - Themendefinition

Aktivitäten in der Phase

Inhaltlich wurden in dieser Phase insgesamt neunmal das Vorgehen und ebenfalls neunmal das Thema der Gruppenarbeit angesprochen. Hinzu kommen fünfmal Aspekte zur Gruppenorganisation, dreimal die zeitliche Planung, einmal die zu verwendende Sprache. Ein weiterer Beitrag wurde vorgenommen, um den Abschluss des Gesprächs einzuleiten. In chronologischer Reihenfolge lassen sich die folgenden Teilphasen identifizieren:

- (a) Thematische Eingrenzung,
- (b) Aufgabenverteilung,
- (c) Verständigung und
- (d) Nächste Schritte

Die Teilphasen sollen im Folgenden gesondert im Hinblick auf die Entwicklung der Agilitäten der Teilnehmerinnen untersucht werden:

(a) Thematische Eingrenzung

Die Studierenden zeigen ein starkes Interesse, das Thema ihrer Zusammenarbeit weiter einzugrenzen. So werden auch direkt in den ersten beiden Ein-

trägen dieser Phase auf dem Diskussionsforum die Ergebnisse des vorherigen Treffens zusammengefasst. Zudem wird beschlossen, das Chattrreffen dafür zu nutzen, das Thema der Projektarbeit nach der vorgenommenen Recherche weiter zu fokussieren. Wie bereits ausgeführt, nimmt ANI hier eine aktive Rolle ein. KAT reagiert auf ihren Eintrag im Diskussionsforum zustimmend und schlägt vor, sich im nächsten Treffen über das Thema *Energieverbrauch/Energy Consumption* abzustimmen.

Das virtuelle Treffen im Chat- und Voiceraum findet anfangs nur mit ANI und CIA statt. Die beiden deutschen Studentinnen nutzen zunächst die Chance, um spezifische Abstimmungen bezüglich ihres Kurses in Deutschland zu treffen, wie etwa, an welchem Tag die Präsentation stattfinden soll: CIA (12-13) *„Ich hätte da noch eine wichtige Frage an Dich. Ist es okay, wenn wir unsere Präsentation am 19.6. machen?“* Dann beziehen sie sich auf die angestrebte Themeneingrenzung und bestimmen gemeinsam, dass das von KAT vorgeschlagene Thema des Energiekonsums im Haushalt für die Themeneingrenzung auch aus ihrer Sicht sinnvoll erscheint und identifizieren Aspekte, die im Zusammenhang mit diesem Thema stehen: CIA (81) *„Energieeffiziente Geräte, Isolierung, Single- vs. Familienhaushalte vielleicht? Dann gibt es noch die indirekte Energie, die beim Transport der verbrauchten Güter anfällt“* und die sich auch für die Fragebogenumfrage verwenden lassen: ANI (85) *„Ich finde, wir sollten aber hier auch aufpassen, dass wir nicht zu viele Themen wählen, damit der Fragebogen überschaubar bleibt, genau wie unsere Statistiken“*.

Hier zeigt sich, dass die Teilnehmer bereits aufgebautes, fachliches Wissen mit privatem Interesse verbinden, wie dies etwas CIAs Zitat zum Thema Energieverbrauch zeigt: CIA (35-36) *„Mit Blick auf Neuseeland ist das auch gar nicht so verkehrt, dort wird wirklich viel in erneuerbare Energien investiert. Energie interessiert mich auch am meisten.(...)“* Schließlich schlägt CIA eine Struktur für den Text vor: CIA (90) *„Dann also: 1. Energieeffizienz der Geräte, 2. Isolierung der Häuser, 3. Erneuerbare Energien, 4. Fragebögenauswertung, 5. Zusammenfassung?? Davor natürlich eine Einführung ;)“* und ANI beschließt das Thema und die weiteren Schritte: ANI (110-113) *„also: Vergleich des Energieverbrauchs in NZ und DE und um wie viel die Umweltbelastung durch geringeren Energieverbrauch verringert werden kann. Wäre das ein gutes Thema? Und dann könnten wir jetzt festlegen, was wir dazu alles machen bzw. aufschreiben wollen.“*

An dieser Stelle betritt KAT den Chatraum und wird von ANI und CIA über die Entscheidungen informiert: ANI (128) *„We think that it would be interesting to discuss the energy consumption in Germany and New Zealand and compare it.“* CIA (130) *„And about renewable energies“* ANI (132) *„And maybe also mention how a reduction of the energy consumption can reduce environmental pollution.“* KAT signalisiert Einverständnis und

Aufmunterung durch die Verwendung von Smileys, nicht zuletzt wahrscheinlich, weil sie zu spät gekommen ist.

(b) Aufgabenverteilung

Diese Abstimmung wird durch KAT ausgelöst, die sich an ANI und CIA richtet und fragt, welchen Arbeitsanteil sie übernehmen kann: KAT (131) „*Do we research and meet up again? Do you want me to find specific information?*“ Bei der dann folgenden Aushandlung von Arbeitsaufträgen spitzt sich der durch die Aufgabenstellung eingebrachte Interessenskonflikt der deutschen und neuseeländischen Studierenden weiter zu.

KAT signalisiert durch „*ok*“, dass sie mit allen Entscheidungen ihrer deutschen Partnerinnen einverstanden ist und dass sie Aufgaben hinsichtlich des neuseeländischen Themenspektrums übernehmen kann. Als Antwort auf ANIs Arbeitsanweisung, neuseeländische Statistiken zum Thema Energieverbrauch im Haushalt zu identifizieren sagt KAT (135) nur „*I will do my best.*“ Mit dieser Antwort signalisiert sie für die deutschen Einverständnis, aber möglicherweise kann hieraus auch ein wenig Unsicherheit gelesen werden: Sie bestätigt zwar, dass sie vorhat ihr Bestes zu geben, doch mag dies nicht der Garant für selbstverständlich gute oder brauchbare Ergebnisse sein.

Später schlägt sie vor, die Themen kollektiv zu erarbeiten, statt arbeitsteilig: KAT (144) „*What about collectively doing it and then comparing the information (...) The problem is, I don't know what sort of information I will find specifically about the subject areas. It could be very little or a lot*“. Eventuell ahnt sie einen hohen Arbeitsaufwand für sich, den sie abwenden möchte. Andererseits mag es auch möglich sein, dass im angelsächsischen Kulturkreis generell eher kollektiv gearbeitet wird anstatt arbeitsteilig, wie dies für Deutschland eher als typisch gilt (vgl. Martin/Keating/Brodbeck 2006: 53 f.). Ohne näher auf den Vorschlag einzugehen, antwortet ANI dazwischen (147) „*I think it will be too much.*“ Diese Haltung macht zwar ihre Position klar, dürfte aber aus Sicht von KAT als wenig emphatisch und wenig konstruktiv empfunden werden. Zu untersuchen sein wird, wie sich diese Form der interintentionalen Agilität von ANI auf die weitere Zusammenarbeit auswirken wird.

(c) Verständigung

Die Verständigung über KATs Vorschlag und ANIs Reaktion führt dann in eine Diskussion über die Arbeitsverteilung, die von der harmonisierenden CIA geschlichtet wird, indem sie einen arbeitsteiligen Teil und einen kollektiv zu gestaltenden Teil hervorhebt: CIA (149-150) „*But we just can divide the introduction-part and the possibilities of saving energy. We have to think together about the interview-part.*“ Auch ANI versucht sie mit einzusch-

ließen. Da ANI vorgeschlagen hat, dass KAT neuseeländische Daten heraussucht: CIA (154-156): „*Yes, so we could divide into NZ and Germany? If it is not too much work for you, could you search information about NZ?*“ Zudem versucht sie für KAT weitere Anreize zu schaffen: CIA (157) „*Shall we switch the language in a few minutes, KAT?*“

Obwohl KAT einen Sprachwechsel wegen der fehlenden Umlaute auf ihrer Tastatur für den Moment ablehnt, stimmt sie zu und markiert dabei noch ihren Arbeitsaufwand und dass sie sehr beschäftigt ist: KAT (160-162) „*I'll do my best. Have just received some books from the library today. There seem to be more children's books available than ones for adults! The only thing is that thursday is my birthday and I have a dinner that night. Could we make it earlier? Oh English is easier for me with typing as I don't have Umlauts etc.*“ Daran anschließend macht auch ANI Zugeständnisse, vielleicht auch um nun für eine bessere Atmosphäre zu sorgen: ANI (163) „*Okay so maybe next time we will start with German and I will have my headphones ;)*“

(d) Nächste Schritte

Nach diesem kontroversen Gespräch vereinbaren die Teilnehmerinnen ein nächstes Treffen und informieren sich gegenseitig darüber, welche nächsten Arbeitsschritte sie tätigen werden: CIA (178-182) „*Fine, so we will mails our ideas to CHR, ANI?(...) I can do it (...)*“ ANI (185) „*(...) I wrote them down, so maybe I can do it*“ KAT (186) „*and I'll also check the books to reduce my time on the computer ;)*“ Abschließend beendet ANI das Treffen mit: ANI (188) „*So ladies. We are an excellent team.*“

An diesen Chat schließen sich vier Einträge im Diskussionsforum an. Diese Einträge entsprechen den Absprachen der Gruppenarbeit. Demzufolge liefert ANI, wie abgestimmt, eine Zusammenfassung der gemeinsam getroffenen Entscheidungen zur Eingrenzung des Themas, der Struktur der Projektarbeit inklusive der ausstehenden Arbeit. KAT nimmt zu ANIs Eintrag noch eine sprachliche Korrektur vor.

Mit der durchaus kontroversen Diskussion hat die dritte Phase bei den Teilnehmern womöglich erste relativ deutliche Eindrücke im Hinblick auf die Agilitäten hinterlassen. Die Phase brachte somit einen wichtigen Anlass mit sich, bei dem sich die Teilnehmer intensiver kennengelernt haben und in dem sie folglich auch Einsichten und Lerneffekte über die Strategien anderer, aber auch die Wirkung ihrer eigenen Strategie erzielt haben sollten. Die jeweilige Entwicklung der Teilnehmer soll nun genauer dargestellt werden.

Entwicklungen der Teilnehmerinnen

Die Verständigung über die weitere Eingrenzung von Thema und Vorgehen wird zum Kristallisationspunkt, an dem sich die Teilnehmer erstmals intensiv und womöglich auch nachdrücklich kennenlernen.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass der durch die Aufgabenstellung provozierte Interessenskonflikt vielleicht aufgrund der persönlichen Situation von KAT womöglich besonders intensiv ausgehandelt wird (vgl. Kap. 4.2.1). Ihr ist eine besondere Stressanfälligkeit bescheinigt worden und sie verfügt zudem über eine Behinderung im Handgelenk. Grundsätzlich muss sie sich eigentlich schonen und sollte auch nicht so viel schreiben. Dennoch findet dieses Treffen auf schriftlicher Basis statt.

Die Entwicklungen der drei Teilnehmerinnen (a) KAT, (b) ANI und (c) CIA sollen nun im Einzelnen kurz näher erläutert werden.

(a) KAT

Interessant ist bei KAT, dass sie ihr gesundheitliches „Problem“ nicht direkt schildert, sondern bei Versuchen, den Arbeitsaufwand zu minimieren, ist sie bestrebt mit Argumenten zum wissenschaftlichen Arbeiten oder zur Sinnhaftigkeit des Vorgehens zu überzeugen, vielleicht damit die Partnerinnen „von alleine“ einen anderen Weg einschlagen. Diese Art passt zu der stereotypischen angelsächsischen Kommunikationsweise, nämlich möglichst wenig Kritik direkt zu äußern und möglichst höflich zu kommunizieren (vgl. Gibson 2006). Außerdem betont sie an anderer Stelle, dass sie weniger Zeit vor dem Computer verbringen möchte: KAT (186) *„I'll also check out books to reduce my time on the computer ;)”* und bringt somit ihre Einstellung indirekt zum Ausdruck, was aber ohne das entsprechende Hintergrundwissen kaum verstanden werden kann.

So wird dies auch von den beiden deutschen Partnerinnen nicht merklich wahrgenommen. Möglicherweise hätten sie auf eine direktere Kommunikationsweise reagiert (vgl. Martin 2006: 85). Stattdessen passen die anderen beiden ihre Kommunikationsstrategien an und versuchen, mit Entgegenkommen und Gegenangeboten KAT von ihren Plänen zu überzeugen. KAT verfolgt zwar ihre intentionalen Ziele, jedoch schafft sie es nicht, sie interintentional genügend auszuhandeln. Für KAT steht hier wahrscheinlich ein Lernbedarf an, den deutschen Partnerinnen gegenüber direkter zu kommunizieren, um ihre Ziele zu verwirklichen. Der geringe Erfolg, den sie mit ihrer indirekten Kommunikation erreicht, sensibilisiert sie womöglich für diesen Bedarf. Hier wird zu untersuchen sein, ob sie ggf. schon im weiteren Verlauf der Projektarbeit zu einer direkteren Kommunikation übergeht.

(b) ANI

ANI hingegen schafft es hingegen, ihre Ziele intentional auszuhandeln. Sie ist auch diejenige, die in diesem Chat die Projektleitung übernimmt, indem sie am häufigsten projektorientierte Themen zur Abstimmung anspricht. Dies macht sie insgesamt 14mal. CIA spricht zum Vergleich insgesamt nur elfmal Themen an, die später eingetroffene KAT insgesamt nur fünfmal. Diese Beobachtung bekräftigt den bereits in den früheren Phasen entstandenen Eindruck von ANI als Projektleiterin.

In dieser Rolle berücksichtigt sie jedoch weniger die Hintergründe der anderen Beteiligten. Insbesondere auf KATs Einwände geht sie recht wenig ein und kritisiert schnell sachorientiert. Erst als CIA später einlenkt, scheint es, als würde auch ANI einlenken und interpersonell stärker KATs Rolle berücksichtigen. So schließt sie auch mit dem Abschluss ANI (188): „*So ladies. We are an excellent team.*“

(c) CIA

CIA übernimmt in dieser Dreiergruppe eine harmonisierende Rolle. Wie in dem Chat zuvor nimmt sie die Gelegenheit wahr, eventuelle Unstimmigkeiten mit Einbezug der einzelnen Personen auszuhandeln. Auch macht sie selbst Vorschläge für gemeinsame Themen und bekundet ihr Interesse, doch verfolgt sie ihre Position nicht weiter: CIA (86) „(...) *Dass Singlehaushalte zum Beispiel mehr verbrauchen, meine ich. Ob jetzt jeder Licht oder den Fernseher anhat oder alle zusammen, meine ich.*“ CIA (88) „*Hast recht, soll ja kein Roman werden;*“ Stattdessen bekundet sie Interesse, um Vorschläge der anderen zu unterstützen: CIA (36) „*Energie interessiert mich auch am meisten.*“ In ihrer Rolle nimmt sie zwar eine etwas untergeordnete Funktion ein, jedoch vertritt sie dank ihrer interpersonellen und interkontextuellen Fähigkeiten die wichtige Funktion der Harmonisierung. Interdisziplinäre und Interintentionale Agilität kommen bei ihr nicht sehr stark zum Ausdruck.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Teilnehmerinnen im Rahmen des Chats lernen, sich noch stärker aufeinander einzustellen. Gerade nach der Aushandlung des Interessenskonflikts, als es um die Aufgabenverteilung geht, steigt beispielsweise so auch die Anzahl der Emoticons in diesem Chat, und dies insbesondere auf Seiten der Deutschen. So werden allein am Ende, in den Segmenten zwischen 163 und 193, sechs Emoticons verschickt, wobei es zwischen den Segmenten 0 und 162 nur insgesamt acht waren (vgl. Lomicka and Lord 2007).

Rückblickend muss KAT womöglich lernen, interintentional direkter zu werden, ANI verfügt über eine interintentional recht ausgeprägte Fähigkeit, jedoch muss ANI vielleicht wiederum lernen, emphatischer zu werden, wie

sie es bereits durch CIAs Auftreten beobachtet und imitiert. CIA hingegen verfügt über eine interpersonelle und interkontextuelle Fähigkeit, jedoch handelt sie nicht intensiv interintentionale oder interdisziplinäre Agilität aus.

Sprachliche Besonderheiten

Diese dritte Phase der Projektarbeit ist hauptsächlich durch die Nutzung der englischen Sprache geprägt. Dies mag daran liegen, dass die Teilnehmerinnen bereits das Diskussionsforum zum großen Teil auf Englisch nutzen. Der Chat wird zunächst von den beiden deutschen Teilnehmerinnen auf Deutsch benutzt, doch bei Eintreten der neuseeländischen Partnerin wechseln ANI und CIA die Kommunikation auf Englisch.

Die verwendete Sprache ist allerdings auch im Laufe des Chats ein Thema. So bemerkt CIA, dass es Zeit wäre, die Sprache zu wechseln, insbesondere nachdem ANI und CIA KAT gegenüber Arbeitsaufträge erteilt haben. KAT wendet jedoch ab und ANI bietet an, den nächsten Chat wieder auf Deutsch zu gestalten. Die Wahl der Sprachen in den anderen Kommunikationsmedien wird jedoch nicht thematisiert.

4.2.2.5 Phase 4 – Informationssammlung und gemeinsame Texterstellung

Die vierte Phase dieser Projektarbeit ist dadurch charakterisiert, dass die Projektgruppe bestrebt ist, Fortschritte in der gemeinsamen Texterstellung zu erlangen. Hierzu verwenden sie weiterhin die Chat- und Voicemöglichkeit, um sich auszutauschen. Zusätzlich nutzen sie das Diskussionsforum, insbesondere um zeitliche und organisatorische Abstimmungen vorzunehmen. In dieser Phase werden hier insgesamt zehn Einträge vorgenommen. Die in Abbildung 48 dargestellte Tabelle liefert Einblicke in die Schritte der Projektarbeit.

Als besonderes und neuartiges Medium wird in dieser Phase zum ersten Mal auch die Wiki-Technologie eingesetzt. Offensichtlich wird die Möglichkeit, verteilt über das Internet an einem Dokument arbeiten zu können, nun als nützlich empfunden, um die gemeinsame Texterstellung voranzubringen. Insgesamt wird die Wiki-Technologie von den Studentinnen in dieser Phase zwölfmal eingesetzt. Die Arbeit mit einem Wiki ist dabei für die Teilnehmerinnen neu. Das Wiki-Dokument befindet sich auf der Plattform und kann von allen Projektmitgliedern zeitlich und örtlich unabhängig voneinander bearbeitet werden. Die jeweils neue Version wird neben den vorhergehenden Versionen auf der Plattform gespeichert, so dass auch Änderungen jederzeit nachvollzogen und auch rückgängig gemacht werden können. Nach einer kurzen Einarbeitungsphase gewöhnen sich die Studentinnen an den Umgang mit dem Wiki-Dokument und erledigen in dieser vierten Phase der

Projektarbeit die wichtigsten Schritte der Erstellung ihres gemeinsamen Texts.

Datum	Zeit	Titel	Thema	Inhalt	DB	CV	Wk	Em	An- dere	KAT	ANI	CIA	Spra- che
07.05.	22.40 h	Erste Wikierstellung	Organisation	Erklärungen zur Nutzung des Wikis			x		x				e
08.05.	08.03 h	Project Work – our subject	Zeitabsprache	Zeitliche Absage mit Entschuldigung, Vorschlag über Vorgehen	x						x		e
08.05.	10.04 h	Project Work – our subject	Vorgehen	Mitgefühl und Besserungswünsche, Erklärung über Neuigkeiten (Wiki) und Vorgehen, Frage nach nächstem Treffen	x							x	e
08.05.	18.55 h	Comparison of Energy Consumption in NZ/Germany	Texterstellung	gibt Titel vor: Comparison of Energy Consumption in NZ/ Germany; Gebrauchsdefinitionen der wichtigsten Wörter: direct/ indirect energy consumption & was darunter fällt; Zahlen für Deutschland; Frage nach Zustimmung, ob "warming problem" & "insulation of houses" auch von den anderen als wichtig empfunden wird. Fachliche/ interdisziplinäre Agilität: Essay Vorgaben; interpersonelle Agilität: Frage nach Zustimmung, Miteinbezug der anderen			x					x	e
08.05.	19.05 h	Our Wiki	Vorgehen	Informierung über den bereits erstellten Text, auf Basis von Links. Herunterstapeln, dass es nur einen Anfang darstellt. Bitte an Katya für Feedback.	x							x	e
08.05.	20.04 h	Project Work – our subject	Zeitabsprache	Informierung über Treffen mit knapper Zeitangabe	x						x		e
08.05.	20.15 h	Our Wiki	Textfeedback	Lob über die geleistete Arbeit von CIA.	x						x		e
09.05.	07.09 h	Comparison of Energy Consumption in NZ/Germany	Sprachfeedback	Ankündigung über Vorschläge und Verbesserungen, Lob über den bereits erstellten Text von CIA. Zustimmung über letzten Zusatz, dass Heizen und Isolierung ein wichtiges Thema für die Projektarbeit ist.			x			x			e
09.05.	10:03 – 11:11	Dritter Chat	Vorgehen	Abgleichen der Informationen zum Energieverbrauch, Vertrauenswürdigkeit der Quellen, Ausführlichkeit/ Länge/ Zitieren, Diskussion der Struktur, Verwendung des Wiki/ Technisches, Erstellung des Fragebogens, weiteres Vorgehen., KAT bezweifelt Nutzen für sich		x				x	x	x	d
09.05.	18.57 h	Energy Consumption	Thema	Situationsbezogene Info zu Blackout im Münsterland	x				x				ed
09.05.	22.04 h	Informationen: Energy Consumption	Thema	Lockere Email (Hey Girls :D), Information über geleistete Arbeit: Energy Consumption&CO2 Ausstoß in Deutschland. Klassifizierung des Inhalts: Information auf Deutsch, viele Infos, evtl.redundant. Zusatz: Weblink über "household appliances".				x			x		e
11.05.	03.41 h	Comparison of Energy Consumption in NZ/Germany	Sprachfeedback	Eine weitere kleine Verbesserung			x			x			e
11.05.	03.58 h	Energy Consumption	Thema	Situationsbezogene Info zu Blackout im Münsterland	x					x			d
11.05.	07.23 h	Organisatorisch: Meeting	Zeitabsprache	Entschuldigung über Unannehmlichkeiten, Bitte um Verschiebung des Chat-Termins, Begründung, Frage nach Zustimmung, Bitte um Antwort				x		x			e
12.05.	19.26 h	Comparison of Energy Consumption in NZ/Germany	Integration der Korrekturen	Einflechtung von Katyas Kommentaren in den Text und Anpassung der Textstruktur. Information über das Vorgehen durch <i>Kommentarfunktion</i>			x				x		e
12.05.	20.02 h	Meeting	Organisation	Zustimmung zur Bitte, Vorschlag über weiteres Vorgehen an ANI, Terminvorschlag für das nächste Treffen, Frage nach Zustimmung Small Talk: Fragen: Arbeitsstand, negative complaints zur Ermunterung der Zustimmung.				x				x	d
12.05.	23.19 h	Meeting	Organisation	Einschränkung und Frage nach neuem Termin, Frage ob KAT gar keine Zeit freimachen kann, Alternativvorschlag, Einschränkung der eigenen Zeitmöglichkeiten, Eingehen auf CIAs "negative complain!" durch Zustimmung und Klage über die Arbeitslast				x			x		d

Abb. 48: Phase 4 - Informationssammlung und gemeinsame Texterstellung

Für kurzfristige Abstimmungen werden in dieser Phase erstmals auch eMails verwendet. In insgesamt acht Mails informieren sich die Teilnehmerinnen gegenseitig und stimmen sich untereinander über Treffen oder kurzfristige Neuigkeiten ab. Als Begründung mag angeführt werden, dass eMails gegenüber anderen Kommunikationsmitteln stärker in den Alltag der Studierenden integriert sind. So sind eMails bereits seit geraumer Zeit gebräuchlich und können heutzutage sogar per mobilem Internet oder sogar per Mobiltelefon abgerufen werden. Hinzu kommt, dass eMails eine Kommunikation nach dem „Push-Prinzip“ ermöglichen, da Teilnehmende Nachrichten senden, die andere Teilnehmende direkt in ihrer Mailbox erhalten. Diskussionsforen und Chaträume erfordern es hingegen, dass sich Teilnehmende zunächst auf einer Plattform anmelden, um miteinander in Kontakt zu treten. So dass hier von einem „Pull-Prinzip“ gesprochen werden kann.

Aktivitäten in der Phase

Die Aktivitäten der vierten Phase lassen sich zu fünf Aspekten bündeln, in denen Beobachtungen zur Entwicklung der Agilitäten ausgemacht werden können:

- (a) Wiki-Einsatz,
- (b) Informationsauswahl,
- (c) Aufgabenverteilung,
- (d) Datenerhebung,
- (e) Verwendung der Sprachen sowie
- (f) Terminabsprache via eMail.

Diese fünf Aspekte sollen im Folgenden genauer dargestellt und analysiert werden.

(a) Wiki-Einsatz

Zu Beginn der Phase werden die Teilnehmerinnen auf das Wiki aufmerksam gemacht und motiviert, die neue Technologie für die gemeinsame Texterstellung anzuwenden. Nach einer kurzen Abstimmung untereinander über das zeitliche Verschieben eines Chattermins, wendet CIA (Wk 08.05., 18:55) als erste das Wiki an und erstellt einen ersten Text, in dem sie den in der vorhergehenden Phase gemeinsam beschlossenen Titel *Comparison of Energy Consumption in NZ/Germany* angibt. In ihrem Text listet sie zunächst Gebrauchsdefinitionen der wichtigsten Wörter, wie *direct* und *indirect energy consumption*, und sie fügt von amtlichen Websites Zahlen aus Statistiken zum Energieverbrauch ein, die sich auf einen gewissen Zeitraum in Deutschland beziehen. Nach einer groben Aufschlüsselung der Zahlen, aus denen deutlich wird, dass der höchste Energieverbrauch im Haushalt

durch Heizen entsteht, wendet sie sich in einem Zusatz an die Partnerinnen und ermuntert die Gruppe, zum Thema „Häuserisolation“ zu arbeiten.

Da CIAs Beitrag der erste Wiki-Beitrag in der Arbeitsgruppe ist, weist sie die Partnerinnen mit einem Eintrag im Diskussionsforum auf ihre Texterstellung hin und bittet um Feedback. Speziell KAT fragt sie an, ob sie so freundlich wäre, den Text sprachlich zu verbessern. Daraufhin nimmt KAT eine sprachliche Korrektur des Wiki-Beitrag von CIA vor. Das Arbeiten mit dem Wiki erscheint KAT noch nicht so geläufig, denn sie kopiert den kompletten Text und fügt ihn unterhalb des originalen Abschnitts wieder ein, um ihre Korrekturvorschläge einzuarbeiten. Dabei ist sie sehr vorsichtig, ihre Kommilitonin zu korrigieren und weist explizit darauf hin, dass sie hofft, niemanden anzugreifen und betont, dass sie vielmehr Vorschläge bezüglich der sprachlichen Formulierung gemacht habe: KAT (Wk 09.05., 07:09) *„Hiya, I hope you are not offended but I took the liberty of making suggestions and some corrections even though the overall text is very good.“*

Die Höflichkeit, mit der sie hier so vorsichtig auf die Korrekturen hinweist, zeigt sich auch in der Art und Weise, wie sie die Korrekturen im Text vornimmt. So schreibt KAT ohne etwas zu löschen in Klammern hinter die betreffenden Stellen ihren jeweiligen Vorschlag zur Verbesserung. Hieraus wird eventuell auch ersichtlich, dass KAT, obgleich sie laut Konzeption Sprachexpertin sein sollte, womöglich selbst auch noch ungeübt darin ist, anderen Sprachfeedback zu geben.

Im Anschluss an KATs Änderungshinweise führt ANI die vorgeschlagenen Korrekturen durch. Der erstellte Text wird dann nochmals von KAT verbessert. Durch den häufigeren Gebrauch des Wikis stellen sich Lerneffekte im Umgang mit dem Tool ein. Dabei entwickeln sich auch gewisse Standards in der Gruppe, wie etwa die Korrekturen fett zu markieren, damit sie leicht wiedergefunden werden können. Auch lernen die Teilnehmerinnen, dass die Versionen nicht verloren gehen und dass sie so Texte nicht kopieren müssen, sondern überschreiben können. Auch lernen die Teilnehmerinnen die Kommentarfunktion des Wikis kennen, die sie seit ANIs erster Anwendung am 12.05.08 fortan benutzen, um darauf hinzuweisen, welche Teile des Wikis bearbeitet wurden.

Insgesamt dynamisiert CIAs Beitrag den Arbeitsprozess der Gruppe. KAT (Wk 09.05., 7:09) nutzt CIAs Text, um sprachliche Korrekturen anzustellen, wie es im Rahmen der Kursvorgaben gewünscht war und ANI pflegt die Korrekturen ein, die von KAT erneut korrigiert werden. Auch findet ANI eine Quelle, die die Informationen aus CIAs Text ergänzt und die sie an die Projektpartnerinnen per eMail weiterleitet, um darüber am folgenden Tag im Chatraum zu diskutieren.

(b) Informationsauswahl

Auf diese erste Texterstellungphase im Wiki folgt ein Treffen im Chat- und Voiceraum. Hier trifft sich die Gruppe, um abzustimmen, welche Informationen tatsächlich in den Aufsatz mit aufgenommen werden sollen, da die Teilnehmerinnen festgestellt haben, dass zu ihrem ausgewählten Thema eine Fülle von Materialien existiert. Zudem wird sich darüber abgestimmt, wie vertrauenswürdig Informationen aus bestimmten Quellen sind und wie mit ihnen verfahren werden soll. Die Teilnehmerinnen leiten ab, welche nächsten Schritte wichtig sind und was bei der Fragebogenkonzeption bedeutend ist. Auch die Aufgabenteilung wird besprochen.

Dabei ist es CIA wichtig, ein Feedback über die von ihr bereits geleistete Arbeit und den dazu gelieferten Informationen zu bekommen: CIA (84) „*Okay. Ehm was haltet ihr eh von den eh Zahlen, die ich in den Wiki gestellt habe?*“ Auf ihre recht vermittelnde Art weist sie somit darauf hin, dass sie bereits Inhalte eingebracht hat, zu denen sie gerne eine Rückmeldung erhalten würde. Sie fordert dies aber nicht, sondern fragt vielmehr danach, ihre eigene Position eher minimierend, was die anderen Teilnehmer von ihrem Beitrag halten.

(c) Aufgabenverteilung

Ähnlich wie in den vorhergehenden Chats wird auch hier bei der Aufgabenverteilung der Interessenskonflikt zwischen ANI und KAT deutlich. Zudem scheint sich der Konflikt hier aufgrund sprachlicher und interkultureller Aspekte noch zu verstärken. Wie am Ende des vorhergehenden Chats vereinbart, sollte dieser Chat nun mit Rücksicht auf KAT in deutscher Sprache und vornehmlich auch mündlich durchgeführt werden.

Auch in dieser Unterhaltung erscheint ANI erneut als recht dominant. In ihrer Antwort auf KATs Frage, ob alle damit einverstanden seien, dass KAT sich auf Haushaltsgeräte spezialisiert, sagt ANI beispielsweise unmittelbar: ANI (92) „*Also ich würd sagen, mehr allgemein. Also nich spezifisch auf/auf die einzelnen ((Is)) (Ha)geräte, oder Elektrogeräte im Haushalt. Also eher allgemein wie viele CO2 wird durch die Haushalte ehm produziert.(...)*“ In ihrer Antwort lehnt sie KATs Vorschlag ab, ohne im Einzelnen darauf einzugehen. Stattdessen erwartet sie, dass der von ihr zuvor selbst vorgeschlagenen Konzentration auf den CO₂-Verbrauch gefolgt wird. Auch wenn ihr Kommentar fachbezogen und zielorientiert zu verstehen sein mag, da es im Rahmen des Projekts möglicherweise als sinnvoller erachtet werden kann, diesen thematischen Fokus zu legen, so hätte sie auf KATs Vorschlag zunächst näher eingehen können und ihre direkte Ablehnung auf KATs Vorschlag indirekter oder vorsichtiger ausdrücken können.

KAT bleibt daraufhin für eine Weile still und sagt als nächstes, dass all ihre Quellen Haushaltsgeräte diskutieren und dass sie Probleme habe, allgemeinere Quellen zu finden, die sich auf Neuseeland beziehen. Hier weist sie bereits etwas deutlicher, jedoch noch immer recht indirekt darauf hin, dass sie Probleme mit ANIs neuem Vorschlag hat. Dann bleibt sie zurückhaltend und neben kleineren Anmerkungen bittet sie im Wesentlichen nur noch darum, häufiger Feedback-Gespräche und Abstimmungen zu führen. Hier kann geschlussfolgert werden, dass ANIs dominierende Art dazu führt, dass sich KAT womöglich nicht mehr voll entfalten kann. Statt dies aber explizit anzusprechen, folgt sie noch immer ihrer indirekten, höflichen Art, wodurch sie jedoch Gefahr läuft, ihre Ziele nicht zu erreichen.

(d) Datenerhebung

ANI nutzt in dieser Zeit die Chance, das Thema Datenerhebung bzw. im Speziellen Fragebögen anzusprechen. Bereits im Vorfeld hat es in eMails diesbezüglich Fragen von CIA und KAT gegeben, in denen sie fragten, wer sich genau mit der Zusammenstellung und Auswertung auskenne. Hier werden an ANI auch gewisse Erwartungen formuliert: CIA (155v) *„Okay, also, da ich noch gar keine Erfahrung mit Fragebögen gemacht habe ehm, denk ich mal, dass, wenn Du schon Erfahrung hast und die Erfahrungen gut waren, dann können wir das auch so machen.“* ANI nimmt in diesem Abschnitt im Chat darauf Bezug und erklärt, welche Frageformate sinnvoll erscheinen, wie die Fragen mit dem erarbeiteten Wissen verknüpft werden sollten und wie generell dazu vorgegangen werden könnte. Sie nimmt also auch die Expertenrolle an und führt dies auch aus: ANI (158v) *„(...) Ich studier halt Psychologie und wie machen/wir beschäftigen uns halt viel mit Fragebogenkonstruktion (...)“*. Nach ANIs Erklärung, auf die CIA immer wieder positiv reagiert, sind sich die beiden einig, dass zunächst die Informationen gesammelt werden sollten, die dann in die Fragen für den Fragebogen integriert werden. Dabei versucht CIA, wieder entsprechend ihrer sich entwickelnden Mediatorenrolle, KAT in das Gespräch mit einzubeziehen: CIA (173v) *„Genau. KAT, was hältst du davon, dass wir erstmal die Möglichkeiten zum Energie sparen im Haushalt sammeln?“* Tatsächlich integriert sich KAT daraufhin auch wieder in das Gespräch, allerdings erneut mit dem Hinweis auf ihre *„beschränkte Zeit“* (KAT 173v).

(e) Verwendung der Sprachen

Zum Ende des Chats richtet sich ANI bei der Terminabsprache nochmals an KAT: ANI (205v) *„Eh KAT, hast du Probleme mit dem Internet?“* Möglicherweise sagt ANI das, weil KAT im Verlauf des Chats so still geworden ist. KAT ergreift dann nochmals das Wort, verneint ANIs Frage und drückt zum ersten Mal direkt aus, dass sie nicht ganz zufrieden mit der gemeinsa-

men Zusammenarbeit ist: KAT (213) *„Ich mache mir einfach was Gedanken, dass ich zu viel Englisch brauche mit dem Projekt.“*

KAT sendet also zum ersten Mal eine direkte Nachricht, die ihre Intentionen betrifft. Dabei kritisiert sie ANI und CIA jedoch nicht persönlich, sondern bezieht sich auf ihre Situation, die ihr Grund zur Sorge gibt. In interintentionaler Hinsicht intensiviert KAT also ihre Bestrebungen, die ANI und CIA daraufhin auch ernst nehmen. So fragt ANI, als ziel- und sachorientierte Aktantin sofort nach Gründen: ANI (216-217) *„Findest Du, dass wir zuviel Englisch sprechen? Findest Du, dass Du zu wenig von unserer Zusammenarbeit profitierst?“* CIA versucht zudem Anreize zu verstärken, indem sie ihren zuvor genannten Vorschlag, das Projekt zweisprachig zu gestalten, bestärkt: CIA (221-223) *„Wollten wir den Artikel nicht sowieso auch auf deutsch schreiben? Ich hatte das jetzt so eingeplant.“*

Zwar zielt KAT mit ihrem Kommentar auf die Verwendung der Sprache, doch kann man diesen Kommentar auch auf die gemeinsame Projektarbeit beziehen, in der KAT vielleicht empfinden mag, dass sie zu wenig Entscheidungen treffen kann, um das Projekt zu gestalten. So fügt sie auch hinzu, dass sie die neuseeländische Kursleiterin noch einmal kontaktieren würde. Dieser Zusatz klingt womöglich für die Partnerinnen bereits als Gefahr, die neuseeländische Projektpartnerin zu verlieren. Faktisch ist bis zu diesem Zeitpunkt tatsächlich nicht wesentlich mehr Englisch gebraucht worden als Deutsch, doch kommuniziert KAT ja mit zwei Deutschen, was vielleicht ihr Gefühl verstärkt. Zudem fühlt KAT sich verantwortlich für Korrekturen, wie sie auch in diesem Zusammenhang zum Ausdruck bringt: KAT (218) *„Einfach mit dem Projekt, wenn es auf Englisch ist, und ich mehr oder weniger Korrekturen machen muss...“*

Der Konflikt mag also auch durch die ungleiche Gruppeneinteilung (zwei Deutsche und eine Neuseeländerin) gefördert werden, doch hätte KAT mit einer anderen Kommunikationsstrategie vielleicht auch das Projekt noch mehr für sich nutzen können. Zu berücksichtigen ist, dass auch in authentischen Handlungssituationen nicht von einer Gleichverteilung der Gruppen ausgegangen werden kann, so dass hier wichtige Erfahrungen für die erfolgreiche Kommunikation in evolvierenden Kooperationen gesammelt werden können.

Der Konflikt wird daraufhin nicht weiter ausgetragen, sondern erscheint an dieser Stelle eher beschwichtigt. KAT nennt zwar noch einmal das Problem des Arbeitsaufwands in Verbindung mit ihren gesundheitlichen Problemen (228) *„Ok. Oder auch einfach Stuecke davon, dass wir nicht zuviel Arbeit davon haben. Ok. Mein Arm macht mir jetzt weh so hoere ich am liebsten auf“* und CIA problematisiert nicht weiter und sagt: CIA (230) *„Schauen wir einfach mal, wie es mit der Arbeit läuft. Aber in der Muttersprache ist so was ja kein Problem ;)“* Das Gespräch endet dann mit einer kurzen Phase

der Restabilisierung des Klimas durch Socialising: KAT (235) „*Ich wuensche euch ein schoenes Wochenende, und ANI noch eine gute Besserung.*“ ANI (237) „*Danke. Genau. Schönes Wochenende, nicht zu viel arbeiten ihr beiden ;) Ciao.*“

(f) Terminabstimmung via eMail

Der Konflikt zwischen den Teilnehmern ist nicht negativ zu werten. Vielmehr dient er, wie es bereits in der vorhergehenden Phase zu beobachten war, geradezu dazu, dass sich die Teilnehmerinnen intensiver kennenlernen. Zudem ist zu beobachten, dass die Gruppe für die kurze Zeit der Zusammenarbeit bereits einen beachtlichen fachlichen Austausch realisiert hat.

Gleichwohl zeigt sich, dass die Atmosphäre in der Gruppe durchaus Schaden genommen hat. Zwar arbeiten die Projektpartnerinnen nun kontinuierlich an der Texterstellung auf dem Wiki, doch werden Nachrichten zu einem großen Teil nun via eMail versendet und das anberaumte nächste Chat-Voiceraum-Treffen wird verschoben. Interessanterweise ist es auch KAT, die diese Verschiebung einleitet, wenn dies zweifellos auch andere Gründe haben kann.

- KAT (Em 11.05.08, 23:23) „*Hi ladies, I'm sorry to do this, but could we please change our meeting time?*“
- CIA (Em 12.05.08, 20:02) „*(...) Hi Ihr beiden, für mich ist es kein Problem. (...) Es ist so schönes Wetter, da fällt es mir sehr schwer, am Schreibtisch zu arbeiten;*“

Zudem tauschen sich die Gruppenmitglieder untereinander privat per eMail darüber aus, dass sie die Arbeit in dem Moment als mühsam und arbeitsaufwendig empfinden:²⁸

- ANI (Em 12.05.08, 23:19) „*Hey ihr beiden, (...) Ich bin ebenfalls nicht sehr motiviert. Ich hätte nicht gedacht, dass dieses Seminar so viel Arbeit sein würde.*“
- KAT (Em 12.05.08, 23:33) „*hey ya again, (...) I'm finding this assignment very time consuming. Just keeping up to date on the web, etc. Plus I have a lot of course work as well as other projects to deal with (...)*“

Es scheint, als sei CIAs humorvoll verpackter Hinweis auf geringe Motivation ein Auslöser für die Aussprache über Frustration untereinander. Möglicherweise war der ausgetragene Konflikt im gemeinsamen Treffen dafür verantwortlich, andererseits mag es auch einfach die Arbeitslast sein, die die

²⁸ Die in der Gruppe versandten eMails wurden nachträglich von den Studentinnen für diese Arbeit zur Verfügung gestellt.

Teilnehmerinnen empfinden, die nicht zuletzt auch Auslöser des Konflikts war. Schließlich kann eine gewisse Ernüchterung auch als typisch eingestuft werden, die eintreten kann, wenn die anfängliche Begeisterung für die neue Kooperationsform abflacht und die mit dem Projekt verbundene operative Arbeit in den Vordergrund rückt.

Entwicklungen der Teilnehmerinnen

Insgesamt können Eingangs- und Ausgangsphase des Chats mittlerweile als Phasen des Atmosphärenaufbaus verstanden werden. Dieser Chat fängt recht locker an und die Socialisingphase, die in den vorhergehenden Chats als äußerst kurz verlief, ist mittlerweile ein wenig ausgedehnter. Die Teilnehmerinnen kennen einander etwas besser und beglückwünschen KAT beispielsweise nachträglich zum Geburtstag. Auch in dieser Eingangsphase finden sich häufig Emoticons als Stimmungsverstärker. Allein KAT verwendet vier Emoticons am Anfang und auch ANI und CIA verwenden jeweils einen. Im fachorientierten Aushandlungsteil finden sich beispielsweise keine Emoticons mehr. Erst am Ende verwendet CIA zwei weitere, um den Konflikt aufzulockern und ANI verwendet ebenfalls ein Emoticon. Dieser Schlussteil kann auch als Phase interpretiert werden, in der die Teilnehmerinnen wieder versuchen, eine gute Atmosphäre zu etablieren, auch um die folgende Projektarbeit positiv zu beeinflussen.

In fachlicher Hinsicht zeigen die Teilnehmerinnen bereits hier eine gewisse Bereitschaft, die Expertisen voneinander mit aufzunehmen und interdisziplinär zu nutzen. So deklariert ANI mit Hinweis auf ihren Studienhintergrund eine Expertise im Entwurf von Fragebögen, die ihr von den anderen Teilnehmern auch zugestanden wird. KAT vertritt stattdessen mehr noch den Argumentationsstandpunkt. So nutzt sie ihre Argumente nach dem Prinzip des akademisch Sinnstiftenden und bringt dadurch ihre akademische Expertise mit ein. CIA bringt ein gewisses studienbedingtes Verständnis von Sprache und ihre Wirkung in der Kommunikation mit ein, das hier vielleicht auch in interdisziplinärer Hinsicht von Nutzen sein mag. Die verfügbaren Fachexpertisen der Studentinnen stehen für das Projekt zu Verfügung und werden teilweise von ihnen auch aktiv für das Projekt voneinander gefordert und gefördert.

In der Zusammenarbeit, und dies kommt insbesondere im Chat zum Ausdruck, treten gewissermaßen Spannungen auf, die sich womöglich auch aufgrund eines Ungleichverhältnisses verstärken. So kommunizieren die Partnerinnen in ANIs und CIAs Muttersprache Deutsch und KATs Lerner Sprache, die deutschen Teilnehmerinnen vertreten zu zweit ihre Projektvorgaben, während KAT allein die neuseeländischen Vorgaben verhandelt. Hinzu kommt die relativ direkte und zielorientierte Kommunikationsweise von ANI, die auf KAT möglicherweise einschüchternd wirkt. KAT kommuni-

ziert im Gegenzug noch immer recht indirekt und höflich. Sie schlägt Aspekte vor und fragt nach, ob die anderen einverstanden sind. ANI stattdessen trifft häufig die Entscheidungen und greift dabei oft nicht einmal auf das Gesagte der anderen Teilnehmerinnen zurück. Auch fragt sie dabei nicht nach, ob ihre Partnerinnen einverstanden sind. Vor dem Hintergrund dieses Rahmens sollen die Entwicklungen der einzelnen Teilnehmerinnen in dieser Phase wiederum genauer untersucht werden.

(a) ANI

Insgesamt gibt ANI 13mal Gesprächsthemen vor und zwölfmal kommuniziert sie Entscheidungen. Im Vergleich zu den Partnerinnen ist diese Anzahl weitaus höher und bestärkt den Eindruck, dass ANI mehr und mehr die Rolle der Projektmanagerin übernimmt, indem sie interintentional ihre Ziele klar zum Ausdruck bringt und auch in disziplinärer Hinsicht fachorientiert kommuniziert und dabei für die Gruppe Entscheidungen vorgreift. Ihre Art zu kommunizieren kann – im interkulturellen Kontext – als sehr direkt interpretiert werden. Sie kommuniziert sachbezogen ihre Meinung und bezieht ihre Antworten weniger auf die Personen als vielmehr auf die Fragestellung der Projektarbeit. Insbesondere für KAT wirkt dies offensichtlich unangenehm. So bestätigen auch MARTIN, KEATING und BRODBEK (2006) am Beispiel der deutsch-irischen Kommunikation, dass Entscheidungen eher im Team getroffen werden und Meinungen nach MARTIN (2006) indirekter und häufiger mit Fragen verbunden kommuniziert werden.

ANI scheint also in ihrer Zielorientiertheit auf ihre Intentionen fokussiert zu sein. Dabei berücksichtigt sie aber weniger aktiv die Intentionen der anderen Partner. Erst als KAT erstmals direkt ihre Kritik nennt, sucht ANI Möglichkeiten, die Intentionen zu verbinden. Hier zeigt sich, dass ANI in interpersoneller Hinsicht erst langsam eine Art Sensibilisierung für die unterschiedlichen Positionen erfährt. Immerhin erfolgt jedoch – wie in dieser Phase ersichtlich – eine erste Sensibilisierung. Analog verhält es sich in interkontextueller Hinsicht. Dabei gelingt es ihr besser, den Kontext von CIA zu berücksichtigen, womöglich da er ihrem eigenen näher ist. Weniger gelingt es ihr jedoch, den Kontext von KAT zu berücksichtigen. In interdisziplinärer Hinsicht ist ANI fokussiert darauf, ihr fachliches Wissen und ihr Handlungswissen mit in die gemeinsame Projektarbeit einzubeziehen. Dabei fordert sie auch ihre Partnerinnen auf, ebenfalls ihr Wissen mit einzubringen. Gleichwohl erscheint sie derart stark bedacht auf ihre eigenen Interessen und Fähigkeiten, dass sie teilweise den Blick für die Kompetenzen der anderen verliert.

(b) KAT

KAT spricht insgesamt neunmal ein Thema an, wobei sie insgesamt siebenmal nach Abstimmung fragt und zweimal Abstimmungen vorgibt. Zweimal drückt sie Ablehnung aus. Im Vergleich zu ANI unterscheidet sich dieses Verhalten bereits bedeutend. KAT fragt häufiger die anderen um ihre Meinung als ANI und gibt weniger Entscheidungen vor. Im Vergleich zu den vorhergehenden Chats gibt KAT jedoch zweimal häufiger Entscheidungen vor und drückt zweimal Ablehnungen aus.

KAT und CIA übernehmen durch ANIs organisierende Art automatisch andere Aufgaben in der Gruppe. Während dies für CIA bedeutet, dass sie sich aus den organisierenden Aufgaben eher zurückziehen kann, da ANI diese aktiv bestreitet, zieht dies für KAT die Notwendigkeit mit sich, ihre eigenen Ziele stärker auszuhandeln. Dabei unterscheiden sich ihre Ziele bereits durch die unterschiedlichen Aufgabenstellungen und dem damit verbundenen Arbeitsaufwand. Weitere Interessensunterschiede bestehen hinsichtlich der Sprache. Schließlich verfolgt KAT das Ziel, ihr Deutsch zu verbessern, während ANI und CIA ihr Englisch verbessern möchten.

Dies bedeutet für KAT gerade in interintentionaler Hinsicht einen gewissen Lernbedarf. Sie hat bereits im Vorfeld häufiger versucht, ihre Meinung höflich auszudrücken, doch erreichte dies nicht das Bewusstsein ihrer deutschen Partnerinnen. Dass hier auch bereits Lerneffekte eintreten, zeigt die vierte Phase sehr deutlich. Zum ersten Mal in diesem Chat verwendet sie eine direktere Kommunikationsweise, die dann von einer unmittelbaren Auseinandersetzung gefolgt ist.

Als ein Zeichen ihrer Unsicherheit und Unerfahrenheit mit dieser direkteren Kommunikationsstrategie kann gewertet werden, dass sie zudem noch darauf hinweist, die neuseeländische Kursleiterin noch einmal zu kontaktieren. Ihre persönliche Position schwächt sie dadurch leicht ab, um die Kompetenz in der Entscheidung darüber von sich auf die neuseeländische Kursleiterin zu verschieben. Eventuell ist dies auch eine Strategie von ihr, um höflicher zu wirken.

Insgesamt ist diese Entwicklung für KAT als ein Erfolg zu werten, die hier eine deutliche Verhaltensänderung zeigt, nachdem sie erlebt hat, dass sie mit ihrer indirekten Kommunikation die deutschen Gesprächspartner nicht erreicht.

(c) CIA

CIA scheint weiterhin auf die Harmonisierung der Zusammenarbeit bedacht zu sein. Sie fragt insgesamt achtmal nach Abstimmung und gibt viermal Entscheidungen vor, wobei diese Entscheidungen allein dreimal mit einer Zustimmung zu einem anderen Vorschlag einhergehen und somit durchaus

auch als Resümee der vorhergegangenen Abstimmung gesehen werden können.

CIA verhält sich ausgleichend, aber hält sich eher aus den Entscheidungen heraus. Durch ANIs organisierende Art muss sie auch nicht an zu viele Aspekte denken und zu viele Entscheidungen fällen, da ANI ihr dies abnimmt. Stattdessen arbeitet sie aktiv im Wiki. Möglicherweise fällt ihr die schnelle mündliche Reaktion auf Englisch auch schwerer als die Arbeit am Text. Dennoch zeigt CIA immer wieder ihre ausgleichende Art, indem sie versucht, die Interessen von ANI und KAT herauszufinden und zu berücksichtigen. CIA verkörpert also insbesondere interpersonelle und interkontextuelle Agilität, indem sie darauf bedacht ist, sowohl die individuelle Befindlichkeit als auch die unterschiedlichen Kontexte zu berücksichtigen.

In fachlicher Hinsicht beweist CIA hauptsächlich die Fähigkeit, Quellen auszuwerten und diese miteinander abzustimmen und in eine textliche Struktur zu bringen, wie sie es im Wiki zeigt. Interdisziplinäre Agilität beweist sie in gewisser Hinsicht, indem sie versucht, das Wissen der Mitspielerinnen zu berücksichtigen und mit in die gemeinsame Lösung einzubringen. So überlässt sie etwa auch ANI die Kompetenz in der Fragebogenauswertung. Auch wenn sie ihre eigenen projektbezogenen Intentionen nicht klar zum Ausdruck bringt und die Verhandlungen eher den beiden anderen Partnerinnen überlässt, zeigt CIA selbst auch eine interintentionale Agilität, indem sie als wichtiges Bindeglied in der Gruppe fungiert.

Sprachliche Besonderheiten

Interessant ist an dieser Phase, wie die Teilnehmerinnen sich in der Konfliktsituation sprachlich verhalten. So etwa benutzen sie vor dem Chat auf dem Diskussionsforum und im Wiki insgesamt achtmal Englisch. Davon zweimal im Wiki und sechsmal auf dem Diskussionsforum. Nach dem Chat steigert sich die Verwendung des Deutschen beachtlich: Insgesamt wird von da an elfmal Deutsch und zehnmal Englisch verwendet. Von den zehn Englischen Einträgen sind jedoch fünf im Wiki, von denen sich allein drei mit sprachlichem Feedback beschäftigen. Die deutschsprachigen Einträge beziehen sich auf einen Eintrag im Diskussionsforum, vier Wiki-Einträge, fünf eMails und den einen Chat, der komplett auf Deutsch stattfindet. Zwei Einträge im Diskussionsforum und im Wiki sind zweisprachig. Aus dieser sprachlichen Betrachtung kann bereits ein Einfluss aus dem Konflikt abgelesen werden.

Abgesehen davon findet der sprachliche Austausch auf verschiedenen Ebenen der projektbasierten Interaktion statt. So sind die Teilnehmerinnen gefordert, einerseits das Thema fachbezogen im Rahmen des gruppeninternen Austausches zu bearbeiten. Andererseits ist ein schriftlicher Text zu erzeugen. Diese Textproduktion findet insbesondere mithilfe des Wiki-Tools

statt, indem die Teilnehmenden gemeinsam gefordert sind, einen Text zusammenzustellen, der sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch akademischen Ansprüchen genügt. In dieser vierten Phase der Projektarbeit wird darauf ein besonderer Wert gelegt. Darüber hinaus sind die Teilnehmerinnen gefordert, insbesondere auch Aushandlungen, wie sie sich im Rahmen der Konflikthanbahnung gezeigt haben, auf sich zu nehmen.

Besonders interessant an dieser Phase ist auch der fachbezogene, sprachliche Austausch, der im Wiki stattfindet. Die Teilnehmerinnen schreiben über einen gewissen Zeitraum in beiden Sprachen zum Thema Energie und geben einander fachbezogenes sprachliches Feedback. Dieses Feedback wird auch konstruktiv aufgenommen, um das Fachsprachvokabular, aber auch die akademische Schreibweise zu verbessern. Dabei hat es sich etabliert, dass die Teilnehmer die Texte nicht unmittelbar verbessern, sondern ihre Anmerkungen vielmehr in Klammern hinter die zu verbessernde Stelle einbringen. Auf diese Weise sind die Partnerinnen jeweils gefordert, die Änderungen selbst einzuarbeiten und können daran lernen. Hier kann festgestellt werden, dass die auf Reziprozität beruhende gegenseitige Hilfestellung der Teilnehmer, gerade im sprachlichen Bereich, bis zu dieser Phase bereits gut funktioniert.

4.2.2.6 Phase 5 – Texterstellung und Fragebogenorganisation

Diese Phase der Projektarbeit ist von dem weiteren Bestreben der Gruppe geprägt, den gemeinsamen Text fertigzustellen und darüber hinaus auch den geplanten Fragebogen zu konzipieren und zu verteilen. Dabei ist es KAT wichtig, aufgrund ihrer hohen Arbeitsbelastung durch die vielen Korrekturen in der Gruppe auszuhandeln, bei der Fragebogenkonzeption keine Aufgaben zu übernehmen.

Die Teilnehmer arbeiten mit dem Wiki, in dem der Text gemeinsam erstellt wird. Hinzu kommen zwei gemeinsame Chats gegen Ende der Phase, in denen das Vorgehen bei der Fragebogenerstellung und Verteilung geklärt wird und die eMails, in denen sich die Teilnehmerinnen über die zu erstellenden Arbeitsaufträge verständigen. Die einzelnen Beiträge in dieser Phase sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst worden.

Datum	Zeit	Titel	Thema	Inhalt	DB	CV	Wk	Em	An- dere	KAT	ANI	CIA	Spra- che
20.05.	10.07 h	Meeting 20th of May	Zeitabsprache	Frage nach Termin, Frage ob Missverständnis vorliegt, Vorschlag oder explizite Hoffnung auf Kontaktierung, Urlaubswünsche	x					x			e
21.05.	09.24 h	Meeting 20th of May	Vorgehen	Erklärung Entschuldigung, Erklärung, Vorschlag, Problemaufriss, Vorschlag	x							x	e
22.05.	08.04 h	Meeting 20th of May	Zeitabsprache	Entschuldigung, Erklärung: Vergessen, Erklärung, Vorschlag, Frage an CIA	x						x		e
22.05.	08.47 h	Meeting 20th of May	Vorgehen	Annahme der Entschuldigung, Problemaufriss für die zeitliche Terminfindung, eingeschränkter Vorschlag, Vorschlag zum Vorgehen.	x					x			e
22.05.	22.25 h	Next Meeting?	Organisation	Ankündigung über Missverständnis, Klärungsbedarf, Frage nach nächstem Treffen, Frage nach Bearbeitung der Fragebogenanalyse, Bitte um Hilfe und Begründung, Vorschlag über weiteres Vorgehen und Frage (Wiki), Ansprache ANI: Präsentationsfrage und Vorschlag, Zustimmung zu besprochenem Artikel (Spiegel), Frage nach Organisation des nächsten Treffens				x				x	e
23.05.	12.21 h	Meeting	Organisation	Bedankung für die letzte Email, Zeitliche Verabredung, Zustimmung zu CIAs Problem mit dem Fragebogen, "So I'm not much help there": Will sich aus der Analyse zurückziehen.				x		x			e
24.05.	20.48 h	Next Meeting?	Vorgehen	Zustimmung zum Termin, Inhaltlicher Eingang auf Fragebogen, Ankündigung darüber, was sie als nächstes tut. Akzeptiert die Arbeitszuweisung explizit und begründet sie. Geht aber nicht auf Analyseproblematik ein. Nur auf das Aufstellen von Fragen. Gesteht ein, dass sie Arbeit aus Fairnessgründen nachholen muss.				x			x		e
25.05.	08.51 h	Next Meeting?	Organisation	Geht auf Terminvorschlag von ANI ein und fragt, ob er verschoben werden kann. Begründung. Ankündigung weiterer Informationen zu einem späteren Zeitpunkt				x		x			e
25.05.	15.40 h	Weitere Informationen	Texterstellung	Weitere Informationen zum Energieverbrauch und Strategien der Energieeinsparung, Ankündigung ihrer Arbeit an den Fragebögen			x				x		d
26.05.	10:09 – 10:55	vierter Chat	Fragebogen	Organisation des Textes in deutsch und englisch, Arbeitsaufträge, Abgleichung der Meinungen bzgl. des Fragebogens, Vorgehen mit der Fragebogenverteilung, Organisation der Präsentation, KAT hat technische Probleme, ANI und CIA erkennen KATs Arbeitsaufwand an und verteilen die Arbeit unter sich. Ein Problem ist, dass KAT die FBs nicht verteilen möchte und ANI und CIA nur wenig darauf eingehen. Sie erwarten von ihr Korrektur und FB-Verteilung.		x				x	x	x	d
26.05.	14.02 h	Weitere Informationen	Sprachfeedback	Weitere Informationen zum Energieverbrauch und Erklärungen, entschuldigt sich dafür, dass die "Qualität" nicht so gut sei, Erklärung dafür.			x			x			ed
26.05.	14.10 h	Questionnaire	Vorgehen	Erklärung, selbst viel Zeit am Text verbracht zu haben, Vorschlag, selbst nicht tätig zu werden in der Verbreitung des Fragebogens, sondern ihn durch die anderen beiden über das Internet zu verteilen. Entschuldigung, Erklärung: viel zu tun, & bereits viel für das Projekt geleistet & viel Arbeit am Projekt kommt noch auf. Frage nach Meinung der anderen.	x					x			e
26.05.	14.38 h	Strukturierung	Reorganisation des Textes	Erklärt, dass sie die bereits vorhandenen Textabschnitte reorganisiert hat, in deutsche und englische Abschnitte, um die Struktur des Textes zu verbessern			x					x	ed
26.05.	15.42 h	Übersetzung	Übersetzung	Kündigt Übersetzung ins deutsche an, fordert ANI auf, Korrektur zu lesen			x					x	d
26.05.	15.54 h	Questionnaire	Abschluss	Akzeptierung des Rückziehers, Verständnis für sie und ANI, Erklärung des weiteren Vorgehens, Beruhigung von KAT, Bedankung für die Hilfe, Ankündigung, wann mit weiteren Ergebnissen zu rechnen ist.	x							x	e
29.05.	08:21 – 09:36	Organisation	Abschluss	CIA und KAT, ohne ANI. Letzte Organisation, KAT wird nicht den FB verteilen und fragt, ob dies in Ordnung ist. Sie tauschen Meinungen zum Projekt/ Konzept aus.		x				x	x	x	d

Abb. 49: Phase 5 – Texterstellung und Fragebogenorganisation

Aktivitäten in der Phase

Die fünfte Phase der Projektarbeit lässt sich im Wesentlichen aufteilen in die folgenden Schwerpunkte der Kommunikation:

- (a) Verschiebung des Treffens,
- (b) Fragebogenentwicklung,
- (c) Fragebogenverteilung,
- (d) Aufgabenverteilung sowie
- (e) Erfahrungsaustausch.

Anhand dieser Schwerpunkte wird im Folgenden weiter untersucht, wie die eGroups-Konzeption im Hinblick auf die Entwicklung der Agilitäten wirkt.

(a) Verschiebung des Treffens

Zu Anfang der Phase planen und verschieben die Teilnehmerinnen zweimal ein weiteres Treffen im Chat- und Voiceraum, das sie jeweils verabredet hatten, das aber aufgrund eines Missverständnisses jeweils nicht stattgefunden hat. Sie kommunizieren über das Diskussionsforum und über Mail. Insgesamt kommt es aufgrund der Missverständnisse zu einer Woche Pause der Projektarbeit. Diese Pause geht einher mit den Pfingstferien seitens der deutschen Studierenden. Möglicherweise ist sie aber auch durch das Motivationsloch determiniert, das die Studierenden in der vergangenen Phase bereits explizit zum Ausdruck gebracht haben.

Die Arbeit wird wieder aufgenommen durch die Arbeiten von ANI am Wiki, die sowohl deutsche als auch englische Textversionen hinzufügt. CIA regt unterdessen per Mail an, ein neues Treffen zu verabreden und erörtert, welche Fragen dabei diskutiert werden könnten.

(b) Fragebogenentwicklung

An oberster Stelle des Klärungsbedürfnisses steht, während der gemeinsamen Textentwicklung, die gemeinsame Entwicklung des Fragebogens. CIA schreibt diesbezüglich in einer Mail, in der sie auch das nächste Treffen vereinbaren will: CIA (Em 23.05.; 08:25) „(...) *(Does) anyone of you (know) more about working with the questionnaire? I never worked with them and don't know how to analyse data. Would you mind to give me a short introduction?*“ CIA bezeichnet sich selbst also als nicht fachkundig darin, einen Fragebogen zu entwerfen oder zu analysieren. Die beiden Partnerinnen behandelt sie jedoch als potentielle Expertinnen und motiviert sie diese Rolle auch einzunehmen.

KAT schließt sich in ihrer darauffolgenden Mail CIAs Ankündigung an in der sie schreibt: KAT (Em 23.05., 10:21) „(...) *I also have no idea about*

questionnaires, so I'm not much help there. (...)“ KAT beantwortet so CIAs Frage, wer bei der Fragebogenerstellung helfen könne, doch durch den Zusatz „*so I'm not much help there*“ erweckt sie an dieser Stelle gleichermaßen den Eindruck, nicht mehr neue Energie in das Projekt investieren zu wollen, mit dem sie sich sowieso nicht als ihrem eigenen identifiziert, sondern in dem sie sich selbst nur als „Hilfe“ versteht. Bereits zuvor hat sie häufig darauf hingewiesen, wenig Zeitressourcen zur Verfügung zu haben. In dieser eMail erscheint sie allerdings beinahe unhöflich, indem sie direkt signalisiert, keine Hilfe anbieten zu können, im Gegensatz zu CIA, die zwar die Verantwortung abgibt, aber dennoch ihre Hilfe anbietet. Auch die Kürze dieser eMail zeigt mit sechs kurzen Sätzen neben Begrüßung und Verabschiedung, dass sie sich hierfür nicht viel Zeit genommen hat oder nehmen konnte.

ANI geht auf die Ankündigungen aus den beiden Mails ein und unterbreitet den beiden Partnerinnen, bereits Arbeit in die Fragebogenerstellung investiert zu haben. Außerdem erkennt sie die Arbeit an, die die beiden Partnerinnen in der vergangenen Zeit für das Projekt investiert haben und bietet aufgrund dessen an, nun mehr Arbeit zu übernehmen: ANI (Em 24.05., 18:48) „*(...) I have prepared some more possible questions for our questionnaire, but I haven't had the time to write them down in our wiki. But I'll work on that. During the last time, I think that you have done more work than I on our project, so maybe I can prepare a first version of the questionnaire and we can discuss it tomorrow?*“ In ihrer Antwort auf die vorhergehenden Mails geht sie auf CIAs Frage, wer erklären könne, was bei der Fragebogenkonstruktion wichtig ist, gar nicht ein, sondern versteht die beiden vorhergehenden Mails als eine Aufforderung an sie selbst, die Verantwortung für die Fragebogenerstellung zu übernehmen. Ihre Ankündigung nimmt sie dann auch ernst und fügt in das Projektwiki ihren Teil zweisprachig hinzu. Beleg für ihre intentionale Ausrichtung ist auch ihre direkte Abwägung, wer mehr oder weniger im Projekt getan hat. Immerhin zeigt sie damit weitere Züge interkontextueller und interpersoneller Agilität, die auf ihrer Seite durchaus als Lernerfolg gewertet werden können.

Daraufhin trifft sich die Projektgruppe im Chat- und Voiceraum. Nach einer fast aufgeregten Begrüßung, in der die Gruppenmitglieder durcheinander sprechen, informiert ANI die Projektpartner über den neuesten Stand ihrer Fragebogenentwicklung und fügt hinzu, dass sie ihren Text im Wiki auch auf beiden Sprachen verfasst hat. Insgesamt scheint es ihr wichtig zu sein, die Meinung der anderen zum Aufbau und Frageformat zu bekommen. Die anderen beiden stimmen stets zu. KAT fügt zudem hinzu, dass sie bereits angefangen hat, Korrekturen durchzuführen. Es ist offensichtlich, dass die Gruppenmitglieder verstärkt auf ihre Beiträge für die Gruppe hinweisen.

Insbesondere KAT führt erneut an, dass sie nur begrenzte Zeit zur Verfügung hat. Auch expliziert sie dies nun immer klarer, indem sie darauf hin-

weist, dass sie die einzige Neuseeländerin gegenüber zwei Deutschen ist. Dem aufkeimenden Konflikt greift CIA entgegen, indem sie KATs Erklärung aufnimmt, ihr Recht gibt und daraufhin die Aufgaben auf ANI und sich selbst verteilt. Auch ANI verhält sich hier einsichtig. Hier zeigen sich also bei allen Beteiligten wichtige Lerneffekte, die weiter unten noch genauer ausgeführt werden.

(c) Fragebogenverteilung

Direkt nach Klärung der Fragebogenerstellung spricht KAT die Verteilung der Fragebögen an. Als ANI fragt, an wie viele Personen KAT denkt, den Fragebogen verteilen zu können, verweist KAT auf die neuseeländische Kursleiterin, die eventuell die Aufgabe, zu verteilen, übernehmen könne. Erst dann fügt KAT recht vorsichtig hinzu, dass sie selbst keine Möglichkeit hat, den Fragebogen in Neuseeland zu verteilen, da sie Fernstudentin sei und somit kaum Kontakt zu anderen Studierenden pflege. Später schlägt sie vor, den Fragebogen nur an internationale Studenten in Deutschland zu verteilen und von einer Verteilung in Neuseeland vollständig abzusehen. Womöglich möchte sie auf diese Weise zusätzliche Arbeit von sich abwenden, sagt dies jedoch erneut nicht explizit. Aus rein fachlicher Sicht wird ihr Vorschlag aber von dann von ANI abgelehnt, da die Daten gerade auf Neuseeland und Deutschland ausgerichtet sind.

Der indirekte Hinweis von KAT kommt bei den deutschen Studentinnen offensichtlich erneut nicht an. Obwohl die Nachricht auf Deutsch verfasst wurde, dekodiert ANI den Einwand von KAT nicht derart, als würde KAT die Fragebogenverteilung überhaupt nicht mitgestalten wollen. Dabei ist KATs direkter Hinweis, viel Arbeit mit den Korrekturen zu haben, durchaus angekommen. So schlägt ANI vor, KAT nur noch die Korrekturen machen zu lassen und nichts mehr selbst schreiben zu müssen und auch nicht die Fragebögen auswerten zu lassen, jedoch neben den Korrekturen die Fragebögen in Neuseeland an andere via eMail zu verschicken: ANI (97v): *„Also ich würd sagen, wir/das mit der Befragung und so ehm und der Auswertung der Fragen, da sollten wir ehm/dass wir beide das eher machen, weil KAT hat ja wirklich schon viel damit zu tun, dass sie uns ja die ganze Zeit im Englischen korrigieren muss. Und das ist ja nicht wenig, wenn man zwei Personen korrigieren muss. Ehm ich glaub, dann/eh wenn wir ihr überlassen würden, dann noch mal den Fragebogen rumzuschicken an Leute, die sie kennt, ehm das würde eigentlich ausreichen.“*

KAT weist dann später erneut daraufhin, dass sie keine anderen Studierenden außer denen aus ihrem Kurs kennt und dass ihre Familie ursprünglich aus der Schweiz kommt, was die Ergebnisse verfälschen würde. Darüber hinaus fügt sie hinzu, dass sie nicht glaube, dass ihre Freunde einen solchen Fragebogen ausfüllen würden, weil sie das Thema Umweltschutz nicht inte-

ressiere. Diese Antwort ist von KAT vielleicht ein wenig übertrieben, doch versucht sie so offensichtlich die beiden anderen darauf hinzuweisen, dass sie selbst bei der Verteilung der Fragebögen nicht beteiligt werden möchte oder kann. Diese Absicht kommt aber bei den anderen Teilnehmern noch immer nicht an. Auch CIA fügt später hinzu, dass KAT ja nur noch die Korrekturen machen müsse und die Fragebögen an andere schicken müsse und dass die neuseeländische Kursleiterin zusätzlich hinaus auch Fragebögen verteilen könne.

KAT geht auf dieses Problem im Chat nicht noch einmal ein, sondern schreibt im Anschluss an den Chat einen Eintrag ins Diskussionsforum. Dort beschreibt sie ihren Arbeitsaufwand und bittet höflich aber bestimmt darum, die Fragebogenverteilung in Neuseeland von Deutschland aus via eMail zu übernehmen. Sie weist in ihrem Eintrag erneut darauf hin, über wenig Zeit zu verfügen. Sie führt auch aus, das Gefühl zu haben, bereits viel Arbeit übernommen zu haben und hinsichtlich der Korrekturen auch noch mehr Arbeitsbelastung zu erwarten. In ihrem Beitrag bringt sie zudem zum Ausdruck, dass sie auf Verständnis hofft und gern ein Feedback dazu bekommen würde. ANI und CIA gehen auf diesen Beitrag im Diskussionsforum jedoch nicht ein. KAT spricht das Thema im nächsten Chat erneut an und setzt sich auf diese Weise auch durch. Hier ist ein deutlicher Lernerfolg seitens KAT zu sehen.

(d) Aufgabenverteilung

Hinsichtlich der Aufgabenverteilung dekodieren ANI und CIA den Hinweis von KAT so, dass KATs Arbeitspensum mit den Sprachkorrekturen ausgelastet ist. Sie bieten also an, die restlichen Aufgaben hinsichtlich des Fragebogens und der Auswertung unter sich aufzuteilen. Als KAT aufgrund eines technischen Problems den Chatraum plötzlich verlässt, können ANI und CIA die Aufgaben unter sich aufteilen. CIA stellt dabei hauptsächlich Fragen hinsichtlich des methodischen Vorgehens. Als CIA darauf hinweist, dass sie ab einem bestimmten Datum nicht mehr anwesend sein kann, übergibt ANI einige Aufgaben hinsichtlich der Fragebogenkonzeption erneut an CIA. Im Gegenzug bietet ANI an, die Auswertungen zu übernehmen: ANI (100v) *„Hm, Also ich hatte ja jetzt/ich muss ehrlich sagen, ich weiß... ((Is)), Hm. Also ich hatte ja jetzt sozusagen quasi so das Antwortformat ehm also diese Antworten oder Frageste/-formulierung dazu schon 'n bisschen was zu gesagt. Wenn ich Dir jetzt ne Version schicken würde, und noch weitere Tippis, was man so machen kann – hab ich nämlich auch auf Deutsch rausgesucht – wärs für Dich dann möglich, dass Du sozusagen den Fragebogen abschließt bis Donnerstag und wir sagen, dass wir ehm dann für/ehm den verschicken (...) Und ich dann die Daten eingeben werde und die Auswertung machen würde?“* ANI drückt sich zwar bestimmt, aber mit den vielen Korrekturen und den vielen Füllwörtern doch sehr vorsichtig aus. Mögli-

cherweise erscheint ihr selbst die Arbeitsverteilung an CIA riskant, da sie weiß, wie viel Arbeit CIA in der letzten Zeit – gerade im Vergleich zu ihr selbst – investiert hat. CIA nimmt den Arbeitsauftrag an und stimmt dem Vorschlag über die nächsten Schritte zu.

Die nächsten Schritte finden hauptsächlich im Wiki statt und betreffen die Reorganisation des Textes auf Basis der bisher erstellten Textbausteine. Hierfür sind für ANI und CIA noch Übersetzungen vorzunehmen. KAT ist in der Schlussphase auf dem Wiki nicht mehr präsent. Erst bei dem letzten Chattrreffen, in dem ANI fehlt, haben CIA und KAT noch einmal die Chance, miteinander zu kommunizieren. Hier sucht KAT erneut Bestätigung für ihre Position und CIA informiert sie über die Aufgabenverteilung, die ANI und sie in der Zwischenzeit untereinander vollzogen haben. Zudem weist KAT daraufhin, dass die Aufgabenverteilung nun für sie in Ordnung ist, weil sie auch von dem Deutsch profitieren kann. Auch informiert sie CIA darüber, dass ihr Semester nun beendet ist.

(e) Erfahrungsaustausch

In dem gemeinsamen letzten Chat zwischen KAT und CIA fragt KAT, wie CIA das Projekt einschätzt. CIA antwortet auf ihren Kontext bezogen und sagt, dass der besuchte Kurs der letzte Kurs sei, der ihr noch fehlte und dass sie ihn daher nicht freiwillig besucht habe, aber die Konzeption als gute und neue Erfahrung empfand. Auf CIAs Gegenfrage stimmt KAT zu. In einigen Wechseln tauschen sie sich über Sprachenlernen und KATs Deutschlernen aus und darüber, ob ANI noch kommt. Insgesamt beschließt dieser Chat die gemeinsame Zusammenarbeit, obwohl noch einige Arbeitsaufträge anfallen, die KAT auch während ihrer vorlesungsfreien Zeit übernehmen wird.

Obwohl KAT auf ANI gewartet hat, schaffen ANI und KAT es nicht mehr, sich persönlich zu sprechen. In den 56 Sprecherwechseln tauschen CIA und KAT insgesamt zwölf Smileys aus. Damit kann insgesamt gesagt werden, dass versucht wird, eine positive Atmosphäre herzustellen.

Entwicklung der Teilnehmerinnen

(a) KAT

KAT hat in der Zusammenarbeit eine enorme Entwicklung hin zu mehr Direktheit in der Kommunikation gegenüber den Deutschen gezeigt. So sagt sie auf ANIs Hinweis, dass sie versucht hat, ihre Textabschnitte zweisprachig zu schreiben: KAT (20v): *„Ich hätte das auch tun sollen, aber ich finde, ich habe einfach weniger Zeit, weil ich die Einzige bin ehm aus Neuseeland in unserer Gruppe und ehm dann wenn ich noch das Englische korrigieren muss und ansonsten ehm für meinen Kurs eh Arbeit machen, dann*

habe ich einfach sehr beschränkte Zeit.(...)“ KAT schreibt an dieser Stelle bereits sehr deutlich über ihr Problem.

Auch zuvor hatte sie in dieser Phase bereits per eMail sehr direkt angedeutet, dass sie nicht mehr Zeit investieren könne: KAT (Em 23.05., 10:21) *„(...) I also have no idea about questionnaires, so I'm not much help there. (...)*“ In dieser Antwort greift sie CIAs Frage aus der vorherigen eMail auf und nimmt sie zum Anlass, beiläufig in einer kurzen Mail klarzustellen, dass bezüglich des Fragebogens keine weitere Hilfe von ihr zu erwarten ist. Vergleicht man dies mit ihrer sehr vorsichtigen indirekten Kommunikation zu Beginn der Zusammenarbeit, wird deutlich, dass sie offenbar gelernt hat, dass eine unmissverständliche Ausdrucksweise notwendig ist, um von ihren deutschen Projektmitarbeiterinnen verstanden zu werden. Nach ihrem klaren und unmissverständlichen Hinweis zu ihrer Arbeitsbelastung fragt sie, ob in Deutschland die Zeit umgestellt wurde. Ende Mai, zum Zeitpunkt der Kommunikation, wird weder in Neuseeland noch in Deutschland die Zeit umgestellt. Möglicherweise ist das ein Versuch von KAT, Socialising zu betreiben, um ihre klaren Worte von zuvor wieder in eine unbelastete Atmosphäre zu rücken.

An anderer Stelle, bei der Verteilung der Fragebögen, versucht KAT erneut eine indirekte Strategie. Sie möchte die Fragebögen nicht verteilen und führt aber als Argumente an, dass sie kaum andere Studenten kenne, dass ihre Familie schweizerischer Herkunft sei, was den Fragebogen verfälschen könne und dass sie diesbezüglich auch die neuseeländische Kursleiterin zur Unterstützung ansprechen würde. Auch hier muss KAT wieder erfahren, dass ihre Bestrebungen bei ihren deutschen Partnerinnen auch nach drei Anläufen noch immer nicht entsprechend dekodiert werden. Sie wird also in einem neuen Eintrag auf dem Diskussionsforum erneut deutlich, indem sie zwar höflich aber bestimmt ausführt, dass sie aus verschiedenen Gründen an der Verteilung nicht teilnehmen möchte. Erst jetzt erreicht sie damit ihre deutschen Partnerinnen.

KATs interintentionale Agilität hat sich während diesen Aushandlungsprozessen sichtlich entwickelt, denn nun hat sie ihr Ziel erreicht. In dieser letzten Nachricht auf dem Diskussionsforum stellt KAT auch hauptsächlich ihre Position klar dar und bietet dadurch den anderen Teilnehmerinnen die Möglichkeit, einen Perspektivwechsel zu vollziehen und sich in ihre Person und ihren Kontext zu versetzen. Die asynchrone Form der Kommunikation mag es ihr hier leichter gemacht haben, ihre Position offen darzulegen.

(b) ANI

ANI reagiert auf KATs eMail, keine Hilfe bei der Fragebogenerstellung sein zu können, beinahe erschrocken. Sie gesteht ein, dass sie in der Zeit davor von allen dreien am wenigsten Zeit hat investieren können und dass sie die

Verantwortung übernimmt, die Fragebögen zu konzipieren. Ihre forsche Art, die Projektleitung zu übernehmen, die sich in den Phasen 1-4 gezeigt hat, erscheint hier in gewisser Weise abgeschwächt. Im Chat präsentiert sie zum Beispiel ihren Arbeitsstand und gibt dazu aber ihre Entscheidungen bezüglich des Fragebogens nicht einfach vor, sondern fragt die anderen um ihre Einschätzung. Hier ist ihr eine gewisse Bestätigung sowie ein Wissensaustausch offenbar sehr wichtig.

Auch betont sie im Chat, dass sie im Wiki ihren Text auch zweisprachig verfasst hat. Damit greift sie einen Vorschlag auf, der von CIA eingebracht wurde, um die Perspektive von KAT besser zu berücksichtigen. Sie tut dies, obwohl die Arbeitsbelastung bereits hoch ist und die Übersetzung als solche die sachliche Projektarbeit nicht weiter voran bringt. Ihr Motiv besteht offensichtlich vielmehr darin, den anderen Gruppenmitgliedern Entgegenkommen zu signalisieren, was aus Sicht ANIs bisherigen Verhaltens ein auffallende Verhaltensänderung darstellt. Während KAT scheinbar gelernt hat, direkter zu kommunizieren, um ihre Intentionen zu erreichen, hat ANI offensichtlich gelernt, dass es nicht allein auf das direkte Verfolgen der Intentionen ankommt. Vielmehr zeigt sie hier erste Züge einer kontext- und personenbezogenen Agilität, die sie während der Projektarbeit scheinbar erworben hat.

(c) CIA

CIA entwickelt sich weiter als Integrationsfigur in der Projektarbeit. So zeigt sie auch Verständnis für KATs Sorgen im Hinblick auf die Aufgabenteilung und scheut auch nicht davor zurück, zugunsten einer harmonischen Lösung selbst mehr Aufgaben zu übernehmen. CIA (25v) *„Okay, also ehm was KAT gerade angemerkt hat, also das hab ich mir auch schon überlegt, weil sie ja alleine is und wir sind zu zweit, ehm geht das natürlich nicht, dass sie auch noch die ganzen deutschen Texte quasi verfasst. Deswegen denk ich, dass/dass wir einfach auch teilweise in Deutsch schreiben sollten, ANI.“*

Wird die Entwicklung von CIA betrachtet, so kann gefolgert werden, dass auch sie gewisse Lerneffekte realisiert hat. Zwar hat sie von Anbeginn der Kooperation eine interpersonelle und interkontextuelle Ausrichtung gezeigt, doch scheint sie diese Rolle mittlerweile noch zielgerichteter und expliziter umzusetzen. In dem oben dargestellten Zitat versetzt sie sich nicht nur in die Lage von KAT, sondern unterbreitet zugleich auch ANI einen Vorschlag und bittet sie zudem aktiv um ihre Meinung. Sie wächst regelrecht in eine aktive Vermittlerrolle hinein, mit der sie für die Gruppe auch einen spezifischen wahrgenommenen Wert ist.

Sprachliche Entwicklung

Die fünfte Phase der Projektarbeit zeigt eine gute Ausgewogenheit des Spracheneinsatzes. So schicken sich die Teilnehmerinnen auf Englisch eMails zu, in denen sie ihre Termine abstimmen und die wichtigen Fragen der Fragebogenerstellung thematisieren. Die anschließenden Chats finden hauptsächlich auf Deutsch statt.

Die für KAT wichtige Thematisierung der Arbeitsteilung erfolgt zunächst auch auf Deutsch. In dem Moment, wo sie aber ihre Position versucht erstmals explizit zum Ausdruck zu bringen, wechselt sie in ihre Muttersprache Englisch. Hier überwiegt offensichtlich ihr Interesse, ihre Sichtweise inhaltlich möglichst klar und zugleich höflich zu kommunizieren, während sie an anderer Stelle stets auf eine Kommunikation in deutscher Sprache bedacht ist, um Lerneffekte zu realisieren.

Wahrscheinlich ist es für KAT einfacher, klar auf Englisch zu kommunizieren. Möglicherweise ist es ihr an diesem ganz bestimmten Punkt besonders wichtig, klarzustellen, was gemeint ist. KAT muss dennoch feststellen, dass das Verständnis auf Seiten der deutschen Partnerinnen noch nicht gesichert ist. So verstehen sie KATs Einwände zwar nicht miss, aber sie dekodieren nicht genau die illokutive Qualität auf der Handlungsebene dahinter, sondern nur die wörtliche Ebene. KAT ist also gefordert, in einem erneuten Beitrag, den sie auf dem Diskussionsforum tätigt, für die Partnerinnen erneut möglichst direkt ihren Wunsch darzustellen.

Des Weiteren finden sich viele Übersetzungen und Sprachkorrekturen auf Basis des Wiki. Die Disziplin, mit der die Teilnehmer hier arbeiten, ist beachtlich, gerade dann, wenn berücksichtigt wird, dass durchaus persönliche Spannungen in der Gruppe aufgekommen sind. Nichtsdestotrotz pflegen die Gruppenmittglieder aber eine gute Kultur, sich gegenseitig sprachlich zu helfen. Ebenfalls bemerkenswert ist hier, dass sich die Gruppe ja aus Fairnessgründen dazu entschlossen hat, ihre Abschlussarbeit zweisprachig zu verfassen. Dieses Entgegenkommen wird auch von KAT im letzten Chatgespräch als ausgesprochen positiv gewertet.

4.2.2.7 Phase 6 – Fertigstellung des Textes und Übersetzungen

In der relativ kurzen Phase 6 geht es um die Fertigstellung des Textes sowie um abschließende Übersetzungen. Hierzu kommunizieren die Studentinnen via Diskussionsforum, Wiki und eMails, um sich terminlich abzustimmen, den Text fertig zu überarbeiten. Die folgende Tabelle liefert einen Überblick über die kommunikativen Anlässe der Phase.

Datum	Zeit	Titel	Thema	Inhalt	DB	CV	Wk	Em	An- dere	KAT	ANI	CIA	Spra- che
11.06.	12.41 h	Environment Protection Questionnaire	Fragebogen	Begrüßt ANI und fügt die gesammelten neuseeländischen Fragebogen Daten ein	x				x				e
12.06.	12.13 h	Änderungseingabe	Reorganisatio n des Textes	Einflechtung der Änderungen			x				x		ed
14.06.	10.55 h	Questionnaire Results, Version 2	Fragebogen	Begrüßt ANI und fügt die gesammelten neuseeländischen Fragebogen Daten ein	x				x				e
15.06.	08.34 h	English Version	Vorgehen	Bitte an KAT zur Übersetzung des deutschen Textes. (Kurz/Knapp)				x			x		ed
16.06.	01.32 h	Translation(s)	Verwendung des Endprodukts	Frage, wann die Übersetzung benötigt wird und Ankündigung über engen zeitlichen Rahmen, Entschuldigung und Bedankung, organisatorische Frage zur Übersetzung	x					x			e
22.06.	23.51 h	Translation(s)	Verwendung des Endprodukts	Entschuldigung für Verzögerung, Erklärung, Hoffnung auf Akzeptanz	x					x			e
26.06.	11.04 h	English Version	Abschluss	Entschuldigung für Verspätung, Begründung, Aufmunterung und Wunsch, das Endprodukt zu sehen, Bedankung für die gemeinsame Zusammenarbeit				x		x			e
27.06.	01.07 h	Translation(s)	Verwendung des Endprodukts	Entschuldigung für Verspätung, Begründung, Übersetzungslieferung	x					x			e
27.06.	03.28 h	Questionnaire Results, Version 2	Fragebogen	person no. 14	x				x				e

Abb. 50: Phase 6 – Fertigstellung des Textes und Übersetzungen

Besondere Aktivitäten

In dieser Phase werden der Gruppe die restlichen noch fehlenden Daten aus der Fragebogenerhebung von den neuseeländischen Studierenden zugeschickt. Die Übermittlung erfolgt über das Diskussionsforum. ANI kann daraufhin die Datenauswertung fertigstellen.

Darüber hinaus bittet ANI um Zusendung einer deutschen Version des Textausschnitts von KAT. Interessant ist hier, dass zuvor vereinbart wurde, die Texte in zwei Sprachen, sowohl auf Englisch als auch auf Deutsch, zu verfassen. Dies wurde aber nicht eingehalten, womöglich auch deswegen, weil das Semester bei KAT früher endete als bei den deutschen Kommilitonen. Auch kann gefolgert werden, dass in der Gruppe gerade nach dem Konflikt über die Arbeitsteilung, versucht wurde, den Arbeitsaufwand in Grenzen zu halten.

Vor diesem Hintergrund erscheint es verwunderlich, dass ANI ihre Bitte einleitet mit: ANI (Em 15.06, 16:34) „Hey KAT, you have written some comments in our wiki in German and we need an English version, too. It would be nice if you send it to me: The text in German was (...)“ ANI bittet also nun KAT darum, den Text, den sie in ihrer Fremdsprache auf Deutsch verfasst hat und der von ihren deutschen Partnerinnen bereits korrigiert worden war, nun wieder in ihre Muttersprache zu übersetzen.

Hierin ist auch ein Indiz für die gesunkene Motivation zu sehen, da anfänglich bei den Partnern ein großes Interesse darin bestand ihre Fremdsprachenkompetenz zu schulen. Demnach wäre es für ANI ein gutes Training gewesen, die Übersetzung selbst vorzunehmen und KAT vielmehr um Feedback zu bitten.

KAT sendet ihre Übersetzung am 26.06., also zehn Tage später mit der Entschuldigung, dass sie nicht vorher hat daran arbeiten können. In der Zwischenzeit haben die deutschen Studentinnen den Text bereits fertiggestellt und auch die Präsentation bereits gehalten. Zu KAT bestand dabei kein Kontakt mehr. Der offensichtlich durch den Konflikt der Teilnehmer entstandene Bruch zwischen den Gruppenmitgliedern wird auch hier sehr deutlich.

Entwicklung der Teilnehmerinnen

(a) KAT

KAT ist zum Zeitpunkt dieser Phase bereits in ihrer vorlesungsfreien Zeit und damit auch in ihrer Prüfungszeit. Auch formal besteht für sie nicht die Verpflichtung, in dieser Phase noch weiter an dem Projekt zu arbeiten. Gleichwohl reagiert sie auf ANIs Mail, zunächst mit Einträgen auf dem Diskussionsforum mit denen sie sich erkundigt, bis wann der Textausschnitt auf Englisch fertig gestellt werden muss. Allerdings bekommt sie hierauf keine Antwort, weder von ANI noch von CIA. Möglicherweise haben die beiden deutschen Studierenden zu dieser Zeit keinen Blick mehr in das Diskussionsforum geworfen. Leider existierte zu dem Zeitpunkt keine automatisierte Mailfunktion, die über neue Einträge im Diskussionsforum benachrichtigt. KAT schreibt daraufhin zwei weitere Einträge, in denen sie ihre beiden Partnerinnen darüber informiert, dass sie noch mit anderen Aufgaben beschäftigt ist und wann sie wahrscheinlich die gewünschte Übersetzung leisten kann.

Insgesamt versucht KAT in ihren Mails ihre persönliche Situation und ihren Kontext darzustellen, damit die Partnerinnen nachvollziehen können, womit KAT beschäftigt ist und beruhigt sein können, dass KAT die Aufgabe nicht aus dem Blickfeld verloren hat. Dieses Einfühlungsvermögen kann als interpersonelle und interkontextuelle Agilität gewertet werden. Dabei bringt KAT auch zum Ausdruck, dass sie versucht, die Ziele der Partnerinnen mit ihren eigenen zu verbinden.

In diesem Verhalten kann ein nicht unwesentlicher Lerneffekt gesehen werden, da KAT noch immer das Verantwortungsgefühl zeigt, ihre Partner zu informieren, obwohl – oder gerade weil – es in der Abstimmung auch zu Konflikten geführt hat. In jedem Fall ist hier ein Indiz für die Intensität der eGroups-Anwendung aus Sicht der Teilnehmer zu sehen. Sie wenden sich

nicht etwa ab, sondern empfinden offensichtlich durchaus starke soziokulturelle Verpflichtungen im Umgang miteinander.

(b) ANI

ANI ist in dieser Phase vor allem beschäftigt mit der Eingabe und Auswertung der Fragebogenergebnisse, der Erstellung der Präsentation zum Ende des Semesters und mit der gemeinsamen Textarbeit. Überdies neigt sich auch bei ihr in Deutschland das Semester dem Ende zu. Bei beiden deutschen Teilnehmern, ANI und CIA, ist also davon auszugehen, dass sie auch neben dem Kurs mit weiteren Abschlussarbeiten beschäftigt sind.

Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass sich ANI an KAT wendet und nach Hilfe hinsichtlich der Übersetzung ihres Textes fragt. Auch hier geht sie aber wieder sehr getrieben durch ihre eigene Intention vor und weniger die persönliche Situation von KAT berücksichtigend. So formuliert sie im Wesentlichen eine Arbeitszuweisung, ohne die Möglichkeit zu eröffnen, sich ggf. auch dagegen zu entscheiden. In ihrer Mail erkundigt sich ANI auch nicht nach KATs Kontext. Hingegen bezieht sich nur auf die Sache.

(c) CIA

CIA tritt in dieser Phase kommunikativ nicht in Erscheinung. Zu vermuten ist, dass sie mit der Erstellung der Präsentation beschäftigt war. Für sie können damit hier keine spezifischen Entwicklungen untersucht werden kann.

Sprachliche Entwicklung

Da die Übersetzung der Textpassage ansteht, sind grundsätzlich beide Sprachen in der Phase relevant. Die Kommunikation von ANI und KAT erfolgt jedoch vollständig auf Englisch. Vielleicht erklärt auch dies ihre sehr direkte Art. KAT antwortet via Diskussionsforum und Mail auch nur auf Englisch. Für sie steht hier offensichtlich nicht mehr die Intention des Sprachenlernens im Vordergrund, sondern vielmehr die effiziente Kommunikation. Für sie ist der Kurs auch bereits abgeschlossen. Weitere Besonderheiten sind in der vergleichsweise kurzen, aber vom Ergebnis her sehr interessanten Phase, nicht zu identifizieren.

4.2.2.8 Phase 7 – Danksagung und Verwertungsüberlegungen

Die siebte Phase findet nach der eigentlichen Projektarbeit statt. Die Teilnehmerinnen schreiben sich im Nachgang der Zusammenarbeit noch einige eMails. Hier ist interessant zu sehen, wie insbesondere ANI und KAT die Projektarbeit reflektieren. Die einzelnen Schritte sind in der folgenden Tabelle visualisiert.

Datum	Zeit	Titel	Thema	Inhalt	DB	CV	Wk	Em	An- dere	KAT	ANI	CIA	Spra- che
06.07.	18.54 h	Group Work	Abschluss	Bedankung, Wertschätzung, Informationsverbreitung, Generelle Bedankung, Beste Wünsche				x			x		d
09.08.	02.45 h	Group Work	Verwendung des Endprodukts	Entschuldigung für verspätete Antwort, Begründung, Fragen (Aufforderung zur Antwort), Small Talk/Stay in Touch				x		x			e
06.11.	11.34 h	Group Work	Verwendung des Endprodukts	Small Talk, Bitte, Entschuldigung, Begründung, Bedankung				x		x			e
15.11.	23.53 h	Group Work	Verwendung des Endprodukts	Entschuldigung für verspätete Antwort, Begründung, Erklärung des Vorgehens.				x			x		e
16.11.	08.42 h	Group Work	Verwendung des Endprodukts	Bedankung, Wertschätzung, Abschwächung des eigenen Beitrags, aber Fairness-Frage, Erklärung, Wertschätzung, Bedankung, beste Wünsche				x		x			e

Abb. 51: Phase 7 – Danksagung und Verwertungsüberlegungen

Besondere Aktivitäten

In der siebten Phase bedankt ANI sich bei KAT für die verspätete Lieferung der Übersetzung. Sie betont, dass KATs Übersetzung ihnen sehr die Arbeit erleichtert hat. Darüber hinaus bedankt sie sich aber auch generell bei KAT für die Zusammenarbeit. Als Antwort auf KATs Bitte, das fertige Produkt bekommen zu dürfen, fügt ANI den gemeinsam erstellten Essay bei. Etwa einen Monat später antwortet KAT und bedankt sich bei ANI für die Zusendung des Textes. Darüber hinaus bietet sie an, über soziale Netzwerke in Kontakt zu bleiben. Auf ihre Antwort bekommt KAT keine Antwort von den beiden Projektpartnerinnen.

Wieder etwa drei Monate später schreibt KAT ihren beiden vorherigen Projektpartnerinnen erneut und fragt nach, ob es in Ordnung wäre, ihren Namen in das Dokument neben ANIs und CIAs mit aufzunehmen. Sie ist der Meinung, dass dem aus Fairnessgründen stattgegeben werden sollte, da sie auch viel Arbeit in das Projekt investiert hat und den gemeinsamen Aufsatz aus Repräsentationsgründen eventuell weiter verwenden könnte. ANI schickt ihr daraufhin das Dokument mit allen drei Namen. KAT bedankt sich umgehend mit dem Zusatz, dass sie keinen „intellektuellen Besitz“ für sich in Anspruch nehmen wollte und dass sie ihr deshalb auch den Essay mit ihrem Namen auf einer niedrigeren Zeile zusenden könnten, wenn sie wollten. Nach erneutem Bedanken schließt sie ihre eMail und damit endet der gemeinsame Kontakt zur Projektarbeit.

Entwicklung der Teilnehmerinnen

(a) ANI

ANI initiiert diese Phase, indem sie sich bei ANI auch im Namen von CIA für die gemeinsame Projektarbeit bedankt. Hierin kann zunächst eine doch sehr positive Entwicklung von ANI gesehen werden, die zu Beginn der Zu-

sammenarbeit und auch über weite Teile der Zusammenarbeit nur aus Eigeninteresse kommuniziert hatte. Vielleicht hat sie in gewisser Hinsicht ein schlechtes Gewissen. Immerhin zeigt sie hier Empathie, was durchaus als ein gewisser Lernerfolg gewertet werden kann.

Gleichwohl zeigt ihre Kommunikation im Detail noch immer eine begrenzte Agilität in personeller und kontextueller Hinsicht. Aus ihrer Mail wird nicht ersichtlich, dass sie noch weiter an einem gemeinsamen Austausch interessiert ist. Auf die folgenden eMails von KAT antwortet ANI letztlich nur in dem einen Fall, als KAT ihre Bitte zu dem gemeinsamen Produkt äußert. In ihrer Mail entschuldigt sie sich zwar für die Verspätung, geht aber auf KATs Fragen nicht weiter ein und äußert auch kein weiteres Interesse an KAT.

(b) KAT

Nach der gemeinsamen Projektarbeit zeigt KAT trotz der für sie nicht nur positiven Erlebnisse noch immer Interesse an dem gemeinsamen Kontakt, den sie den früheren Partnerinnen über soziale Netzwerke eröffnet. In ihren Mails bringt sie auch Interesse an den Partnerinnen zum Ausdruck, ihren Kontexten und dem gemeinsamen Produkt und stellt auch Fragen, die die Partnerinnen stimulieren könnten, zu antworten. Das Interesse an der gemeinsamen Projektarbeit ist für KAT offensichtlich über den Rahmen des regulären Unterrichts hinausgegangen. Dies ist beachtlich, da sie an dem Projekt durch die andere Aufgabenstellung nicht in gleichem Maße beteiligt war wie ihre Kommilitonen. Zudem ging für sie die Projektarbeit auch über den Rahmen der regulären Vorlesungszeit hinaus. Hier kann erneut beobachtet werden, dass die Projektarbeit offensichtlich eine starke Wirkung erzeugt hat, was für die Intensität der Erfahrung spricht.

(c) CIA

CIA äußert sich in dieser Phase nicht mehr zu der gemeinsamen Projektarbeit, sondern lässt im Namen von ANI die gemeinsame Mail abschicken. Die späteren eMails von KAT beantwortet sie nicht mehr. Dies erscheint schon erstaunlich, da sie zuvor gerade die Rolle als Integrationsfigur eingenommen hat und hier ein relativ starkes Interesse an den Personen und deren Kontext gezeigt hat. Es könnte gefolgert werden, dass sie mit einer gewissen Berechnung gehandelt hat, um die Atmosphäre in der Zusammenarbeit zu sichern. Nichtsdestotrotz oder gerade umso mehr, wäre dies als ausgeprägte Kommunikationskompetenz für evolvierende Kooperationen auszulegen. Derartige Schlussfolgerungen können aufgrund der Datensituationen jedoch nicht abschließend getroffen werden. Es bleibt Raum für Interpretationen.

Sprachliche Entwicklung

In sprachlicher Hinsicht finden sich in dieser Abschlussphase wenig interpretationswürdige Vorfälle. Die Kommunikation ist mit ANIs Eintrag auf Deutsch und KATs eMails in Englisch zweisprachig. ANI und KAT schreiben zunächst in ihren Muttersprachen. Als Antwort auf KATs Mail in Englisch wechselt ANI auch die Sprache und antwortet KAT auch in Englisch.

4.3 Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Nachdem in dem vorhergehenden Kapitel die Analyseergebnisse der eGroups-Anwendung zwischen der WWU Münster (Deutschland) und der Massey University (Neuseeland) im Sommersemester 2008 eingehender dargestellt worden sind, soll nun eine Zusammenfassung wesentlicher Erkenntnisse erfolgen. Auch hier soll hinsichtlich der Aktivitäten in den Phasen und der Entwicklung der Teilnehmerinnen differenziert werden.

4.3.1 Ergebnisse im Hinblick auf die Phasen

4.3.1.1 Systematisierung

Die Projektarbeit der Kollaboration zwischen KAT, ANI und CIA ließ sich in die folgenden sieben Projektphasen aufteilen:

- Phase 1: Kontaktaufnahme und Vorbereitung,
- Phase 2: Organisation und Kollaboration,
- Phase 3: Themendefinition,
- Phase 4: Informationssammlung und gemeinsame Texterstellung,
- Phase 5: Texterstellung und Fragebogenorganisation,
- Phase 6: Fertigstellung des Textes und Übersetzungen sowie
- Phase 7: Danksagung und Verwertungsüberlegungen.

In diesen Phasen haben die Teilnehmerinnen gemeinsam an der Erfüllung ihrer projektspezifischen Vorgaben gearbeitet. Dabei haben sie sich in den unterschiedlichen Phasen spezifischen Herausforderungen stellen müssen, die, wie zu beobachten war, die Aushandlung und das Training der Agilitäten erforderte. Anlässe, zu denen eine solche Aushandlung stattgefunden hat, waren:

- (1) die gemeinsame Organisation, die die Berücksichtigung der einzelnen Kontexte erforderte,

- (2) die Themendefinition für die Projektarbeit, die insbesondere die interdisziplinären und interintentionalen Sichtweisen mit einzubeziehen hatte,
- (3) ein Interessenskonflikt hinsichtlich der zu verteilenden Aufgaben, der einen kritischen Punkt für die Zusammenarbeit markierte, der hohe Anforderungen an interintentionale, interpersonelle und interkontextuelle Agilität stellte,
- (4) die gemeinsame Textorganisation sowie die Fragebogenorganisation, die wiederum hohe interdisziplinäre und interpersonelle sowie interkontextuelle Agilitäten erforderten sowie
- (5) die Auswertung und Fertigstellung der Projekte, die insbesondere interdisziplinäre Agilitäten erforderten.

Insgesamt lässt sich sagen, dass sich die Teilnehmerinnen aufgrund der unterschiedlichen Projektvorgaben in Deutschland und Neuseeland in jeder Phase spezifischen Herausforderungen stellen mussten. Vorwiegend hatten sie einen Interessenskonflikt zu bewältigen, der sich zwischen der Neuseeländerin und den beiden Deutschen stellte. Die Bewältigung erforderte insbesondere das Geschick, einander von den eigenen Vorstellungen zu berichten und auch den damit einhergehenden Kommunikationsaufwand dafür in Kauf zu nehmen. Die Verfolgung der eigenen Vorstellungen bei gleichzeitiger Aushandlung gemeinsamer Ziele erforderte sprachliches Geschick. Sehr deutlich hat sich gezeigt, dass die Harmonie in der Gruppe leiden kann, wenn sich Einzelne mit ihrer Sichtweise unberücksichtigt sehen. Auch wurde deutlich, dass die Harmonie ganz wesentlich über den Erfolg der Zusammenarbeit entscheidet.

Eine besondere Herausforderung stellt dabei insgesamt die Entwicklung eines Gespürs für die Wirkung direkter und indirekter Nachrichten dar. ANI kommunizierte teils recht direkt, so dass CIA teilweise die Rolle eines Harmonisierers übernahm, um die Auswirkung auf KAT abzuschwächen. KAT hat darüber hinaus auch lernen müssen, dass indirekte Nachrichten bei ihren deutschen Partnerinnen möglicherweise ihre Wirkung verfehlten. Im Laufe der Projektarbeit kommuniziert sie auf verschiedenen Direktheitsstufen, um ihre Ziele durchzusetzen.

Insgesamt kann gefolgert werden, dass eine erfolgreiche Kommunikation in evolvierenden Kooperationen einen spezifischen Mehraufwand für die Verständigung über fachliche, kontextuelle, personenbezogene und intentionale Unterschiede mit sich bringt. Zugleich kann aber auch gefolgert werden, dass eine solche Abstimmung erfolgskritisch ist und dass bei Nichtabstimmung – zu Beginn oder im Laufe der Kooperation – erhebliche Folgeaufwände für die Wiederherstellung von Konsens und Harmonie zu erwarten sind. Letztlich steht sogar die Erreichung des Ziels in Frage, sofern eine

Gruppe über Konflikte zur Auflösung käme. Die Abstimmung ist daher als eine „Investition“ in die Zusammenarbeit zu sehen. Interessant ist, dass der Aufwand der Abstimmung vergleichsweise höher ist als in weniger heterogenen Arbeitsumgebungen und dass zudem die Dauer der Zusammenarbeit vergleichsweise kurz ist. Dies stellt enorme Anforderungen an die möglichst effiziente und effektive Abstimmung, die Anregung für zukünftige Forschungsarbeiten liefert.

Weitere Ergebnisse sollen für die einzelnen Phasen genauer dargelegt werden:

4.3.1.2 Aktivitäten in den Phasen

Phase 1: Kontaktaufnahme und Vorbereitung

In der ersten Phase haben sich die Teilnehmerinnen ihrer Gruppe zugeordnet, mit der sie in Kontakt treten sollten, um die gemeinsame Projektarbeit zu starten. Die Teilnehmerinnen haben sich hier über das Diskussionsforum formiert und das erste gemeinsame Treffen geplant. Auch wurden die ersten Aufgaben verteilt.

Bereits in dieser ersten Phase haben die Teilnehmerinnen dabei ihre Einträge präsentieren können. Zwar haben sie diese Phase weniger genutzt, um sich persönlich vorzustellen, doch haben sie durch ihre Art zu kommunizieren bereits ein persönliches Bild von sich geprägt: ANI präsentierte sich in dieser Phase sogleich als zielorientierte und projektfokussierte Persönlichkeit, die die ersten Schritte für die Projektarbeit versuchte zu strukturieren. Dabei konnte aus ihren Einträgen ein interintentionaler Schwerpunkt abgelesen werden, während sich ihre deutsche Partnerin CIA als Harmonie- und Konsens-etablierende Persönlichkeit einbrachte.

CIA deutet durch ihre Beiträge einen interpersonellen und interkontextuellen Schwerpunkt an. Durch ihren nur kurzen Beitrag gab KAT noch kein deutliches Bild von sich preis, dennoch erweckt sie den Eindruck, sich durch die Kürze des Beitrags recht ressourcenbewusst und sachgerichtet zu verhalten.

Phase 2: Organisation und Kollaboration

In der zweiten Phase geht es speziell um die Organisation der Projektarbeit. Hierzu entstehen im Diskussionsforum einige Einträge, während aber die richtungweisende Entwicklung bei einem gemeinsamen Treffen im Chat- und Voiceraum stattfindet. Insbesondere bei diesem Treffen stellen die Teilnehmerinnen Regeln für den gemeinsamen Umgang und die Nutzungsarten mit den technischen Möglichkeiten auf. Überdies verständigen sie sich über das gemeinsame Vorgehen und über die thematische Vertiefung. Sie vertei-

len auch Aufgaben untereinander und stimmen ab, wie sie weiter zusammenarbeiten können.

In dieser Phase deutet sich ein gewisser Interessenskonflikt zwischen den Deutschen und der Neuseeländerin an, der wahrscheinlich zu einem großen Teil bedingt ist durch die verschiedenen Aufgabenstellungen, die einen unterschiedlichen Arbeitsaufwand von den deutschen Teilnehmerinnen und der neuseeländischen Partnerin erfordert. Zudem lernen die Teilnehmerinnen einander intensiver kennen, da sie gemeinsam ein Projekt durchführen müssen ohne jedoch zuvor eine persönliche Basis hierfür geschaffen zu haben. Es ist wahrscheinlich genau aus diesem Grund, dass sich ein Interessenskonflikt andeutet: Die Deutschen, insbesondere ANI, kommunizieren recht direkt, indem sie ihre Meinung unmittelbar ausdrücken oder Ideen vorschlagen und Entscheidungen treffen (vgl. House 1996). Für die Neuseeländerin konnte gefolgert werden, dass dies ungewöhnlich direkt wirkt. Zwar verfügt sie über interkulturelle Erfahrungen mit der Schweiz, da ihre Familie schweizstämmig ist, doch gilt ja auch in der Schweiz die deutsche Direktheit als eine kulturelle Besonderheit (vgl. Küng 2007). KAT hingegen kommuniziert zunächst relativ indirekt, was auf deutscher Seite wiederum nicht verstanden wird, sodass hierüber Missverständnisse entstehen.

Phase 3: Themendefinition

Die dritte Phase der Projektarbeit wird genutzt, um das Thema der Gruppenarbeit genauer zu definieren. Neben Einträgen im Diskussionsforum treffen sich die Teilnehmerinnen wieder im Chat- und Voiceraum, um die gesammelten Informationen auszutauschen und gemeinsam zu entscheiden, in welche Richtung sich das Projekt entwickeln soll. Charakteristischerweise haben ANI und CIA bereits ohne KAT einige Entscheidungen getroffen, die sie KAT dann bei ihrem verspäteten Eintritt in den Chat- und Voiceraum mitteilen. KAT zeigt sich dabei einverstanden, wenn auch doch bereits diese Arbeitszuweisung auf sie recht dominant gewirkt haben mag. Wie sich im späteren Verlauf der Zusammenarbeit zeigt, könnte bereits hier die Grundlage für die späteren Konflikte gelegt worden sein. Dies scheint umso mehr deswegen der Fall, weil auch KAT nicht direkt mitteilt, wie sie die Situation empfindet, so dass die Deutschen nicht den Eindruck gewinnen, KAT hätte hier ein Zugeständnis gemacht.

Der zuvor angedeutete Interessenskonflikt wird dadurch verschärft, dass KAT nun mit einem Vorschlag auf ihr Thema zurückkommt, obwohl sie sich ja in der vorherigen Phase auf das Thema von ANI und CIA geeinigt hatten. Hier bestätigt sich die Vermutung aus der letzten Phase, dass sie womöglich auf indirekte Art signalisieren möchte, ihr Thema nicht gänzlich fallen zu lassen. Die Ablehnung ihres Vorschlags durch ANI kann erneut als dominant gewertet werden. Die Reaktion von CIA zeigt wiederum ihre aus-

gleichende Art, indem sie hier versucht, die Anreize für KAT in der Projektarbeit zu erhöhen.

Auch gewisse Lerneffekte deuten sich hier bereits an. ANI schließt sich später mehr der Strategie von CIA an. KAT betont zudem gegen Ende der Phase, dass sie ihre Zeit vor dem Computer reduzieren möchte. Gleichwohl sind die Entwicklungen noch immer nicht weitgehend genug, dass etwa ANI von KAT als emphatisch oder KAT von ANI als sachdienlich direkt empfunden würde. So bleiben auch Spannungen und Missverständnisse, die sich bereits verstärken.

Phase 4: Informationssammlung und gemeinsame Texterstellung

In der vierten Phase der Kollaboration beginnen die Projektmitglieder, das neue Wiki-Tool einzusetzen, um gemeinsam einen Text zu erstellen. CIA erzeugt den ersten Textabschnitt, den KAT und ANI dann weiterbearbeiten. Geprägt wird diese Phase zudem von einem weiteren Treffen im Chat- und Voiceraum, das die Teilnehmerinnen dazu nutzen, um zu entscheiden, welche der recherchierten Informationen sie gebrauchen möchten. Zudem wird auch das Thema der Datenerhebung angesprochen, nachdem die Teilnehmerinnen sich gemeinsam für eine Fragebogenkonzeption entscheiden.

In dieser Phase nimmt die zuvor weniger aktive CIA eine aktivere Rolle ein, indem sie beginnt, einen ersten Eintrag im Wiki vorzunehmen. Sie ergreift damit die Initiative, um den ersten Schritt für den gemeinsamen Aufsatz zu vollbringen. Im Chat- und Voiceraum übernimmt ANI wieder die Leitung. Hier präsentiert sie sich auch als fachliche Expertin, insofern es um die Erstellung der Fragebögen geht.

Der Interessenskonflikt nimmt in diesem Treffen deutlichere Formen an, insbesondere als ANI den Vorschlag von KAT ablehnt, so dass KAT am Ende des Treffens zum ersten Mal direkt zum Ausdruck bringt, dass sie mit der Zusammenarbeit nicht ganz zufrieden ist. Sie adressiert jedoch nicht etwa das Verhalten von ANI, sondern bezieht ihre Kritik auf die Häufigkeit der Sprachwahl Englisch. Die Kollaboration erleidet an dieser Stelle einen gewissen Tiefpunkt. Die weitere Kommunikation erfolgt eher unpersönlich via eMails, das nächste Treffen wird verschoben und einige Teilnehmerinnen sprechen sich darüber aus, dass das Seminar mehr Arbeit als erwartet erfordere. Diese indirekten Beschwerden wirken beinahe therapeutisch auf die lädierte Kollaboration, da sich die Teilnehmerinnen untereinander bemitleiden und ihre eigene Position beklagen. Immerhin wird aber die Zusammenarbeit fortgeführt und es entsteht zur gleichen Zeit auch ein Text im Wiki, den CIA und KAT abwechselnd bearbeiten.

Phase 5: Texterstellung und Fragebogenorganisation

In der fünften Phase der eGroups-Kollaboration steht die Fertigstellung des gemeinsamen Textes an. Zudem werden die Fragebogenkonzeption und das Verfahren der Datensammlung thematisiert. Dabei arbeiten die Teilnehmerinnen besonders mit dem Wiki und sie treffen sich zweimal im Chat- und Voiceraum, um sich untereinander abzustimmen. Vorbereitet wird das erste Chattrreffen in dieser Phase von einigen eMails. Stimulierend wirkt besonders CIAs Mail, die einige Fragen zum Fragebogen aufwirft und die Projektmitarbeiterinnen motiviert, sich einzubringen. Hier wird KAT erstmals sehr direkt, indem sie hervorhebt, keine Hilfe bei der Fragebogenkonzeption sein zu können. Hiermit macht sie ihre Position den Mitarbeiterinnen gegenüber offenbar sehr deutlich, da ihre Partnerinnen die Organisation der Fragebögen anschließend komplett selbst übernehmen und KAT auch nicht einmal bitten, diesbezüglich Teilaufgaben zu übernehmen.

Als es um die Frage der Verteilung der Fragebögen geht, drückt sich KAT wiederum weniger direkt aus und muss dann erfahren, dass ihr Einwand keine Wirkung zeigt, da ihre deutschen Partnerinnen ihre Nachricht nicht entsprechend dekodieren. Nach mehreren missglückten Versuchen verfasst KAT dann einen Eintrag im Diskussionsforum und bringt höflich aber bestimmt ihre Meinung zum Ausdruck. Als Grund führt sie den bereits hohen Arbeitsaufwand an, den sie als einzige englische Muttersprachlerin in der Projektgruppe bereits mit den Sprachkorrekturen der Texte von ihren zwei Partnerinnen habe.

Phase 6: Fertigstellung des Textes und Übersetzungen

Die vorletzte Phase der Projektarbeit bezieht sich auf die Verständigung der Partnerinnen hinsichtlich der letzten Übersetzungen, da sie beschlossen hatten, ihren Aufsatz in beiden Sprachen fertigzustellen. ANI übernimmt in dieser Phase die Aufgabe, das Projekt weiterzuleiten und tritt hierzu auch mit KAT in Verbindung. KATs Vorlesungszeit ist zum Zeitpunkt dieser Phase bereits beendet und KAT hat aufgrund der anschließenden Prüfungsphase nicht viele Zeitressourcen zur Verfügung. Dennoch versucht sie ihrer Aufgabe nachzukommen und informiert ihre Partnerinnen über ihren situativen Stand, bis sie den angefragten Übersetzungsteil liefern kann. Hier zeigt sie, dass sie gelernt hat, ihre Situation zu schildern, um ein besseres gegenseitiges Verständnis herzustellen. ANI sammelt in der Zwischenzeit die Daten der Fragebogenerhebung in Neuseeland, die sie unterdessen auswertet.

Phase 7: Danksagung und Verwertungsüberlegungen

Die letzte Phase liegt bereits außerhalb der eigentlichen Projektarbeit. Sie entsteht auf eigenen Antrieb der Studierenden, die sich gegenseitig für die

gemeinsame Arbeit danken. Zudem tauschen sie sich über eine mögliche Verwendung ihres Projektes aus. KAT ist es zunächst wichtig, die Endversion des gemeinsamen Projektes zu bekommen. Auch bittet sie darum, als Ko-Autorin der Arbeit aufgenommen zu werden. Hier zeigt sich eine doch positive Identifikation der Studentinnen mit der Arbeit. Auch konnte herausgearbeitet werden, dass die Zusammenarbeit offensichtlich als recht intensiv erlebt worden ist. Schließlich spricht der einvernehmliche Ausklang des Projekts auch für den Erfolg der Zusammenarbeit, einerseits im Hinblick auf das erreichte Projektergebnis, andererseits aber auch hinsichtlich der Lernerfolge bei den Teilnehmerinnen. So kann bereits die Frage nach Ko-Autorenschaft von KAT als recht mutig und direkt formuliert eingestuft werden, die somit auch von ihren deutschen Projektmitarbeiterinnen verstanden wird. Zudem zeugt auch die Einwilligung von ANI und CIA von Lerneffekten, da insbesondere ANI doch wesentlich mehr Verständnis für die Situation ihrer Projektpartnerin zeigt, als dies zu Beginn der Kooperation zu beobachten war.

4.3.2 Ergebnisse im Hinblick auf die Teilnehmerinnen

4.3.2.1 Systematisierung

Wie in evolvierenden Kooperationen typisch, sind sich die Teilnehmerinnen KAT, ANI und CIA zu Beginn der Zusammenarbeit unbekannt und bringen zudem einen vergleichsweise heterogenen Hintergrund mit sich. Wesentliche Unterschiede bestanden in:

- ihrer **Nationalität** mit ANI und CIA als Deutschen und KAT als Neuseeländerin (mit schweizerischer Verwandtschaft),
- ihrer **Muttersprache** mit KAT als englischsprachiger Muttersprachlerin und ANI und CIA als deutsche Muttersprachlerinnen,
- ihrem **Studienhintergrund** mit CIA im Masterstudium Geschichte und Spanisch, ANI im Masterstudium Psychologie und KAT im Graduate Diploma in Dispute Resolution sowie
- ihren **Zielen**, indem ANI und CIA für das Ergebnis der Projektarbeit benotet wurden und KAT hingegen für die Reflektion über die Kommunikation.

Die Untersuchungen zum Ablauf der Projektarbeit zeigen, dass weitere Unterschiede zwischen den Teilnehmerinnen bestehen, die eher in der Persönlichkeit begründet liegen.

So ergibt sich, dass ANI eine recht zielbewusste Persönlichkeit ist und als solche darauf bedacht ist, im Rahmen ihrer verfügbaren Ressourcen Fort-

schritte zu erreichen und Klarheit über die nächsten Schritte zu bekommen. Dabei entwickelt sie Vorstellungen über die möglichen Arbeitsschritte in der Gruppe, die sie recht direkt kommuniziert. ANI nutzt die Projektarbeit nicht etwa, um einen persönlichen Austausch mit den anderen Teilnehmern zu pflegen, sondern verfolgt ein deutliches Interesse am Arbeitsfortschritt. Nur in Zeiträumen, die speziell nicht projektorientiert sind, scheint ANI „lockerer“ zu reagieren. Dies zeigt sich z. B. in eMails und im Chat, wenn ein zufriedenstellender Teil der Arbeit bereits stattgefunden hat.

Auch KAT zeigt ein recht ressourceneffizientes Verhalten, was zu einem gewissen Teil auf ihre gesundheitliche Restriktionen zurückzuführen ist. Gleichwohl zeigt sie großes Pflichtbewusstsein, was sich z. B. an ihrem Einsatz in der Sprachkorrektur der englischen Beiträge ihrer beiden deutschen Projektpartnerinnen beobachten lässt. In ihrer auf Ressourcen bedachten Verhandlung kommuniziert sie jedoch sehr indirekt, was analog zu ANIs Direktheit zu einem Kristallisationspunkt in der Gruppenarbeit wird. Das Problem ist, dass ihre deutschen Projektpartnerinnen ihre Botschaft nicht verstehen, was den Konflikt über die Themenfindung und Aufgabenverteilung verstärkt. Im Laufe der Projektarbeit entwickelt KAT daher eine direktere Form der Kommunikation und erlebt damit auch Erfolge.

CIA nimmt die Rolle einer Integrationsfigur ein, teilweise wohl, da dies ihrem Naturell entspricht, teilweise aber auch, weil sie die Notwendigkeit zur Vermittlung zwischen ANI und KAT sieht. Sie scheint sensibilisiert für Spannungen zu sein, die sie versucht auszugleichen. Als Strategien minimiert sie Aufgaben, übernimmt selbst mehr Aufgaben und stellt Nutzeneffekte und Anreize der Zusammenarbeit heraus. CIA ordnet sich in den Gruppenentscheidungen eher unter. Ihre Aufgabe scheint sie in dem Versuch zu sehen, eine gewisse Harmonie unter den Gruppenmitgliedern herzustellen.

Die unterschiedlichen Hintergründe, Zielsetzungen und Persönlichkeiten bringen in vielfacher Hinsicht einen Abstimmungsbedarf mit sich, an dem die für evolvierende Kooperationen typischen Agilitäten von den Studierenden erlebt werden konnten. Die Studierenden zeigen dabei durchaus auch eine persönliche Entwicklung, die als Lernergebnis zu werten ist. Diese einzelnen Entwicklungen der Teilnehmerinnen sollen im Folgenden weiter herausgearbeitet werden.

In Hinsicht auf die Agilitäten als Lernziele der eGroups-Konzeption sind zu Beginn der Untersuchungen spezifische, aus der Theorie entwickelte Erwartungen formuliert worden (vgl. Kap. 4.2.1). Im letzten Kapitel wurde dann im Einzelnen analysiert, wie die Agilitäten im zeitlichen Ablauf bei besonderen Aktivitäten und unter Berücksichtigung der Entwicklung der Teilnehmerinnen zum Ausdruck gekommen sind.

Die Untersuchungen haben zunächst gezeigt, dass sämtliche Agilitäten in der gemeinsamen Projektarbeit tatsächlich zu beobachten sind. Auffällig ist

jedoch auch, dass sich einzelne Agilitäten schwer isolieren lassen, da sie häufig in einzelnen Aussagen der Teilnehmer kombiniert zum Ausdruck kommen. Dies ist insbesondere im direkten und synchronen Austausch zwischen Kommunikationspartnern der Fall, da sich die einzelnen Teilnehmer vor allem in evolvierenden Kooperationen untereinander noch nicht kennen. So ist es erklärlich, dass in einer Aussage zugleich der unterschiedliche Hintergrund in fachlicher, persönlicher, kontextueller, intentionaler und sprachlicher Hinsicht hineinwirkt. In jeder Äußerung sind dann Aspekte interdisziplinärer, interintentionaler, interkontextueller und interpersoneller Agilität wiederzufinden, die unterschiedlich sprachlich geäußert werden.

Sämtliche Agilitäten zeigen sich somit in sämtlichen Phasen und bei sämtlichen Teilnehmern. Gleichwohl können gewisse Schwerpunkte gesehen werden, welche Agilitäten in welchen Phasen und bei welchen Personen mehr oder weniger intensiv zur Geltung gelangen. So ist insbesondere festzustellen, dass die Ausgestaltung der Agilitäten letztlich auch eine Frage der Persönlichkeit ist, wobei auch Lerneffekte stattgefunden haben. Zudem bringt der Fokus der jeweiligen Phase eine spezifische Perspektive auf die einzelnen Agilitäten mit sich – je nachdem, ob es zum Beispiel um die Aushandlung von Entscheidungen geht oder stattdessen um die Berücksichtigung der Vorgaben. Weitere Schlüsse können im Hinblick auf die technischen Mittel gezogen werden. Aus diesen Blickwinkeln soll im Folgenden das Aufkommen der Agilitäten noch einmal zusammenfassend dargestellt werden. Die folgende Unterteilung hilft, die Kapitel entsprechend zu strukturieren:

- (a) Zusammenfassung und Erwartungen,
- (b) Entwicklung der jeweiligen Agilität bei den Teilnehmerinnen,
- (c) die jeweilige Agilität und technische Mittel und
- (d) zeitliche Situierung der jeweiligen Agilität

Die Abschnitte zu den Agilitäten interdisziplinäre, Interkontextuelle, interpersonelle und interintentionale sind entsprechend hiernach untergliedert.

4.3.2.2 Interdisziplinäre Agilität

Zusammenfassung und Erwartungen

Interdisziplinäre Agilität zeigt sich im fachorientierten Austausch zwischen Menschen unterschiedlicher fachlicher Zugehörigkeit und bezieht sich auf notwendig werdende Austauschprozesse, die idealerweise ein symmetrisches Verstehen ermöglichen sollen, das projektspezifisch ist und über Alltagskonzepte hinausgeht. Dabei ist jedoch das Einbeziehen von Alltagskonzepten für die verständnisorientierte Kommunikation zwischen interdisziplinär unterschiedlichen Fachleuten bzw. Menschen unterschiedlicher fachlicher Bildung eine wichtige Kommunikationsstrategie (vgl. Kap. 3.4.2).

In dieser Projektarbeit wurde erwartet, dass die Teilnehmerinnen hinsichtlich der interdisziplinären Agilität ihr spezifisches fachliches Wissen nutzen, insbesondere der Themen- und der Methodenwahl einbringen und aushandeln und untereinander komplementieren würden. Dabei sollte als interdisziplinär handelnd diejenige gelten, die es schaffen würde, thematische Inhalte so zur Verfügung zu stellen, dass die Projektmitglieder diese zieladäquat verstehen würden und gegebenenfalls mit eigenen fachspezifische Inhalten verbinden würden (vgl. Kap. 4.2.1). In diesem Zusammenhang wurde auch erwartet, dass es an manchen Stellen zu Missverständnissen kommen könnte, wenn das spezifische Wissen nicht adäquat von allen Teilnehmenden dekodiert würde oder mit unpassenden andersfachlichen Inhalten verknüpft würde. Zudem wurde erwartet, dass die Studierenden im Laufe der Projektarbeit möglicherweise sog. Chunks oder Key Words aushandeln würden, wie questionnaire oder inquiry, die ihnen eine eindeutige Kommunikation ermöglichen würden. Interdisziplinäre Agilität wurde insbesondere im Rahmen der Aushandlungsprozesse um die thematische Fokussierung erwartet und in der Verbindung der unterschiedlichen Inhalte bei der gemeinsamen Texterstellung.

Insgesamt gesehen haben sich diese Erwartungen in der Studie bestätigt. Die Teilnehmerinnen bringen ihr spezifisches fachliches Wissen mit ein und handeln dies auch aus, insbesondere in solchen Phasen, in denen es um die Themenabstimmung und um das methodische Vorgehen geht. Teilweise schließen sie sich den Vorschlägen der anderen an oder schlagen einen Kompromiss für das gemeinsame Vorgehen vor. Dabei kommt es an mancher Stelle zu Missverständnissen. An anderen Stellen etablieren sich durch die Erklärung und häufige Verwendung von spezifischen Konzepten auch gewisse Schlüsselwörter.

Entwicklung der interdisziplinären Agilität bei den Teilnehmerinnen

Die Entwicklung der interdisziplinären Agilität unterscheidet sich bei den einzelnen Projektmitgliedern.

(a) ANI

Speziell in themenbezogener und methodenbezogener Hinsicht treffen die Erwartungen insbesondere für ANI zu. Sie verfügt etwa bei der Datenerhebung studienbedingt über ein breites Erfahrungsspektrum. Sie zeigt daher bereits eine hohe Motivation, ihre Kommilitonen davon zu überzeugen, eine solche Erhebung durchzuführen. Dank ihres methodischen Wissens argumentiert sie so beispielsweise für den Einsatz von Fragebögen zur Datenerhebung und nimmt auch die Verantwortung für die Konzeption und Auswertung dieser auf sich.

Auch inhaltsbezogen vertritt sie das Thema der Projektarbeit, nämlich Energieverbrauch und Umweltverschmutzung dank bereits belegter weiterer Studienkurse. Sie stellt also insgesamt ein fach- und methodenspezifisches Wissen zur Verfügung, das sie auch aktiv in die Gruppe einbringt und so auch die Gruppe insgesamt stark beeinflusst. Dabei verknüpft sie die fachlichen Inhalte mit fachfremden bzw. alltäglichen Konzepten durch Analogien, Abgrenzungen und Beispiele.

In kommunikativer Hinsicht vertritt ANI ihr fachliches Wissen ziemlich direkt. Auf diese Weise schafft sie für ihre Projektpartnerinnen Klarheit über ihr Wissen und ihre Ziele. Die dadurch in interpersoneller oder interkontextueller Hinsicht zum Teil entstehenden Probleme sind dabei jedoch nicht zu übersehen, was weiter unten noch einmal dargelegt wird.

(b) KAT

Speziell durch ihren juristisch-orientierten Graduiertenstudiengang „Dispute Resolution“ verfügt KAT über ein klares Empfinden für Argumentation und logisches, wissenschaftliches Vorgehen. Dies kommt zum einen zum Ausdruck, wenn sie fachspezifisch argumentiert, wie in Phase 3 als es im Chat um die Ausrichtung des Themas geht und sie argumentiert, dass Umweltverschmutzung bei Unternehmen ein schwieriges Thema sei aufgrund der schwer auffindbaren, belegbaren Daten. Zum anderen wird ganz besonders deutlich, was ihrer Sicht nach sinnvoll erscheint, wenn sie vor dem Hintergrund wissenschaftlichen Arbeitens argumentiert. Dies nutzt sie auch in persönlicher Hinsicht, um ihre Vorstellungen indirekt durchzusetzen.

Die Verknüpfung interdisziplinärer Inhalte gelingt KAT jedoch nicht immer. So schließt sie sich trotz ihrer Anregungen letztendlich dem Vorschlag von ANI an und schafft es somit nicht, ihre fachlichen Vorstellungen auch in die Gruppe einzubringen. Auch in der gemeinsamen Texterstellung übernimmt KAT hauptsächlich eine zuarbeitende Rolle, indem sie größtenteils Korrekturen der englischen Texte anstellt, die von ANI und CIA verfasst werden. Dennoch akzeptiert KAT die Ausarbeitungen über die neuseeländischen Befunde zum Thema Energie, die später auch in den interdisziplinär entstandenen Gesamttext eingebunden werden.

(c) CIA

Interdisziplinäre Agilität zeigt sich bei CIA weniger darin, dass sie selbst Themen einbringt und vertritt, als vielmehr darin, dass sie Fragen stellt und das Fachwissen der anderen einberuft. CIA verfolgt das Thema der Projektarbeit nicht vor dem Hintergrund einer spezifischen studienorientierten Vertiefung, sondern mit einer geisteswissenschaftlich orientierten Ausbildung und dem Interesse an dem Thema. Bei der Frage beispielsweise, was etwa bei der Konzeption von Fragebögen von Bedeutung ist, regt CIA eine me-

thodische Aufklärung an. Mit ihrer geisteswissenschaftlichen Ausbildung, baut CIA eigenverantwortlich ein gewisses inhaltliches Wissen zum Thema auf. Sie versucht, gemeinsam mit ihren Partnerinnen Inhalte zu identifizieren und zu strukturieren. In diesem Sinne zeigt sie hohe interdisziplinäre Agilität, die darin besteht, Inhalte miteinander zu verknüpfen. Auch hier fungiert sie in gewisser Hinsicht als Integrationsfigur, was für den Erfolg evolvierender Kooperationen von besonderer Bedeutung ist.

Interdisziplinäre Agilität und technische Mittel

Interdisziplinäre Agilität zeigt sich in der vorliegenden Projektarbeit wie erwartet insbesondere an den Stellen, an denen thematische Entscheidungen über die Fokussierung der Projektarbeit gemeinsam beschlossen werden müssen. Hier müssen alle Teilnehmerinnen zu einem symmetrischen Verständnis für die gemeinsame Gruppenarbeit kommen, damit das zielorientierte Zuarbeiten bei der Einzelarbeit für das Ziel der Gruppe gewährleistet ist. Diese Aushandlungsprozesse finden vor allem beim gemeinsamen Treffen im Chat- und Voiceraum statt.

Darüber hinaus zeigt sich interdisziplinäre Agilität auch im Wiki. Dies ist insbesondere in der Phase der gemeinsamen Texterstellung der Fall. Hier schreiben die Teilnehmerinnen zu dritt an einem Text. Dabei stellen sie entweder Textabschnitte, die sie einzeln verfasst haben, zur Verfügung oder verändern Textabschnitte und gleichen sie aneinander an. Das Wiki ermöglicht die Wiederherstellung alter Texte, so dass eine Überarbeitung nicht mit dem Verlust einer früheren Textversion einhergeht.

Zeitliche Situierung interdisziplinärer Agilität

Interdisziplinäre Agilität findet in der Kollaboration vor allem ihren Ausdruck, wenn Inhalte ausgehandelt und miteinander verbunden werden müssen. Diese Aushandlungsphasen scheinen besonders wichtig, wenn es um die Planungsschritte geht, wie der Einigung auf das Thema zu Anfang der Projektarbeit, der Abstimmung über Inhalte, der Diskussion über das Vorgehen bei der Datenerhebung und der Auswertung. Interdisziplinäre Agilität zeigt sich daher (a) in der späteren Anfangsphase, als die Teilnehmerinnen bereits einen gewissen Wissensstand generiert haben sowie im mittleren Teil der Projektarbeit, als es um die Erstellung von Textabschnitten für die gemeinsame Abschlussarbeit geht und (b) in der Verknüpfung des unterschiedlichen Wissens in den angepassten Textpassagen.

4.3.2.3 Interkontextuelle Agilität

Zusammenfassung und Erwartungen

Unter interkontextueller Agilität wird die Fähigkeit des Einzelnen verstanden, sich auf eine Kommunikationssituation bzw. einen Kollaborationszeitraum einzustellen, in dem Aktanten mit unterschiedlichen Kontexten beteiligt sind. Die Zielsetzung besteht darin, die Kontexte aller an der Kommunikation beteiligten Aktanten möglichst zu erfassen und in der eigenen Kommunikationsstrategie zu berücksichtigen. In dieser Projektgruppe unterscheiden sich die Kontexte der einzelnen Projektmitglieder insbesondere hinsichtlich der kulturellen Hintergründe, der Studienfächer und damit auch der Studienerfahrungen, der Aufgabenstellungen, des Arbeitsaufwands, der Modi der Kommunikation – bis hin zur Zeitverschiebung.

In dieser Projektarbeit wurde erwartet, dass interkontextuelle Agilität insbesondere zu Anfang der Projektarbeit eine wichtige Rolle spielen würde. Die Teilnehmerinnen kannten einander bis zu dem Zeitpunkt der Projektarbeit noch nicht und mussten sich auf einmal unter Berücksichtigung ihrer Aufgabenstellungen über die gemeinsame Projektarbeit abstimmen. Die weiteren handlungskonstituierenden Kontexte der einzelnen Teilnehmerinnen mussten hierfür erst in Erfahrung gebracht werden. Darunter erwiesen sich vor allem die „versteckten“ Faktoren als bedeutend, wie etwa der kulturelle Kontext der einzelnen, der in der Projektarbeit erst in intensiveren Aushandlungsprozessen zum Vorschein kam.

Schließlich wurde erwartet, dass sich die interkontextuelle Agilität der einzelnen Gruppenmitglieder im zeitlichen Verlauf der Projektarbeit verändern würde, da sich die Gruppenmitglieder möglicherweise besser kennen und einschätzen lernen würden. Auch wurde überlegt, dass sich der Kontext der einzelnen Teilnehmerinnen womöglich verändern könnte, wie dies z. B. durch Klausurzeiten oder das Ende der Vorlesungszeit der Fall sein kann. Diese Erwartungen konnten grundsätzlich alle bestätigt werden. Allerdings ist eine differenziertere Betrachtung der einzelnen Teilnehmerinnen erforderlich.

Entwicklung der interkontextuellen Agilität bei den Teilnehmerinnen

Die interkontextuelle Agilität der Teilnehmerinnen unterscheidet sich beträchtlich zwischen den Teilnehmerinnen KAT, ANI und CIA. Im Folgenden soll dies kurz dargestellt werden

(a) ANI

Bei der Planung der Projektorganisation verfährt ANI recht zielorientiert und versucht, eine Organisation zu finden, die ihrem eigenen Kontext ge-

recht wird. Die Zielstrebigkeit von ANI lässt stellenweise vermuten, dass sie den Kontext der anderen Teilnehmerinnen wenig beachtet. Dies fällt insbesondere bei ihrer Art zu kommunizieren auf, die recht direkt ist und weniger die thematisierten Kontexte der Partnerinnen beachtet bzw. durch Einschränkung von Optionen weniger Freiräume für diese lässt. ANI entwickelt rasch Vorstellungen, die zwar die organisatorischen Vorgaben beachten, nicht aber den Kontext von KAT oder CIA. Auch fragt sie nicht nach, ob ihre eigenen Vorschläge auch den Kontexten ihrer Partnerinnen entsprechen. Erst bei KATs direkter Äußerung ihres Bedenkens reagiert ANI auf ihre Einwände und berücksichtigt diese auch. Insgesamt wird so ersichtlich, dass ANI im Laufe der Projektarbeit durchaus empathischer wird, indem sie von den Folgen ihres Verhaltens sowie dem Vorbild der anderen, hier vielleicht speziell durch CIA, lernt. Es lässt sich schließen, dass ANI während der Zusammenarbeit Erfahrungen gesammelt hat, die ihre interkontextuelle Agilität fördern konnten und die sie in Zukunft möglicherweise stärker dazu veranlassen werden, die unterschiedlichen Kontexte zu berücksichtigen.

(b) KAT

Die gemeinsame Kollaboration fordert KAT ein besonderes Training ihrer interkontextuellen Agilität ab. Zwar weist KAT bereits interkulturelle Erfahrungen insbesondere mit Schweizern auf, weil ihre Familie über schweizerische Wurzeln verfügt, doch findet sich für sie hier wohl die für deutsche stereotype direkte Kommunikationsweise bestätigt (vgl. House 1996), die bereits auch von Schweizern oft angemahnt wird (vgl. Küng 2007). So versucht KAT an einigen Stellen, ihren eigenen Kontext zu thematisieren und ihn mit den Kontexten der Partnerinnen zu verknüpfen, doch gelingt ihr dies zunächst nicht, weil sie zu indirekt kommuniziert. Diese indirekte Art bringt es mit sich, dass ihre deutschen Kommilitonen sie oft schlicht nicht richtig verstehen. Erst nach mehreren Anläufen, in denen sie graduell immer direkter kommuniziert, kommen ihre Nachrichten bei ihren Gesprächspartnern auch an. Auch sie hat hier zweifellos Lerneffekte realisiert, die sie in zukünftigen evolvierenden Kooperationen nutzen kann. Dabei fällt auf, dass sie an mancher Stelle auch unkommunikativ wirkt möglicherweise da sie diese Form der Kommunikation nicht gewohnt ist, vielleicht aber auch aufgrund einer gewissen Frustration, dass ihre Gruppenmitglieder bislang nicht auf sie eingegangen sind.

(c) CIA

In der gemeinsamen Zusammenarbeit scheinen ANI und KAT diejenigen zu sein, die ihre persönlichen Kontexte sehr stark in den Vordergrund bringen. Gerade die diametralen Kommunikationsstrategien, indirekt und direkt, schaukeln sich dabei auf. KAT empfindet womöglich erstens ANI als unhöflich und zweitens ihre eigene Perspektive zu wenig berücksichtigt. CIA

entwickelt sich in dieser Konstellation als Mittlerin zwischen den Kontexten. Nicht etwa bringt sie ihren eigenen Kontext ein als dass sie vielmehr versucht, die Kontexte der anderen zu erfragen und in der Gruppe zu vermitteln. CIA erscheint als eine kontextsensibilisierte Person. Sie ist es, die Spannungen zu spüren scheint und darauf zu reagieren vermag. Im Verlauf der Zusammenarbeit ist zudem ersichtlich, wie sie diese in der Gruppe stark benötigte Rolle annimmt. Dank ihrer Erfolge in der Vermittlung ist zu erwarten, dass sie auch in zukünftigen Kooperationen eine solche Rolle einzunehmen sucht.

Interkontextuelle Agilität und technische Mittel

Insbesondere in Momenten der gemeinsamen Entscheidungsfindung im Rahmen von Aushandlungsprozessen ist interkontextuelle Agilität ein wichtiger Bestandteil. Dies findet in der Kollaboration hauptsächlich dann statt, wenn sich die Teilnehmerinnen umfassend und möglichst synchron austauschen können. Interkontextuelle Agilität kommt dementsprechend besonders häufig und intensiv im Chat- und Voiceraum zum Ausdruck. Weitere Aktivitäten finden sich auch in persönlichen Nachrichten, die sich die Teilnehmerinnen via eMail oder über das Diskussionsforum zusenden.

Zeitliche Situierung interkontextueller Agilität

Im zeitlichen Rahmen kommt die interkontextuelle Agilität bereits zu Anfang der Kollaboration stark zum Tragen. Dies begründet sich dadurch, dass sich die Teilnehmer in der evolvierenden Kooperation zunächst untereinander kennenlernen müssen. Zudem sind es die gemeinsamen Entscheidungsfindungsprozesse, in denen interkontextuelle Agilität zum Ausdruck kommt. Zentrale Entscheidungen in der untersuchten eGroups-Projektarbeit betreffen z. B. die gemeinsame Themendefinition, die Auswahl der Informationen sowie die Abstimmung über die Fragebogenkonzeption und -verteilung. Gerade hier entfaltet sich der Konflikt der Teilnehmer, der auch in interkontextueller Hinsicht zu intensiven Lernerfahrungen geführt hat.

4.3.2.4 Interpersonelle Agilität

Zusammenfassung und Erwartungen

Unter interpersoneller Agilität wird die Fähigkeit verstanden, persönlichkeitspezifische Aspekte der einzelnen Gesprächspartner wahrzunehmen und diese in der Kommunikation zu berücksichtigen. Dabei besteht der besondere Anspruch bei der Gruppenarbeit in der Ausräumung der einzelnen Persönlichkeiten in der Gruppe, so dass je nach Teamzusammensetzung eine eigene Dynamik entsteht, die auch die Abstimmungsprozesse untereinander beeinflusst. Die Erfahrung der unterschiedlichen Persönlichkeiten vollzieht

sich im Rahmen der Kommunikation miteinander. Dabei beweist derjenige eine hohe interpersonelle Agilität, der es schafft, sich in die Gesprächsperson hineinzusetzen und sich sensibel hinsichtlich persönlicher Befindlichkeiten zeigt. Hierbei spielen auch kulturelle Unterschiede eine besondere Rolle. Interpersonelle Agilität kann als wesentlicher Kompetenzbereich gewertet werden, Spannungen entgegenzuwirken, die in evolvierenden Kooperationen aufgrund der Heterogenität und Unbekanntheit der Partner leicht entstehen können, wenn einzelne Teilnehmer ihre persönlichen Präferenzen nicht hinreichend berücksichtigt sehen.

Die interpersonelle Agilität erfordert in gewisser Hinsicht auch eine Frustrationstoleranz, da Erfahrungen im Umgang mit den Personen erst gesammelt werden müssen und währenddessen zuweilen das Gefühl entsteht, dass eigene persönliche Präferenzen nicht beachtet werden. Auch eine gewisse Ambiguitätstoleranz kann erforderlich sein, da gerade im interkulturellen und fremdsprachlichen Kontext Nachrichten von den Partnern teilweise nicht eindeutig dekodiert werden. Beides zeigt sich in der vorliegenden Projektarbeit, als Missverständnisse über die Arbeitsverteilung aufkommen. KAT versucht dabei zu kommunizieren, dass sie sich gegen die Übernahme von Arbeitsanteilen ausspricht, wobei dies von ANI und CIA jedoch nicht verstanden wird. KAT muss dadurch Frustrationstoleranz und Ambiguitätstoleranz beweisen und ihre Nachricht nacheinander in unterschiedlichen Direktheitsgraden kommunizieren, bis sie schließlich verstanden wird.

Bei der Planung der Studie wurde erwartet, dass die Teilnehmerinnen eine gewisse interpersonelle Agilität über den Zeitraum der gemeinsamen Kollaboration hinaus aufbauen und erweitern. Aus den theoretischen Überlegungen konnte auch abgeleitet werden, dass die Heterogenität dieser Gruppe womöglich einen starken Einfluss auf den Verlauf der Projektarbeit haben wird. Diese Erwartungen konnten in den Analyseergebnissen bestätigt werden. Für die Teilnehmer zeigt sich jedoch ein differenziertes Bild, das nun noch einmal genauer herausgearbeitet werden soll.

Entwicklung der interpersonellen Agilität bei den Teilnehmerinnen

(a) ANI

In der gemeinsamen Projektarbeit scheint ANI zunächst nur an wenigen Stellen interpersonelle Agilität zu besitzen. Dieser Eindruck entsteht, da ANI ihre Partnerinnen wenig nach ihren Einschätzungen fragt und Entscheidungen zu einem Großteil versucht selbst vorzugeben. Ihr Fokus liegt eher darin, Fortschritte zu erreichen, anstatt die persönlichen Einstellungen und Bedürfnisse ihrer Projektpartner in Erfahrung zu bringen. Erst später, als sie durch die Mittlerrolle von CIA bemerkt, dass interpersonelle Aspekte in der Kommunikation zu KAT eine wesentliche Rolle spielen und auch erfolgs-

kritisch sind, entwickelt sie ein stärkeres interpersonelles Interesse. Dies zeigt sich z. B., nachdem KAT ihre Unzufriedenheit explizit zum Ausdruck gebracht hat, woraufhin ANI versucht, mehr über ihre Hintergründe zu erfahren. Insgesamt gesehen scheint ANI persönlichkeitsbedingt noch über wenige Erfahrungen mit interpersoneller Agilität zu verfügen. Die Untersuchungen haben gezeigt, dass sie sich in gewisser Weise an CIA orientiert und so von ihr im Bereich der interpersonellen Agilität lernt. Hierin ist ein anschauliches Beispiel für das gegenseitige Lernen in der eGroups-Konzeption zu sehen, das hier nicht einmal in direkter, aus Reziprozität entstehender Hilfestellung beruht, sondern vielmehr dem Prinzip des Vorbild- und Imitationslernens folgt.

(b) KAT

Eine gewisse interpersonelle Agilität mag KAT bereits durch ihren multikulturellen Hintergrund mitbringen. Auch mag die neuseeländische Kultur als angelsächsische Kultur bereits über einen stärkeren Schwerpunkt auf die Einbeziehung der Meinungen aller Teilnehmenden bei einer Projektarbeit verfügen (vgl. Martin/Keating/Brodbek 2004: 57). In der gemeinsamen Projektarbeit kommen ihre interpersonellen Fähigkeiten besonders dadurch zum Ausdruck, dass sie bemüht ist, zunächst die Meinungen und Interessen der Gruppenmitglieder zu erfragen und nicht ihre eigenen Ansichten unmittelbar zu präsentieren. Dabei muss sie jedoch schnell merken, dass ihre Partnerinnen und darunter insbesondere ANI eine weniger interpersonelle Strategie verfolgen und sie damit dominieren.

KAT lernt auf diese Weise im Rahmen der Projektarbeit, dass interpersonelle Agilität auch bedeutet, die Meinungen und Interessen der eigenen Person stärker zum Ausdruck zu bringen. Dies erweist sich gerade in der gegebenen Konstellation als notwendig, um sich gegenüber den beiden deutschen Gruppenmitgliedern verständlich zu machen. KATs interpersonelle Agilität entwickelt sich dementsprechend zu einer stärkeren Selbstbehauptung und einer stärkeren Thematisierung ihrer eigenen Einstellungen. Dies ist sicherlich eine wichtige Erfahrung, gerade für berufsbezogene Kommunikation, bei der zweifellos Harmonie wichtig ist, gleichwohl aber auch Ziele zu erreichen sind, wie dies insbesondere auch in den hier behandelten Merkmalen der evolvierenden Kooperation zum Ausdruck kommt.

(c) CIA

Die deutsche Studierende weist in der untersuchten Projektarbeit ein hohes Maß an interpersoneller Agilität auf. Dies zeigt sich vor allem daran, dass CIA stets interessiert ist an den Einstellungen und Meinungen der anderen. Sie scheint über eine gewisse Sensibilität zu verfügen, Unbehagen oder Spannungen der anderen wahrzunehmen und zu reflektieren und dabei zu

versuchen, die Harmonie positiv zu beeinflussen. Ihre eigene Meinung und Perspektive auf die Ausrichtung der Projektarbeit scheint sie unter die der anderen zu stellen und sich mehr auf die Atmosphäre in der gemeinsamen Arbeit zu konzentrieren. Zu vermuten ist, dass auch sie im Verlauf der Projektarbeit noch Erfahrungen macht, die vor allem darin liegen dürften, dass sie gelernt hat, wie wichtig die von ihr eingenommene interpersonell vermittelnde Rolle für den Projekterfolg in evolvierenden Kooperationen ist. Dies zeigt sich darin, dass sie regelrecht in ihre Rolle hineinwächst und speziell auch bei Konflikten eine aktive vermittelnde Position einnimmt. Als sich der Interessenskonflikt zwischen ANI und KAT verschärft, versucht CIA einzugreifen und durch einen Perspektivwechsel mehr über KATs persönliche Interessen herauszufiltern. Zu vermuten ist, dass durch die positive Einwirkung CIAs nicht nur die Ergebnisqualität der Arbeit gefördert wurde, sondern letztlich auch der Zusammenhalt der Gruppe überhaupt gewährleistet werden konnte.

Interpersonelle Agilität und technische Mittel

Interpersonelle Agilität zeigt sich insbesondere in Fällen der unmittelbaren Interaktion, wie sie im Chat- und Voiceraum stattgefunden hat. Hier hatten die Teilnehmerinnen Gelegenheit, sich zu treffen, um gemeinsam Entscheidungen zu fällen, wobei sie sich durch die synchrone Form der Kommunikation grundsätzlich stets aufeinander beziehen mussten. Die Synchronität des Tools erfordert ein ständiges Ausloten des eigenen Verhaltens in Bezug auf das des Partners. Darüber hinaus nutzen die Teilnehmerinnen auch eMails sowie das Diskussionsforum, um einander persönliche Nachrichten zukommen zu lassen. Die Eigenschaft von eMails, eine Kommunikation nach dem Push-Prinzip zu ermöglichen (vgl. Kap. 2.2.2.4), haben die Teilnehmerinnen genutzt, um sich untereinander zu informieren. Während für intensivere Abstimmungen Verabredungen auf der Plattform im Chat- und Voiceraum getroffen worden sind.

Zeitliche Situierung interpersoneller Agilität

Die interpersonelle Agilität manifestiert sich hauptsächlich in Momenten der Aushandlungen von Entscheidungen, die – wie in der vorliegenden Studie zu sehen – Ursprung für viele Konflikte darstellen können. Dies ist bereits zu Anfang der Projektarbeit zu beobachten, als die Teilnehmerinnen untereinander ihr Interesse an der Projektarbeit austauschen. Die Entwicklung der interpersonellen Agilität zieht sich jedoch durch die gesamte Kollaboration, bis hin zum Abschluss, als sich die Teilnehmerinnen gegenseitig für die Projektarbeit danken. Im Verlauf der gemeinsamen Arbeit haben sie einander besser kennen- und einschätzen gelernt und dabei Höhen und Tiefen der gemeinsamen Projektarbeit durchlebt. Die Tatsache, dass sie sich noch nach

Ablauf der offiziellen Arbeit schreiben und in Kontakt bleiben, zeigt dies recht deutlich.

4.3.2.5 Interintentionale Agilität

Zusammenfassung und Erwartungen

Unter interintentionaler Agilität wird die Fähigkeit verstanden, die eigenen Zielvorstellungen mit denen anderer zu verknüpfen, so dass sowohl organisationale als auch individuelle Ziele erreicht werden. Diese Fähigkeit geht in Einklang mit den anderen Agilitäten, die es erlauben, die interintentionale Agilität fachspezifisch zu verbinden, unterschiedliche Kontexte zu berücksichtigen und nicht zuletzt auch einzelne Personen mit einzubinden. Interintentionale Agilität zeigt sich dementsprechend dann, wenn es jemand schafft, seine Ziele zu entwickeln, zum Ausdruck zu bringen und sie mit denen der Partner so zu verbinden, dass jeder mit den Entscheidungen einverstanden ist und zugleich die organisatorischen Gruppenziele erreicht werden.

In evolvierenden Kooperationen sind die eigentlichen Intentionen der Teilnehmer möglicherweise verdeckt, so dass es auch ein Ausdruck interintentionaler Agilität ist, die eigenen Ziele transparent zu machen und im Diskurs erfolgreich zu vertreten. In der Verbindung der eigenen und der fremden Ziele ist eine Antizipationsfähigkeit gefordert, die Ziele der anderen einzuschätzen und mit den eigenen Zielen zu verknüpfen.

Im Rahmen der vorliegenden Kollaboration wurde erwartet, dass die interintentionale Agilität besonders zu Anfang der Kollaboration zum Ausdruck kommt, da sich die Teilnehmerinnen hier über ihre Ziele und Vorstellungen über die gemeinsame Kollaboration austauschen. Hierbei zeigte sich im Rahmen der Projektarbeit, dass sich die Teilnehmerinnen tatsächlich über viele gemeinsame Ziele verständigt haben, etwa wie die Zusammenarbeit im Rahmen der technischen Mittel vollzogen werden kann oder zu welchen Zeiten die Partnerinnen sich treffen und wie sie sich untereinander austauschen können. Problematisch wurde allerdings der Austausch über die Richtung des Projekts, da die Teilnehmerinnen – durch die unterschiedliche Aufgabenstellung der Studierenden in Deutschland und Neuseeland – durchaus unterschiedliche Ziele verfolgten. Dies soll im Folgenden kurz genauer herausgestellt werden.

Entwicklung der interintentionalen Agilität bei den Teilnehmerinnen

(a) ANI

In der gemeinsamen Projektarbeit entwickelt sich ANI zu derjenigen, die das Management der Projektgruppe übernimmt und die ein besonderes Au-

genmerk darauf legt, die richtungsweisenden Schritte der Projektarbeit anzusprechen und mit den Vorgaben abzugleichen. Aufgrund ihres Studienhintergrunds verfügt ANI über ein spezifisches Interesse an dem Projektthema, das sie versucht, in der Projektarbeit zu integrieren. ANI verfügt womöglich auch vom Naturell her über ein ausgeprägtes Zielbewusstsein, das sie in ihrer Kommunikation recht direkt zum Ausdruck bringt. ANIs Kommunikationsweise bietet den anderen Teilnehmerinnen hohe Transparenz über ANIs Ziele, was – abgesehen von der zuvor bereits diskutierten unpersönlichen und dominanten Wirkung – durchaus auch positive Effekte für die Aushandlung und Realisierung der Ziele mit sich bringt.

Allerdings kommt durch ihre Art weniger ein Diskurs über die Ziele zustande als dass sie vielmehr ihre Ziele den anderen Partnern gegenüber durchsetzt. Erst später wird sie durch CIAs Reaktionen auf KATs Verhalten sensibilisiert und versucht, KATs Perspektive zu verstehen und mit zu berücksichtigen. Rückblickend kann daher ein gewisser Lernfortschritt erkannt werden. Nichtsdestotrotz scheint ANI eine Persönlichkeit zu haben, der es wichtig ist, wesentliche Arbeitsschritte möglichst strukturiert und rasch zu erledigen. Dabei entwickelt sie, eventuell sogar schon aus Pragmatismus, Zielperspektiven, die für sie als Maxime der Zusammenarbeit gelten.

(b) KAT

Zu Anfang der gemeinsamen Projektarbeit macht KAT ihre Ziele noch nicht deutlich. Stattdessen ordnet sie sich rasch ein und bietet auch explizit an, sich den Zielen der anderen Teilnehmerinnen anzuschließen. Im Verlauf der Projektarbeit verfolgt KAT dann durchaus verschiedene Ziele, die hauptsächlich mit dem Maß des Arbeitsaufwandes zu tun haben. Diese Ziele äußert sie jedoch so höflich und indirekt, dass sie von ihren Partnern nicht als wichtige Ziele identifiziert werden. KATs interintentionale Agilität muss sich also entwickeln, so dass sie ihre Position transparenter gestaltet und die Partnerinnen auf sie eingehen können. So ist im Verlauf der Projektarbeit auch zu beobachten, dass KAT tatsächlich Strategien entwickelt, ihre Intentionen klarer zu machen und im Rahmen von Aushandlungsprozessen mit den Zielen der anderen zu verbinden. KATs interintentionale Agilität hat sich im Rahmen der gemeinsamen Projektarbeit sichtlich entwickelt, worin für sie ein deutlicher Lernerfolg für die Kommunikation in evolvierenden Kooperationen zu sehen ist.

(c) CIA

Im Rahmen der gemeinsamen Projektarbeit ordnet sich CIA den Entscheidungen ihrer Partnerinnen hauptsächlich unter. Dabei äußert sie zwar eigene Zielvorstellungen, gibt diese aber meist zugunsten ihrer Partnerinnen auf. Aus dieser Perspektive verfügt CIA über eine gewisse interintentionale Agi-

lität, da sie bereit ist, ihre eigenen Ziele auch unter die Ziele der Gemeinschaft zu stellen. Dies zeigt CIA auch in speziellen Momenten, in denen Interessenskonflikte eintreten. Hier verfolgt sie scheinbar geradezu die Strategie zum Zwecke der Schlichtung, auch eigene Ziele fallen zu lassen und die Ziele anderer hervorzuheben. Anders als KAT ist sie mit der Ein- und Unterordnung jedoch nicht unzufrieden, da für sie offensichtlich die organisatorischen Ziele, also hier das Gelingen der Zusammenarbeit, im Mittelpunkt stehen. Daher ist es für sie nicht wichtig, ihre eigenen Ziele stärker herauszustellen. Sie handelt interintentional agil, was von ihren Mitarbeiterinnen auch wahrnehmbar geschätzt wird.

Interintentionale Agilität und technische Mittel

Wie dies schon bei der interpersonellen Agilität herausgestellt wurde, ist auch interintentionale Agilität in Momenten gefordert, in denen die Teilnehmerinnen gemeinsam Entscheidungen fällen und potenzielle Konflikte sich anbahnen. Hier müssen sie ihre Ziele zum Ausdruck bringen, diese aushandeln und sich mit den Partnerinnen schließlich auf ein gemeinsames Ziel einigen. Interintentionale Agilität findet daher auch hauptsächlich im Chat- und Voiceraum statt. Weniger Erscheinungsformen finden sich in eMails und Forumseinträgen, die vor allem zur Benachrichtigungen von Teilnehmerinnen verwendet werden (Push-Prinzip, vgl. Kap. 4.2.2.4) sowie in Forumseinträgen. Auch hier zeigen sich die spezifischen Stärken und Schwächen einzelner technischer Mittel für spezifische Kommunikationszwecke, die die Teilnehmerinnen offensichtlich kennen und nutzen gelernt haben.

Zeitliche Situierung interintentionaler Agilität

Zu Anfang dieses Kapitels wurde vermutet, dass sich interintentionale Agilität womöglich hauptsächlich zu Beginn der gemeinsamen Projektarbeit finden würde, da hier die meisten Entscheidungen der Projektpartnerinnen getroffen werden müssen und sich die Teilnehmerinnen über ihre projektspezifischen Ziele austauschen. In der gemeinsamen Projektarbeit ist jedoch auch zu beobachten, dass Abstimmungen während der gesamten Projektarbeit anstehen und dass sich gerade eine gewisse Zuspitzung im Verlauf der Zusammenarbeit zeigt.

So findet tatsächlich zu Anfang der Projektarbeit ein Austausch über die Ziele in thematischer Hinsicht statt. Später tauschen sich die Teilnehmerinnen hinsichtlich der Inhalte aus, und weiter dann zum Beispiel über die Konzeption von Fragebögen und über deren Verteilung. Generell kann gesagt werden, dass interintentionale Agilität immer dann von Bedeutung ist, wenn die Teilnehmerinnen an einen Punkt in ihrer Projektarbeit gelangen, an dem sie gefordert sind, gemeinsam Ideen und Ziele zu kommunizieren und Entscheidungen zu treffen.

4.3.2.6 Sprachliche Agilität

Sprachwahl

In sprachlicher Hinsicht entwickeln die Teilnehmerinnen einen gewissen Modus der Kollaboration. Hierzu zählt die abwechselnde Verwendung des Deutschen oder des Englischen im Chat- und Voiceraum. Auch in der Nutzung anderer Tools zeigen sich wiederkehrende Muster. So etabliert sich im Diskussionsforum und in den eMails die Wahl des Englischen. Die Verwendung der Sprachen im Wiki verläuft bilingual, da sich die Teilnehmerinnen darauf explizit geeinigt hatten, das Produkt ihrer Projektarbeit in zwei Sprachen zu entwickeln. Generell konkurrieren die Teilnehmerinnen speziell zu Anfang der gemeinsamen Projektphase um die Verwendung der jeweiligen Fremdsprache. Dies thematisieren sie jedoch und versuchen, einander gegenüber möglichst fair zu verhalten, um den gleichen Anteil beider Sprachen zu gewährleisten. Dieses Verhalten ist insbesondere im Chat- und Voiceraum zu beobachten, möglicherweise deswegen, weil die Studentinnen hier direkt im Austausch miteinander stehen. Gegen Ende der Projektarbeit überwiegt sogar das Deutsche ein wenig, hier dann vermutlich, weil anscheinend die Effizienz der Arbeit gegenüber dem Sprachenlernen an Bedeutung gewonnen hat. In eMails und im Diskussionsforum ist jedoch ein stärkerer Anteil des Englischen zu beobachten.

Sprachliche Agilität

Hinsichtlich der sprachlichen Agilität kann gesagt werden, dass die Teilnehmerinnen stark gefordert sind, ihre Sprachwahl an ihre Kommunikationspartner anzupassen. Gerade in der synchronen Kommunikation im Chat- und Voiceraum stellen sich hier aufgrund der Schnelligkeit und Unmittelbarkeit der Kommunikation besondere Anforderungen. Dabei müssen sie im Rahmen der Agilitäten auch so handeln, dass sie ihre Ziele überzeugend präsentieren, das Projektvorhaben an ihren Vorgaben und den Vorgaben der Partnerinnen ausloten sowie die Perspektiven und persönlichen Charakteristika ihrer Partnerinnen erfahren und in ihrer Kommunikation berücksichtigen. Gerade auch aus interkultureller Perspektive haben die Teilnehmerinnen hier gewisse Hürden zu überwinden, da ihnen wahrscheinlich das Wissen über Aspekte interkultureller Kommunikation und die Wahrnehmung interkultureller Besonderheiten noch fehlt. So tauchen in dieser Projektarbeit beispielsweise Missverständnisse auf, weil KAT als Neuseeländerin zunächst zu indirekt kommuniziert, was die Deutschen nicht verstehen, oder ANI kommuniziert zum Beispiel zu direkt, was KAT möglicherweise einschüchtert. Zwar passen die Teilnehmerinnen im Laufe der Projektarbeit ihre Kommunikation aneinander an, doch schwenken sie teilweise auch in die andere Richtung aus, wie KAT, die an einer Stelle vielleicht zu direkt kommuniziert.

Diese Befunde bestätigen die eingangs formulierten Erwartungen an sprachliche Agilität. So mögen die Studentinnen bei der Verwendung der Fremdsprache an manchen Stellen ungehobelt wirken. An einer Stelle während der Projektarbeit droht die Gruppe vielleicht gerade aus diesem Grund auch auseinanderzubrechen. Dabei ist zu sehen, dass die Studentinnen schließlich auch den Gebrauch der Muttersprache einsetzen, um Missverständnisse zu vermeiden und eventuell auch die Höflichkeit zu wahren.

Insgesamt kann wohl gesagt werden, dass die Studentinnen über die Verwendung beider Sprachen einen Fundus an Erfahrungen haben sammeln können und dies gilt insbesondere auch für die Wirkung beider Sprachen auf das Gegenüber. Die deutschen Studierenden hatten darüber hinaus Gelegenheit, die Wirkungen bei sowohl der deutschen als auch der neuseeländischen Partnerin beobachten zu können. Die neuseeländische Partnerin hatte ihrerseits die Möglichkeit, Erfahrungen mit zwei deutschen Muttersprachlerinnen sammeln zu können, die sich von ihrer Persönlichkeit her deutlich unterschieden. Dies mag einer Stereotypisierung vorbeugen.

4.4 Schlussfolgerungen für die Gestaltung von eGroups-Konzeptionen

4.4.1 Didaktischer Gestaltungsbereich

Die Zielsetzung der Fallstudie bestand darin, zu untersuchen, inwiefern die mit dieser Arbeit entwickelte eGroups-Konzeption sich als nützlich erweist, um Kompetenzen für evolvierende Kooperationen im Hochschulalltag zu vermitteln.

Zunächst hat sich gezeigt, dass die Umsetzung der Konzeption in der Hochschullehre praktisch durchführbar ist. In vier aufeinander folgenden Durchläufen sind eGroups-Seminare mit unterschiedlichen Partnerinstitutionen realisiert worden. Die Konzeption ist nicht nur experimentell, sondern als integraler Bestandteil des Curriculums durchgeführt worden. Dies spricht für die Machbarkeit des Ansatzes. Auf dieser Grundlage war zu untersuchen, inwiefern die Konzeption geeignet ist, Situationen zu generieren, in denen die Studierenden mit den charakteristischen Herausforderungen evolvierender Kooperationen konfrontiert werden. Hier konnte gezeigt werden, dass die in der eGroups-Konzeption vorgesehene Projektarbeit tatsächlich gerade evolvierende Kooperationen schafft (vgl. Kap. 4.1.3).

Vor diesem Hintergrund war zu untersuchen, wie sich die Teilnehmer in dieser Projektarbeit entwickeln und inwiefern möglicherweise Lernerfolge zu identifizieren sind. Hier konnte exemplarisch an einer Arbeitsgruppe empirisch festgestellt werden, dass sich die einzelnen Teilnehmerinnen in der Analysegruppe tatsächlich entwickelt haben. Über ihre persönliche Entwicklung hinaus war auch zu beobachten, wie sie als ein Team zusammenge-

wachsen sind, worin ja ein wesentliches Merkmal von Projektarbeiten in evolvierenden Kooperationen besteht. Es lässt sich folgern, dass sowohl einzelne Aktanten Lernfortschritte erzielt haben als auch organisatorische Lernprozesse stattgefunden haben, indem die Gruppe einen gemeinsamen Kontext entwickelt hat.

Didaktisch greifen die Prinzipien der Lernerzentrierung und der Kompetenzverlagerung, da sich die Studierenden mit ihrer jeweiligen Kompetenz in der Gruppenarbeit eingebracht haben. So konnte deutlich beobachtet werden, wie sich ein Team formiert hat, in dem jedes Teammitglied spezifische Aufgaben übernahm und die eigenen Kompetenzen wertschöpfend in die Arbeit einbrachte.

Dabei konnte auch das Prinzip der Reziprozität bestätigt werden, indem sich die Studierenden gegenseitig unterstützt haben. Die Teilnehmerinnen haben ihre Kompetenzen zur Verfügung gestellt, während sie von den Kompetenzen der anderen Projektpartnerinnen profitieren konnten. Das gemeinsame Feedback, das sich die Teilnehmerinnen untereinander sowohl in sprachlicher als auch in inhaltlicher Hinsicht gewährt haben, hat zu der Gruppenformierung und nicht zuletzt zur Stimulierung der Agilitäten geführt.

Die Studierenden haben sich in ihrer Projektarbeit autonom ihrer Aufgaben angenommen. So haben sie sich in organisatorischer Hinsicht abgestimmt, und sich auf sozio-affektiver Ebene genähert, um die Aufgabe gemeinsam zu lösen. Dabei haben sich die Studierenden sowohl in ihrer Muttersprache als auch in ihrer Zweitsprache verständigt. Sie haben Alltagswissen und fachorientiertes Wissen ausgetauscht und interdisziplinär verbunden.

Im Rahmen der Projektarbeit brachte die geschaffene Konstellation jedoch auch Konfliktpotenzial mit sich. Zunächst bewirkten die unterschiedlichen Aufgabenstellungen einen gewissen Interessenskonflikt im Hinblick auf das Ausmaß der Arbeitsbelastung. Auch im Aushandeln der Sprachverwendung bestand ein solcher Interessenskonflikt, da die Neuseeländerin vorzugsweise ihr Deutsch und die Deutschen ihr Englisch verbessern wollten. Diese Interessenskonflikte scheinen aber von hoher didaktischer Bedeutung zu sein. So hat sich gezeigt, dass gerade hier Agilitäten – und zwar gleich in mehrfacher Hinsicht – gefordert waren. Die Studierenden hatten eine intrinsische Motivation, ihre Position aktiv zu vertreten. Zugleich ging dies einher mit einer Gratwanderung, da neben dem Verfechten der eigenen Vorstellungen gleichzeitig Höflichkeit und ein nicht zu dominantes Auftreten gewahrt werden musste, um die Projektarbeit nicht zu gefährden. Diese Ansprüche an die Einzelnen können als typisch für evolvierende Kooperationen gesehen werden, denen sich die Einzelnen auch in beruflichen Situationen werden stellen müssen.

Gesamtheitlich kann gefolgert werden, dass die didaktischen Prinzipien der eGroups-Konzeption die Projektarbeit aktiv beeinflusst haben. Insbesondere

ist es gelungen, eine evolvierende Kooperation herzustellen, in der die Studierenden in sämtlichen Agilitäten gefordert waren. Sie haben sowohl bei sich als auch bei ihren Gesprächspartnern erlebt, was Agilität und Nicht-Agilität bewirken kann.

Fraglich ist, ob eine stärkere Vorbereitung der Studierenden auf die Schwierigkeiten der evolvierenden Kooperation hätte erfolgen sollen. Eine erhöhte Transparenz über das Vorgehen oder etwa die Sensibilisierung für mögliche Probleme hätte die Projektgruppe eventuell noch vertrauter mit der interkulturellen Kooperation in evolvierenden Teams gemacht. Gleichwohl hätte dies vielleicht aber auch die Authentizität gemindert und auch Lerneffekte aus der Gruppenarbeit reduziert. Vor diesem Hintergrund mag vielleicht ein Zitat des amerikanischen Generals George S. Patton (1885-1945) passen: „Don't tell people how to do things. Tell them what to do and let them surprise you with the results.“ (Business Spotlight 2009: 6).

Eine Reflexionsphase über die gemeinsame Projektarbeit wurde im Anschluss an die Präsentationstermine durchaus durchgeführt, insbesondere, um die Lernergebnisse der Teilnehmer zu sichern. Hier ergab sich die Gelegenheit, mit den Gruppen über entstandene und wahrgenommene Probleme zu sprechen.

In zukünftigen eGroups-Anwendungen könnten je nach Schwerpunktsetzungen des Curriculums auch sämtliche Teilnehmer die gleiche Aufgabenstellung bekommen. Interessenskonflikte wären dann eventuell weniger an den Arbeitsaufwand gekoppelt. eGroups-Anwendungen könnten auch nur auf einer Sprache erfolgen. Dies bietet sich in Teams an, in denen das Curriculum eine inhaltsorientierte Vertiefung vorsieht, die dem Studienhintergrund aller Studierenden entspricht. Auf diese Weise könnte der Kurs die spezifische Fachsprache und gleichzeitig auch die kulturelle Vielfalt der Studierenden vertiefen. Auch könnten eGroups-Anwendungen das Thema Kultur oder interkulturelle Kommunikation direkt ansprechen und Projektarbeiten bewusst zu diesem Thema durchführen lassen. Auf diese Weise könnte eventuell noch stärker Wissen zu kulturellen Besonderheiten und interkulturellen Unterschieden aufgebaut werden. Eine besondere Möglichkeit bestünde darin, durch eGroups-Anwendungen gerade auch implizites Wissen (sog. „tacit knowledge“) aufzubauen. Dabei handelt es sich um Wissen, das nicht expliziert ist oder auch schwerlich expliziert werden kann. Durch die gemeinsamen Erfahrungen der Teilnehmerinnen mit der interkulturellen Zusammenarbeit könnte ein solches implizites Wissen aufgebaut werden. Diese Überlegungen sind unter Berücksichtigung der spezifischen curricularen Anforderungen genauer anzustellen. Die eGroups-Konzeption bietet hierzu Anpassungsmöglichkeiten. Für die hier verfolgten Lernziele der Schulung von Agilitäten für evolvierende Kooperation erschien die Heterogenität gerade positiv, um speziell auch in Konflikten intensive Abstimmungen zu erleben.

4.4.2 Organisatorischer Gestaltungsbereich

Im Hinblick auf die organisatorische Gestaltung der eGroups-Konzeption hat sich bestätigt, dass eine besondere Einbindung des Ansatzes an den Hochschulen notwendig ist. Dies umfasst einerseits die Rahmenbedingungen an den jeweiligen Institutionen, andererseits aber auch die situativen Faktoren seitens der Studierenden.

Hier hat sich gezeigt, dass gezielte Anreize zur Motivierung der Studierenden notwendig sind, um Studierende zu motivieren. Nicht zuletzt die Knüpfung der Arbeit an eine Prüfungsleistung entfaltet eine hohe Motivationswirkung, die auch über eine anfängliche Euphorie hinausgeht. Dies konnte in der Fallstudie sehr gut am Beispiel der Diskussion über den Arbeitseinsatz und -aufwand beobachtet werden, der unmittelbar in Relation zur Prüfungsleistung und zur Wertigkeit des Scheins gesetzt wurde.

In der eGroups-Konzeption scheint sich auch die stufenweise Einführung der technischen Möglichkeiten nach SALMONS (2000) bewährt zu haben (vgl. Kap. 3.6.3.1). Das Arbeiten mit Kollaborationsplattformen, das den Lernenden noch zum Teil unbekannt ist, erfordert einen gewissen Zeitraum der Eingewöhnung. Dies gilt insbesondere für die deutschen Studierenden, bei denen das gemeinsame Arbeiten auf einer Kollaborationsplattform noch nicht in den Studienalltag an der Hochschule integriert war. Zwar kann bei den sog. „Digital Natives“ heutzutage (und zukünftig verstärkt) eine vielseitige Medienkompetenz vorausgesetzt werden, doch konzentrieren sich die meisten studienbezogenen, virtuellen Aktivitäten in der Hochschullehre auf das virtuelle Anmelden und das Hoch- und Herunterladen von Dokumenten.

Eine systematische Einbindung von eLearning-Tools zum gemeinsamen Wissensaustausch und Wissensaufbau war im universitären Umfeld der deutschen Studierenden bisher nicht in gleichem Ausmaß wie bei neuseeländischen Studierenden verbreitet. Hier sind in der Vergangenheit Initiativen gestartet worden, um die flächendeckende Nutzung von eLearning in der Hochschullehre voranzubringen (vgl. Grob et al. 2008). Sofern Studierende nicht geübt sind im Umgang mit entsprechenden Kommunikationstools, kann also gefolgert werden, dass – wie hier bei den deutschen Studierenden zu beobachten war – eine gezielte Einführung in die technischen Möglichkeiten notwendig ist, um die Potenziale zu heben und anfängliche Frustrationen weitgehend zu vermeiden. Auch bei den neuseeländischen Studierenden waren gewisse Einführungen nötig, da sie zwar grundsätzlich mehr Erfahrung mit virtuellen Lernumgebungen mitbrachten, die speziell geschaffene Umgebung des Kurses mit ihren didaktischen Nutzungsmöglichkeiten aber auch für sie neuartig war. Insgesamt bestätigt sich also, dass unter den gegebenen Bedingungen eine Einführung der Studierenden in die geplanten Arbeitsweisen sinnvoll ist, um einen möglichst zielgerichteten Ablauf der eGroups-Anwendung zu gewährleisten.

In den konzeptionellen Überlegungen zum eGroups-Ansatz wurde auch auf die Bedeutung von Anreizen hingewiesen (vgl. Kap. 3.6.3). So zeigt auch die Fallstudie, dass die internationale und multimediale Auslegung des Kurses zweifellos eine gewisse Attraktivität für Studierende besitzt. Die Untersuchungen bestätigen aber auch, dass die dadurch geschaffenen Anreize allein nicht ausreichen, um eine erfolgreiche tiefergehende Projektarbeit parallel zum Hochschulalltag zu sichern. In der eGroups-Konzeption wurde daher empfohlen, die Arbeitsleistung systematisch an Prüfungsleistungen zu binden, um zusätzlich auch extrinsische Motivation zu erzeugen. Gerade an der Diskussion der Studierenden über den Arbeitsaufwand in Relation zur Bedeutung des Kurses konnte dieses Verhalten in der Fallstudie deutlich beobachtet werden. Hier ist auch der Aufwand zu sehen, den die Erschließung der neuen Lernumgebung und die Einstellung auf unbekannte Kooperationspartner mit sich bringt. Gerade in den recht straff organisierten Bachelor- und Masterstudiengängen ist zu beobachten, dass sich Studierende tendenziell weniger Zeit für explorative Tätigkeiten nehmen, in denen die Nutzeneffekte relativ offen sind. Somit bestätigt auch die Studie, dass für die erfolgreiche Anwendung der eGroups-Konzeption Anreize eine wichtige Rolle spielen, für die verschiedene Parameter identifiziert worden sind (praktische Parameter, vgl. Kap. 3.6.3.2 und motivationale Parameter, vgl. Kap. 3.6.3.3), die für die Organisation zur Verfügung stehen.

4.4.3 Technische Gestaltung

In technischer Hinsicht stellt sich die Herausforderung, eine Lern- und Kollaborationsumgebung zu schaffen, die von Studierenden mehrerer Universitäten genutzt werden kann. Dies bedeutet vor allem, dass der informationstechnische Kontext der beteiligten Universitäten zu berücksichtigen ist. Oft werden bereits Plattformen eingesetzt, die aber nur Teile der benötigten Funktionalität abdecken oder auch nur von Studierenden einer Universität genutzt werden können. Zum Teil bestehen auch Strategien, ausgewählte Plattformen in der Hochschullehre zu nutzen (vgl. Grob et al. 2008).

Auch in der Fallstudie konnten entsprechende Probleme beobachtet werden. So mussten etwa in Neuseeland außerordentliche Zugangsrechte auf einen beschränkten Teil der universitätsweit eingesetzten Plattform beantragt und genehmigt werden. Gleichzeitig bestand die Vorgabe, dass die (neuseeländischen) Studierenden die zur Verfügung gestellten technischen Ressourcen der Massey University nutzen mussten. In Deutschland existierte zum Zeitpunkt der Implementierung noch keine hochschulübergreifende Plattform, jedoch wurden vom eLearning Kompetenzzentrum der WWU Münster Referenzplattformen empfohlen, zu denen Unterstützung bei der Nutzung gewährleistet werden konnte. Da die an der Massey University verwendete Plattform nicht zu den Referenzplattformen der WWU Münster zählte, waren auch in dem hier untersuchten Projekt zwei Plattformen einzusetzen.

Sofern zwei Plattformen zu nutzen sind, ist dies für den Ablauf der Zusammenarbeit nicht unproblematisch. So hat sich im Verlauf der eGroups-Konzeptionen gezeigt, dass die Teilnehmer insbesondere dann verwirrt sind, wenn die Plattformen im Wesentlichen die gleiche Funktionalität bieten, da ihnen die politischen Beweggründe für den parallelen Einsatz nicht unmittelbar ersichtlich sind. Die Probleme sind offensichtlich: Das Angebot an technischen Ressourcen erweist sich als undurchsichtig; die Studierenden wissen zum Teil nicht, an welchem Arbeitsort sie sich treffen oder wo Informationen abzurufen oder zu hinterlassen sind. Darüber hinaus ist das Ein- und Ausloggen sowie die Erschaffung zweier Nutzerprofile und Passwörter unpraktisch. Eine klare und für die Studierenden eindeutige Struktur und Einbindung der Plattformen ist daher von besonderer Bedeutung. Neuere technische Infrastrukturen, insbesondere serviceorientierter Architekturen und Mashups, versprechen hier Verbesserungen (vgl. Hoyer et al. 2009), die gegenwärtig aber noch nicht im operativen Betrieb der Hochschulen verfügbar sind.

In der hier untersuchten Fallstudie zur eGroups-Konzeption wurde angestrebt, die Kommunikation weitgehend über die Plattform HERBIE® zu realisieren. Einer der Gründe war, dass die Ordnerstruktur der Plattform sehr gut dafür geeignet war, die unterschiedlichen Materialien zu verwalten und auch Links auf andere Plattformen einzubauen. HERBIE® diente daher als Integrationsplattform und bot zudem viele Kommunikationsmöglichkeiten, wie das Diskussionsforum oder das Wiki. Die in Neuseeland eingesetzte Plattform WebCT® brachte zusätzlich die Möglichkeit der Chat- und Voice-tools mit Log-File-Funktion. Diese Funktion konnte auf HERBIE® verlinkt werden und stand den Studierenden somit leicht zur Verfügung. Zudem wurde die Strategie verfolgt, die Tools nicht permanent, sondern fallweise einzubinden, so dass die Lernenden die technischen Ressourcen zielorientiert und zur Lösung ihrer Aufgaben benutzen konnten.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Teilnehmerinnen relativ schnell mit den verfügbaren Tools umzugehen gelernt haben. Die Unterschiede, die dann ersichtlich werden, betreffen die Vertrautheit des Umgangs mit den Ressourcen im virtuellen Raum. So verfügten die Neuseeländer in dieser Testgruppe über einen höheren Erfahrungsschatz im Umgang mit den technischen Tools. Dies zeigte sich insbesondere in dem an der Massey University verwendeten Wimba® Chat- und Voiceraum, der beiden Studierenden-Gruppen zur Verfügung stand, den die neuseeländischen Studierenden allerdings bereits schon häufig eingesetzt hatten. Der Erfahrungsschatz der einzelnen Teilnehmer bietet für die Kollaborationspartner häufig die Möglichkeit, aufsteigende Probleme sofort und ohne Wartezeit zu klären. Die technische Expertise kann demnach auch als eine Kompetenz verstanden werden, die im Rahmen der Reziprozität den anderen zur Verfügung gestellt wird.

Während das technische Know-How eine positive Auswirkung auf die Projektarbeit haben kann, ist dies allein jedoch kein Garant für problemfreie Kommunikation. So hat sich gezeigt, dass auch die Internetverbindung der Beteiligten und die Internetverbindung der beiden Server der Plattformen nicht immer fehlerfrei funktionieren. Die technisch-motivierten Probleme bieten für die Teilnehmerinnen häufig Frustration, da sie die Kollaboration behindern. Speziell im Chat- und Voiceraum Wimba® von WebCT® verursachen etwa technisch-motivierte Verzögerung auch nachweisliche Störungen der ansonsten flüssigen Kommunikation. So werden Nachrichten zwar nach einem elektronischen Impuls übermittelt, jedoch kann es passieren, dass Nachrichten gleichzeitig versendet, aber zeitlich unterschiedlich verzögert übermittelt werden, so dass der auf der Plattform dokumentierte Kommunikationsverlauf scheinbar nicht mehr sinnvoll verläuft. Häufig ergeben sich in der Kommunikation somit Sprünge, teils Abbrüche, die die Studierenden erst interpretieren lernen müssen und gegebenenfalls per Strategien beeinflussen müssen. Weitere Einblicke in Implikationen der Chatkommunikation bietet BEIBWENGER (2007).

Durch die Einbindung des Audiokanals kommt bei der hier angewendeten Wimba-Technologie, die Möglichkeit hinzu, zeitlich Voicenachrichten nach dem Walkie-Talkie-Prinzip zu übermitteln. Hierzu muss der Sendende auf das Mikrofonsymbol am Bildschirm klicken und dann kann er oder sie eine Nachricht von dem persönlichen Rechner versenden. Dadurch, dass immer nur ein Rechner zur Übermittlung von Audionachrichten verfügbar ist, können keine anderen Audioübermittlungen der anderen Teilnehmenden zur gleichen Zeit gesendet werden. Rederecht bekommt dadurch jemand, der auf das Symbol klickt und nach Beendigung der Nachricht wieder auf das Symbol klickt. Turnwechsel erfolgen dann nicht durch dieselben Turnübernahmemaneuver wie im unmittelbaren Dialog. Einsprüche bei Voice-Nachrichten können maximal gleichzeitig über den schriftlichen Chatkanal gesendet werden.

Die hier beschriebenen Aspekte liefern Implikationen für die technische Anwendung der einzelnen Tools, die sich auf die Akzeptanz und die Art der Nutzung der einzelnen User auswirken. So ist es für die Teilnehmer wichtig, Strategien für die Nutzung technischer Medien aufzubauen, um so genannte eSkills vorweisen zu können. Um dies möglich zu machen, gilt es, wie es in der eGroups-Konzeption angestrebt ist, die Nutzung technischer Ressourcen in sinnvolle und zielgerichtete Nutzungskonzepte, die didaktisch begleitet werden, einzuführen. Nichtzuletzt sind diese nach Usability-Grundsätzen, wie der Übersichtlichkeit, der Klarheit, der Einfachheit und der Transparenz, den Lernenden zugänglich zu machen.

Die eingesetzte Technik ist dabei womöglich nie perfekt, was letztlich auch auf die Heterogenität der Nutzerpräferenzen zurückgeführt werden kann (vgl. Grob et al. 2001). Gerade hierin ist aber durchaus ein weiterer Lerneff-

fekt für die Studierenden zu sehen. Sie sammeln Erfahrungen, sich nicht nur evolvierend auf ihre Gesprächspartner einzustellen, sondern auch auf die in einer spezifischen Kooperationsform vorzufindenden technischen Möglichkeiten. Schließlich ist auch dies charakteristisch für evolvierende Kooperationen, dass durchaus unterschiedliche technische Möglichkeiten gegeben sind, die zu Beginn der Kooperation oft nicht vollständig bekannt sind. Eine gewisse technische „Unperfektheit“, so könnte also geschlussfolgert werden, erhöht womöglich gerade die Authentizität des Lernarrangements in unserer technisch sehr rasanten Zeit.

5 Ergebnis und Ausblick

Mit dieser Arbeit wurde eine didaktische Konzeption entwickelt, die im Fachfremdsprachenunterricht der Hochschullehre genutzt werden kann, um Handlungskompetenz in evolvierenden Kooperationen zu vermitteln. Damit wurde ein neuartiges Phänomen in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt, das im Begriff der „evolvierenden Kooperation“ zum Ausdruck gebracht wird. Angetrieben durch den immer routinemäßigeren Einsatz von Informations- und Kommunikationssystemen in der Wirtschaftskommunikation, kommt es zu immer spontaner werdenden Zusammenschlüssen von Akteuren. Gerade durch internetgestützte Kollaborationssysteme, wie Skype, Xing oder Google Wave, kommen auch im persönlichen Berufsalltag vieler Hochschulabsolventen wahrhaft globale und interkulturelle Kooperationen zustande. Die besondere Herausforderung besteht dann, wenn die Kooperationen derart spontan entstehen, dass sich die beteiligten Aktanten zu Beginn der Zusammenarbeit typischerweise nicht kennen.

Als ein Beispiel wurde das EU-Projekt PRO.MOTION vorgestellt, in dem höchst unterschiedliche Akteure aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft, ansässig in mehr als zehn Mitgliedsstaaten der EU, spontan zusammenkommen, um neue Konzepte für das nachhaltige Mobilitätsmanagement in der Region Alpenrhein zu erarbeiten. Die evolvierende Zusammenarbeit startete hier bereits weit vor dem Projektbeginn, als der Projektantrag zu Händen der EU zu erstellen war. In rund drei Monaten haben die Akteure, die sich zuvor größtenteils unbekannt waren, einen koordinierten Antrag von rund 100 Seiten Text erstellt. Aus Sicht der Fachsprachenforschung, speziell der Fachsprachdidaktik, stellen sich in solchen Situationen enorme Anforderungen, da erfolgreiche Kommunikation bekanntlich die sensible Berücksichtigung des Kontextes der Kommunikation erfordert, der jedoch zunächst unbekannt ist. Von einer evolvierenden Kooperation wird daher hier gesprochen, wenn dieser Kontext zu Beginn der Kooperation nicht bekannt ist, sondern vielmehr gerade im Laufe der Zusammenarbeit – also evolvierend – zu erfahren und gemeinsam zu entwickeln ist.

Zur Untersuchung evolvierender Kooperationen wurden mit der vorliegenden Arbeit ein Erkenntnis- und ein Gestaltungsziel verfolgt. Das Erkenntnisziel bestand darin, das Phänomen der evolvierenden Kooperation als solches genauer zu verstehen und spezifische Anforderungen an die Fachsprachdidaktik abzuleiten. Auf der Grundlage etablierter Fachsprachmodelle konnte herausgearbeitet werden, dass die Anforderungen vor allem im Aufbau von Agilitäten bestehen, die Aktanten befähigen, sich in einer evolvierenden Kooperation kommunikativ erfolgreich zu behaupten. Entwickelt wurde ein Agilitätenmodell für evolvierende Kooperationen. Unterschieden wurden Agilitäten in interdisziplinärer, interpersoneller, interkontextueller, interintentionaler und sprachlicher Hinsicht.

Aus Sicht der Gestaltung wurde anschließend untersucht, wie derartige Kompetenzen mit gegebenen Ressourcen in der Hochschullehre vermittelt werden können. Hier werden in der Literatur große Erwartungen an eLearning-Plattformen geknüpft, die es grundsätzlich möglich machen würden, Studierende verschiedener disziplinärer und kultureller Kontexte virtuell zusammenzuschließen. Folglich wurde eine Evaluation von Arbeiten zum eLearning im Hinblick auf ihre Nutzungsmöglichkeiten zur Vermittlung von Agilitäten für evolvierende Kooperationen vorgenommen. Die Ergebnisse zeigen, dass eLearning-Plattformen zwar eine vielversprechende Grundlage bieten, jedoch als solche nicht ausreichen, um die Erreichung didaktischer Ziele zu sichern. Entwickelt wurde daher eine Gesamtkonzeption, in der sowohl didaktische als auch organisatorische und technische Gestaltungsempfehlungen vorgesehen sind. Da die Kernidee darin besteht, evolvierende Kooperationen nachzuempfinden, indem Studierende in spontan entstehenden heterogenen Teams Projektarbeiten über das Internet bearbeiten, wird die Konzeption als „eGroups-Konzeption“ bezeichnet.

Da ein gestaltungsorientierter Forschungsprozess gewählt wurde, sollte auch eine erste Evaluation der Konzeption vorgenommen werden. Hierzu wurden zwischen 2006 und 2008 insgesamt vier eGroups-Anwendungen realisiert. Die Kurse wurden am Sprachenzentrum der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster angeboten und in Kooperation mit der University of Washington, Seattle in den USA sowie der Massey University Palmerston North in Neuseeland durchgeführt. Sämtliche Anwendungen wurden transkribiert und formativ evaluiert, was zu einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der eGroups-Konzeption geführt hat. Zudem wurde eine vertiefende Analyse einer Studentengruppe im Rahmen der vierten Anwendung im Sommersemester 2008 vorgenommen. Die empirischen Untersuchungen haben vor allem drei für die Arbeit zentrale Ergebnisse geliefert: (1) die eGroups-Konzeption ist praktisch anwendbar, (2) es gelingt durch die Konzeption evolvierende Kooperationen zu schaffen, in denen die Studierenden hinsichtlich der Agilitäten gefordert werden und (3) die Studierenden verzeichnen eine persönliche Entwicklung im Hinblick auf die Agilitäten, so dass in der Analysegruppe auch konkrete Lernerfolge zu beobachten waren. Die Ergebnisse sind gesondert zusammengefasst worden und auch Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung der eGroups-Konzeption konnten resümiert werden.

Zweifellos dürfen die Ergebnisse der Arbeit nur im Rahmen der hier durchgeführten Untersuchung interpretiert werden. So haben die Ausführungen zur eGroups-Konzeption gezeigt, dass viele Gestaltungsparameter existieren, hinsichtlich derer eGroups-Anwendungen variieren können. Von der Vielzahl möglicher Anwendungen ist in der empirischen Untersuchung lediglich eine spezifische Ausprägungsform untersucht worden, die für die gegebene Kontextsituation gewählt wurde. Hier liegt bereits eine Interpreta-

tion zugrunde, so dass einzelne Parameter auch anders hätten eingestellt werden können. Insbesondere über die Nützlichkeit der Konzeption in anderen Anwendungssituationen kann erst nach weiteren Evaluationen eine Aussage getroffen werden. Schließlich sind auch die Ergebnisse der Fallstudien­gruppe ANI, CIA und KAT aus dem Sommersemester 2008 Ergebnis der Interpretation beobachteten Sprachhandelns. Wie in den Ausführungen zur wissenschaftstheoretischen Fundierung dargelegt, handelt es sich also um subjektiv wahrgenommene Ergebnisse, die nicht ohne Weiteres auf andere Anwendungsgebiete zu übertragen sind.

Dieser Befund gibt viele Anregungen für weitere Forschungsarbeiten. Zunächst ist anzustreben, eGroups-Anwendungen in einer größeren Anzahl auch unterschiedlicher organisatorischer Rahmenbedingungen – sowie Ausgestaltungsformen der Konzeption – selbst zu untersuchen. Auf diese Weise können die hier getroffenen Schlussfolgerungen weiter geprüft und möglicherweise sukzessive generalisiert werden. Die Vermutung ist hier, dass unterschiedliche Typen von Anwendungsfällen ebenso wie Varianten der eGroups-Konzeption zu identifizieren sein werden. Dies würde es ermöglichen, eine Art „Referenzmodell“ für eGroups-Konzeptionen zu entwickeln, das es Dozenten erlaubt, eine für ihre spezifischen Anforderungen angemessene Variante der eGroups-Konzeption auszuwählen. Hierdurch könnte ein positiver Beitrag sowohl zur Qualitätssicherung der Lehre als auch zur Effizienzsteigerung bei der Einrichtung moderner Lernarrangements geleistet werden.

Während die bisher angestellten Analysen aus Sicht der Fachsprachdidaktik geführt worden sind, eröffnet das identifizierte Phänomen der evolvierenden Kooperation eine Fülle weiterer Fragestellungen für Forschung auch aus anderen Blickrichtungen. Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen:

- **Wechselwirkungen zwischen Agilitäten:** Aus Sicht der Kommunikationsforschung könnten die Wechselwirkungen zwischen den Agilitäten untersucht werden. So vertritt ANI in der Untersuchungsgruppe ihr fachliches Wissen in der vorliegenden Studie sehr direkt, was Klarheit über ihr Wissen und ihre Ziele verschafft, zugleich aber interpersonell nachteilig wirkt. Aus dieser Sicht wäre auch grundsätzlich zu fragen, ob es ein gewisses (optimales) Gleichgewicht an Agilitäten gibt. Vermutlich wäre hier der situative Kontext ausschlaggebend. Oder: Inwieweit – oder unter welchen Umständen – akzeptieren Aktanten womöglich eine gewisse Neigung ihres Gesprächspartners in Richtung einer Agilität? Für derartige Untersuchungen wären weitere eGroups-Anwendungen mit wechselnden Charakteren zu begleiten und im Hinblick auf Kommunikationskonflikte zu untersuchen.

- ***Komposition von Agilitäten in der Gruppe:*** Sofern nicht sämtliche Agilitäten bei allen Teilnehmern in gleicher Weise ausgeprägt sein müssen, kann untersucht werden, inwiefern eventuell ein Gleichgewicht der Agilitäten auf Gruppenebene ausreichend ist. So war in der hier untersuchten Projektgruppe zu sehen, dass sich die Teilnehmerinnen zu einem Team geformt haben, in dem jede Teilnehmerin spezifische Kompetenzen gezeigt hat. Dabei konnte herausgearbeitet werden, dass jeweils unterschiedlich stark ausgeprägte Agilitäten eingebracht wurden und sich diese gerade herausbildeten, als die Partnerinnen zu einem Team zusammenwuchsen. In zukünftigen Studien könnte also untersucht werden, inwiefern Teammitglieder tatsächlich über sämtliche Agilitäten verfügen sollen oder inwiefern die Agilitäten vielleicht auch durch die Gruppe gemeinsam realisiert werden können. Dies mag auch Anhaltspunkte für die Zusammenstellung von Teams bieten, indem etwa dafür Sorge getragen werden könnte, Spezialisten für einzelne Agilitäten bei der Gruppenbildung vorzusehen.

- ***Einfluss von Agilitäten auf die Meinungsbildung:*** Aus organisatorischer Sicht wäre es interessant, zu untersuchen, ob ein Zusammenhang zwischen der Ausprägtheit einer Agilität und dem Einfluss eines Teilnehmers auf die Gruppenentscheidungen besteht. So kann in der vorliegenden Untersuchung beobachtet werden, dass sich ANI zwar womöglich bei KAT unbeliebt macht, gleichwohl durch ihre direkte Kommunikation das Geschehen der Gruppe ganz wesentlich prägt und somit auch ihre Intention erreicht. CIA hingegen, die durch ihre interpersonelle Agilität teilweise sogar das Fortbestehen der Gruppe sichert, artikuliert jedoch nicht einmal eigene Intentionen und übernimmt selbst zusätzliche Aufgaben zum Wohle der Harmonie. Welche Agilität verhilft also zum Erfolg? Auch diese Frage ist zweifellos unter Berücksichtigung des situativen Kontextes zu untersuchen, wozu die Transkripte zukünftiger eGroups-Anwendungen genutzt werden können.

- ***Rolle von Agilitäten bei Wiederholungen:*** Die bisherigen Überlegungen gehen von einer einmaligen Zusammenarbeit der Akteure aus, wie dies auch dem idealtypischen Muster der evolvierenden Kooperation entspricht. Wie ändern sich aber die Zusammenhänge, wenn wiederholte Zusammenarbeiten möglich sind? In diesem Fall wirkt sich das Ergebnis der einen Kooperation auf den Erfolg (oder sogar das Zustandekommen) zukünftiger Kooperationen aus, so dass sich das Kalkül der Aktanten ändern könnte. Hier wäre ggf. zugunsten der interpersonell guten Beziehungen für zukünftige Kooperationen ein momentanes Nicht-Erreichen einer Intention in Kauf zu nehmen. Derartige Situationen sind nicht unüblich, wenn z. B. an die

Zusammenarbeit in internationalen Forschungsprojekten gedacht wird, wie sie oben schon einmal am Beispiel des Projekts PRO.MOTION ausgeführt wurde. Um derartige Phänomene in eGroups zu untersuchen, könnte z. B. analysiert werden, ob sich das Verhalten zwischen Studierenden eines gemeinsamen Masterprogramms von dem zwischen Studierenden verschiedener Universitäten unterscheidet.

- ***Strategien für die agile Kommunikation:*** Die Untersuchungen haben gezeigt, dass Agilitäten erfolgskritisch für die Zusammenarbeit in evolvierenden Kooperationen sind. Zudem haben sie aber auch herausgestellt, dass es einen spezifischen Mehraufwand mit sich bringt, agil zu kommunizieren. In dieser Hinsicht wurde die agile Kommunikation als eine Art der „Investition“ bezeichnet, die gerade angesichts der kurzen Dauer der Zusammenarbeit kritisch ist im Hinblick auf ihre Amortisation. Vielversprechend wären daher Arbeiten, in denen spezifische Strategien für die agile Kommunikation untersucht werden, die eine möglichst effiziente Abstimmung der Aktanten untereinander ermöglichen würden. Wie kann zielsicher über eigene Intentionen und Kontextfaktoren informiert werden, ohne aber die Situation der anderen dabei zu sehr zu dominieren? Derartige Fragen könnten auf Basis von Kommunikationsprotokollen untersucht und anhand von Kommunikationsstrategien expliziert werden.

Alle hier angesprochenen Forschungsrichtungen können interessante Anregungen für eine Fachsprachdidaktik liefern, die Studierende auf die berufsbezogene Kommunikation in evolvierenden Kooperationen vorbereitet. Die eGroups-Konzeption bietet einen didaktischen Rahmen, diese Lerninhalte trotz der begrenzten Möglichkeiten im Hochschulalltag zu vermitteln. Die Kernidee besteht darin, spätere Handlungssituationen bereits zur Studienzeit so weit wie möglich vorwegzunehmen und die Studierenden so voneinander lernen zu lassen. Die Untersuchung hat gezeigt, wie internetgestützte Kollaborationsplattformen genutzt werden können, um solche Lernarrangements zu schaffen. Sie hat aber vor allem auch gezeigt, dass sinnvolle didaktisch-organisatorische Rahmenbedingungen zu setzen sind, um diese Zielsetzung zu verwirklichen.

Mit der vorliegenden Arbeit sind erste konkrete Gestaltungsentscheidungen für derartige Lernarrangements vorgestellt und empirisch überprüft worden. Die Ergebnisse sollen eine Grundlage für zukünftige Arbeiten liefern, die für die Fachsprachdidaktik an Bedeutung zu gewinnen scheinen: Schon jetzt ist unsere Zeit durch eine enorme Dynamik und Vielfalt charakterisiert. Für die Zukunft ist davon auszugehen, dass sich diese Entwicklung fortsetzen wird, so dass kompetentes Verhalten in evolvierenden Kooperationen zu

einer Schlüsselqualifikation wird. Diese Schlüsselqualifikation dürfte nicht nur die Wirtschaftswissenschaften, sondern auch andere Fachrichtungen sowie weite Teile unseres privaten Lebens wesentlich beeinflussen.

Literaturverzeichnis

- Adamzik, K. (1998)** „Fachsprachen als Varietäten“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 181-189.
- Adelsberger, H.; Pawlowski, J. (2002)** „Electronic Business and Education“. In Adelsberger, H.; Collis, B.; Pawlowski, J. (Hg.) *Handbook on Information Technologies for Education & Training, International Handbook on Information Systems*, Berlin: Springer, 653-671.
- Albrecht, J. (2005)** *Übersetzung und Linguistik*, Tübingen: Narr.
- Alptekin, C. (2002)** „Towards Intercultural Communicative Competence“. In *ELT Journal* 56: 1 (2002), 57-64.
- Alvesson, M.; Sköldberg, K. (2000)** *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*, London: Sage.
- Ammon, U. (1998)** „Probleme der Statusbestimmung von Fachsprachen“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 219-229.
- Ammon, U. (2001)** „Die Verbreitung des Deutschen in der Welt“. In Helbig, G.; Götze, L.; Henrici, G.; Krumm, H.-J. (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin, New York: de Gruyter, 68-83.
- Arntz, R. (2004)** „Der Vergleich von Fachsprachen“. In Baumann, K.-D.; Kalverkämper, H.; Hoffmann, L. (Hg.) *Pluralität in der Fachsprachenforschung. Festschrift for Lothar Hoffmann's 75th Birthday*. Tübingen: Narr.
- Árva, V.; Medgyes, P. (2000)** „Native and Non-Native Teachers in the Classroom“. In *System* 28: 3 (2000), 355-372.
- Asante, M. K.; Gudykunst, W. B. (Hg.) (1989)** *Handbook of International and Intercultural Communication*, Newbury Park: Sage.
- Auer, T.; Sturz, W. (Hg.) (2007)** *ABC der Wissensgesellschaft*, Reutlingen: Doculine.
- Bach, G.; Niemeyer, S. (Hg.) (2000)** *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Frankfurt am Main (et al.): Peter Lang.
- Bach, U. (2001)** „Höflichkeit“. In Ahrens, R.; Bald, W.-D.; Hüllen, W. (Hg.) *Handbuch Englisch als Fremdsprache (HEF)*, Berlin: Erich Schmidt, 195-200.

- Back, A. (2008)** *E-Learning Unplugged. Die Zukunft von Lernen und Wissen: Kolumnen 2003-2008*, Norderstedt: Books on Demand.
- Back, A.; Kramhöller, S.; Seufert, S. (1998)** „Technology enabled Management Education. Die Lernumgebung MBE Genius im Bereich Executive Study an der Universität St. Gallen“. In *IO Management*, 21: 3 (1998), 36-42.
- Barnard, C. H. (1938)** *The Functions of the Executive*, Cambridge: Harvard University Press.
- Baumann, K.-D. (1998a)** „Formen fachlicher Kommunikationsbeziehungen“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 109-117.
- Baumann, K.-D. (1998b)** „Textuelle Eigenschaften von Fachsprachen“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 408-416.
- Baumann, K.-D. (1998c)** „Das Postulat der Exaktheit“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 373-377.
- Baumann, K.-D. (2000a)** „Die Konzeption eines integrativen Fachsprachenunterrichts als aktuelle Herausforderung von Fachsprachenforschung und Fachsprachendidaktik“. In Cavagnoli, S.; Schweigkofler, A. (Hg.) *Fachsprachen und Didaktik. I linguaggi specialisti e la loro didattica*, Bozen: Europäische Akademie, 27-52.
- Baumann, K.-D. (2000b)** „Entwicklung eines integrativen Fachsprachenunterrichts – eine aktuelle Herausforderung der Angewandten Linguistik“. In Baumann, K.-D.; Kalverkämper, H.; Steinberg, R. (Hg.) *Sprachen im Beruf. Stand-Probleme-Perspektiven*, Tübingen: Narr, 149-173.
- Baumann, K.-D. (2004)** „Emotionen in der Fachkommunikation“. In Baumann, K.-D., Kalverkämper (Hg.) *Pluralität in der Fachsprachenforschung*, Tübingen: Narr, 83-120.
- Baumgart, M. (1992)** *Die Sprache der Anzeigenwerbung*, Heidelberg: Physica-Verlag.
- Beck, U. (2004)** *Was ist Globalisierung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, A.; Hundt, M. (1998)** „Die Fachsprache in der einzelsprachlichen Differenzierung“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 118-133.

- Becker, J., Niehaves, B. (2007)** „Epistemological Perspectives on IS Research. A Framework for Analysing and Systematizing Epistemological Assumptions“. In *Information Systems Journal, Special Issue on Philosophy and Epistemology in IS*, 17 (2007), 197–214.
- Beerens, R. (im Erscheinen)** „Receptive multilingualism in the Dutch-German Border area“. In *International Journal of Bilingualism*.
- Beier, R. (1980)** *Englische Fachsprache*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Beier, R. (1998)** „Die Fachsprache in der einzelsprachlichen Differenzierung“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.2*, Berlin, New York: de Gruyter, 1403-1414.
- Beier, R.; Möhn, D. (1984)** „Fachtexte in fachsprachlichen Lehr- und Lernmaterialien für den fremdsprachlichen Unterricht - Überlegungen zu ihrer Beschreibung und Bewertung“. In *Fachsprache* 6 (1984) 89-115.
- Beißwenger, M. (2007)** *Sprachhandlungskoordination in der Chat-Kommunikation*, Berlin, New York: de Gruyter.
- Beißwenger, M.; Storrer, A. (2007)** „Wiki-Einsatz in Lehr-/Lernkontexten“. In *ComputerPostille*, im WWW unter <http://www.michael-beisswenger.de/pub/wiki-unizet.pdf> [15.08.2009].
- Belcher, D. D. (2006)** „English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Life“. In *TESOL Quartely*, 40: 1 (2006), 133-156.
- Belz, J. A. (2001)** „Institutional and Individual Dimensions of Transatlantic Group Work in Network-Based Language Learning“. In *ReCALL* 13: 2 (2001), 213-231.
- Belz, J. A. (2002)** „Social Dimensions of Telecollaborative Foreign Language Study“. In *Language Learning and Technology* 6: 1 (2002), 60-81.
- Belz, J. A.; Müller-Hartmann, A. (2003)** „Teachers as Intercultural Learners. Negotiating German-American Telecollaboration along the Institutional Faultline“, In *Modern Language Journal* 87: 1 (2003), 71-89.
- Belz, J. A.; Thorne, S., L. (Hg.) (2007)** *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*, Boston: Thomson Heinle.
- Beneke, J. (1992)** „Na, was fehlt ihm denn? Kommunikation in und mit der Autowerkstatt“. In Fiehler, R.; Sucharowski, W. (Hg.) *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 212-233.

- Benesch, S. (2001)** *Critical English for Academic Purposes: Theory, Politics, and Practice*, Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Bielski, S. (1997)** „Informationsflut – Globales Netz als Lösung?“ In Kranz, D.; Legenhausen, L.; Lüking, B. (Hg.) *Multimedia, Internet, Lernsoftware. Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?* Münster: Agenda, 75-73.
- Blum-Kulka, S.; House, J.; Kasper, G. (Hg.) (1989)** *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Norwood: Ablex.
- BMBF (1997)** *Innovationen für die Wissensgesellschaft. Förderprogramm Informationstechnik*. Bonn: BMBF.
- Boeckmann, K.-B. (2001)** „Elektronische Medien“. In Helbig, G.; Götze, L.; Henrici, G.; Krumm, H.-J. (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin, New York: de Gruyter, 1100-1111.
- Bolten, J. (1991)** „Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandsaufnahme und Perspektiven“. In Müller, B.-D. (Hg.) *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*, München: Iudicium, 71-91.
- Bolten, J. (1992)** „'Fachsprache' oder 'Sprachbereich'? Empirisch-pragmatische Grundlagen zur Beschreibung der deutschen Wirtschafts-, Medizin- und Rechtssprache“. In Bungarten, T. (Hg.) *Beiträge zur Fachsprachenforschung*. Band 1. Attikon: Tostedt, 57-72.
- Bolten, J. (2003)** „Interkulturelle Wirtschaftskommunikation“. In Wierlacher, A.; Bogner, A. (Hg.) *Handbuch interkulturelle Wirtschaftskommunikation*, Stuttgart, Weimar: Metzler, 175-182.
- Bolten, J. (2007)** „Interkulturelle Kompetenz im eLearning“. In Straub, J.; Weidemann, A.; Weidemann, D. (Hg.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundlagen – Theorien – Anwendungsfelder*, Stuttgart, Weimar: Metzler, 755-763.
- Bösch, R. (1995)** „Unheimliche Verwandtschaft. Anmerkungen zum Verhältnis von Marxismus-Leninismus und Antisemitismus“. In *Krisis* 16/17 (1995), 1-5.
- Bourdieu, P. (1979)** *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1984)** *The Logic of Practice*, Stanford: Stanford University Press.
- Braine, G. (2005)** „A History of Research on Non-Native Speaker English Teachers“. In Llurda, E. (Hg.), *Non-native Language Teachers: Perceptions, Challenges, and Contributions to the Profession*, New York: Springer, 13–23.

- Braine, G. (Hg.) (1999).** *Non-Native Educators in English Language Teaching*. Mahwah: Erlbaum.
- Brammerts, H. (1996)** „Sprachenlernen im Tandem“. In Brammerts, H.; Little, D. (Hg.) *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem*, Bochum: Brockmeyer, 1-14.
- Brammerts, H.; Little, D. (Hg.) (1996)** *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem*, Bochum: Brockmeyer.
- Breindl, E. (1997)** „DaF goes Internet: Neue Entwicklungen in Deutsch als Fremdsprache“. In *Deutsche Sprache* 25: 4 (1997), 289-342.
- Brinkschulte, M. (2002)** „Schreibprozesse unterrichten lernen. Die Arbeit mit Transkriptionen und eine direkte Theorie-Praxis-Verschrankung als Methode“. In Wolff, A.; Lange, M. (Hg.) *Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa*. Regensburg: FaDaF, 281-309.
- Brinkschulte, M. (2003)** „Spaß bei der Arbeit?“ – Das E-Mail-Projekt „Planspiel Fachsprache Wirtschaft“ und die Funktion neuer Medien während der Gruppenarbeit“. In Tischer, P. (Hg.) *Neue Medien – Neues Lehren – Neues Lernen. Fremdsprachenunterricht im Informationszeitalter. Dokumentation der 21. Arbeitstagung 2000*, Bochum: AKS, 41-56.
- Brinkschulte, M., Griebhaber, W. (1999)** „Gestisches Sprechen. Sprechen vor dem Computer“. In *OBST, Sprache an der Jahrtausendwende*, 60 (1999), 33-50.
- Brown, P., Levinson, S. C. (1987)** *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brünner, G. (1987)** *Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskurs-analytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung*. Tübingen: Narr.
- Brünner, G. (1998)** „Fachkommunikation im Betrieb – am Beispiel der Stadtwerke einer Großstadt“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 634-648.
- Brünner, G. (2001)** „Gespräche in der Wirtschaft“. In Brinker, K.; Antos, G.; Heinemann, W.; Sager, S. F. (Hg.) *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung – Linguistics of Text and Conversation. An International Handbook of Contemporary Research, Vol. 2*. Berlin, New York: de Gruyter, 1526-1540.
- Brutt-Griffler, J. (2002)** *World English*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Brutt-Griffler, J.; Samimy, K. K. (1999)** „Revisiting the Colonial in the post-colonial: Critical Praxis for Nonnative English Speaking Teachers in a TESOL Program“. In *TESOL Quarterly* 33: 3 (1999), 413-431.

- Buhlmann, R.; Fearn, A. (2000)** *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWI) (2007)** *Innovationspolitik, Informationsgesellschaft, Telekommunikation. Internationalisierung von Netzwerken. Kurzstudie: Empirische Analyse ausgewählter europäischer Netzwerke hinsichtlich ihrer Bedürfnisse und Strategien zur Internationalisierung*, BMWI: Berlin.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2009)** *Globalisierung. Zahlen und Fakten: Entwicklungen des grenzüberschreitenden Warenhandels*, im WWW unter http://www.bpb.de/wissen/CCDNXF,0,0,Entwicklung_des_grenz%FCberschreitenden_Warenhandels.html [24.09.09].
- Bungarten, T. (Hg.) (1992)** *Beiträge zur Fachsprachenforschung. Sprache in Wissenschaft und Technik, Wirtschaft und Rechtswesen*, Attikon: Tostedt.
- Burrell, G., Morgan, G. (1979)** *Sociological Paradigms and Organisational Analysis. Elements of the Sociology of Corporate Life*, London (et al.): Heinmann.
- Business Spotlight (2009)** *Going Green*. Stuttgart: Spotlight Verlag GmbH 4 (2009).
- Butler, Y. G. (2007)** „How Are Non-Native-English-Speaking Teachers Perceived by Young Learners?“ In *TESOL Quarterly* 41: 4 (2007), 731-755.
- Buttjes, D. (1995)** „Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum“. In Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Basel: UTB, 142-149.
- Byram, M. (1997)** *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byrnes, F. (1986)** „'Hello Australia' ESL by TV“. In *Prospect* 1.3, 55-63.
- Capurro, R. (1986)**, *Hermeneutik der Fachinformation*, Freiburg, München: Alber.
- Cargill, M.; Burgess, S. (2008)** „Introduction to the Special Issue: English for Research Publication Purposes“. In *Journal of English for Academic Purposes*, 7 (2008), 75-76.
- Casper-Hehne, H. (1999)** „Interkulturelle Kommunikation. Neue Perspektiven und alte Einsichten“. In *ZfAL* 31 (1999), 77-107.
- Charles, M. (2006)** „Language Matters in Global Communication“. In *Journal of Business Communication*, 44: 3 (2006), 260-282.

- Chomsky, N. (1965)** *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chun, D. C.; Plass, J. L. (2000)** „Networked Multimedia Environments for Second Language Acquisition”. In Warschauer, M.; Kern, R. (Hg.) *Networked-Based Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press, 151-170.
- Clyne, M. (1994)** *Inter-Cultural Communication in the Workplace: Cultural Values in Discourse*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Conolelos, T.; Oliva, M. (1993)** „Using the Computer Networks to Enhance Foreign Language and Culture Education”. In *Foreign Language Annals* 26: 4 (1993), 527-534.
- Cook, V. J. (1999)** „Going beyond the Native Speaker in Language Teaching”. In *TESOL Quarterly*, 33: 2 (1999), 185-209.
- Coulmas, F. (1981)** „Spies and Native Speakers”. In Coulmas, F. (Hg.) *A Festschrift for Native Speaker*, The Hague: Mouton, 355-367.
- Council of Europe, Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division (2001)** *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1983)** *A First Dictionary of Linguistics and Phonetics*, London, Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, D. (1988)** *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997)** „The language that took over the world“. In *The Guardian*, 22.02.1997, 21.
- Crystal, D. (2001)** *Language and the Internet*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003)** *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2008)** „Two Thousand Million?“. In *English Today* 93: 24/1 (2008), 3-6.
- Cuban, L. (2001)** *Oversold and Underused. Computers in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cummins, J.; Sayers, D. (1995)** *Brave New Schools. Challenging Cultural Literacy Through Global Learning Networks*. New York: St. Martin's Press.
- Cummins, J.; Swain, M. (1986)** *Bilingualism in Education*, London: Longman.

- Dam, L. (1995)** *Learner Autonomy. From Theory to Practice*. Dublin: Authentik.
- Dam, L.; Legenhausen, L.; Wolff, D. (1991)** „The computer in a communicative and autonomous language learning environment“. In Baumgartner, P.; Hall, A. (Hg.) *Language Learning with Computers. An Educational Challenge*, Klagenfurt: WISL, 33-49.
- Dathe, M. (2007)** „Wirtschaftskommunikation“. In Straub, J.; Weidemann, A.; Weidemann, D., *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*, Stuttgart, Weimar: Metzler, 586-595.
- Davies, A. (1991)** *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davies, G. D. (1992)** „Computer-Assisted Language Learning“. In Embleton, D.; Hagen, S. (Hg.) *Languages and International Business: A Practical Guide*, Sevenoaks: Hodder and Stoughton, 112-123.
- Davies, G. D.; Higgings, J. J. (1985)** *Using Computers in Language Learning: A Teacher's Guide*, London: CILT.
- Davies, G. D.; Higgins, J. J. (1982)** *Computers, Language and Language Learning*, London: CILT.
- Deppermann, A. (2001)** *Gespräche analysieren*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Di Luzio, A.; Günthner, S.; Orletti, F. (2001)** *Culture in Communication. Analyses of Intercultural Situations*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Donath, R.; Volkmer, I. (Hg.) (1997)** *Das Transatlantische Klassenzimmer*. Hamburg: Koerber Stiftung.
- Donato, R. (1994)** „Collective Scaffolding in Second Language Learning“. In Lantolf, J. P.; Appel, G. (Hg.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Norwood: Ablex, 33-56.
- Dörnyei, Z. (2001)** *Teaching and Researching Motivation*. England: Pearson Education Limited.
- Drozd, L.; Seibicke, W. (1973)** *Deutsche Fachsprache und Wissenschaftssprache. Bestandsaufnahme – Theorie – Geschichte*, Brandstetter: Wiesbaden.
- Dudley-Evans, T.; St. John, M. J. (1998)** *Developments in English for Specific Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Eastment, D. (1996)** „The Internet for Teachers and Learners“. In *Modern English Teacher* 3: 4 (1996), 58-82.

- Eck, A.; Legenhausen, L.; Wolff, D. (1995)** *Telekommunikation und Fremdsprachenunterricht: Informationen, Projekte, Ergebnisse*. Bochum: AKS-Verlag.
- Edmondson, W. J.; House, J. (2006)** *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen, Basel: UTB.
- e-fellows (2008)** *Interkulturelle Kompetenz. Nasenreibereien am Nordpol*, im WWW unter <http://www.e-fellows.net/show/detail.php/13333?te> [15.08.09]
- Egbert, J.; Paulus, T; Nakamichi, Y. (2002)** „The Impact of CALL Instruction on Classroom Computer Use: A Foundation for Rethinking Technology in Teacher Education“. In *Language Learning and Technology* 6: 3 (2002), 108-126, im WWW unter <http://llt.msu/vol6num3/egbert/> [30.07.09].
- Ehlich, K. (1991)** „Funktionalpragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren“. In Flader, D. (Hg.) *Verbale Interaktion: Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik*, Metzler: Stuttgart, 127–143.
- Ehlich, K. (1998)** „Kritik der Wissenschaftssprachen“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 856-866.
- Ehlich, K. (2000)** „Kommunikation“. In *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 354-356.
- Ehlich, K.; Noack, C.; Scheiter, S. (Hg.) (1994)** *Instruktion durch Text und Diskurs. Zur Linguistik ‚Technischer Diskurs‘*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ehlich, K.; Rehbein, J. (1972)** „Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution: das Speiserestaurant“. In Wunderlich, D. (Hg.) *Linguistische Pragmatik*, Frankfurt am Main: Athenäum, 209-254.
- Ehlich, K.; Rehbein, J. (1976)** „Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT)“. In *Linguistische Berichte* 45 (1976), 21-41.
- Ehlich, K.; Rehbein, J. (1977)** „Wissen, Kommunikatives Handeln und die Schule“. In Goepfert, H. C. (Hg.) *Sprachverhalten im Unterricht*, München: UTB, 36-114.
- Ehlich, K.; Rehbein, J. (1979)** „Sprachliche Handlungsmuster“. In Soeffner, H.-G. (Hg.) *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 243-274.
- Ehlich, K.; Rehbein, J. (1994)** „Institutionsanalyse. Prolegomena zur Untersuchung von Kommunikation in Institutionen“. In Brüner, G.; Grae-

- fen, G. (Hg.) *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 287-327.
- Ellis, R. (1994)** *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Engberg, J. (2000)** „Integratives Konzept eines Fremdsprachencurriculums“. In Baumann, K.-D.; Kalverkämper, H.; Steinberg-Rahal, K. (Hg.) *Sprachen im Beruf: Stand, Probleme, Perspektiven*, Tübingen: Narr, 283-295.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001)** *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- European Commission CORDIS (2009)** *Seventh Framework Programme (FP7)*, im WWW unter http://cordis.europa.eu/fp7/home_en.html [15.08.09].
- European Commission Enterprise and Industry (2009)** *e-Skills for the 21st Century Fostering Competitiveness, Growth and Jobs*, im WWW unter <http://ec.europa.eu/enterprise/sectors/ict/e-skills/support/> [01.03.2010]
- Fearns, A. (2003)** „Fachsprachenunterricht“. In Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke UTB, 169-174.
- Felix, U. (2002)** „The Web as Vehicle for Constructivist Approaches in Language Teaching“. In *ReCALL* 14: 1 (2002), 16–31.
- Fiehler, R.; Kindt, W. (1994)** „Reklamationsgespräche. Schulungsperspektiven auf der Basis von Ergebnissen diskursanalytischer Untersuchungen“. In Bartsch, E. (Hg.) *Sprechen, Führen, Kooperieren in Betrieb und Verwaltung*, München, Basel: E. Reinhardt.
- Fijas, L. (1998)** „Das Postulat der Ökonomie für den Fachsprachengebrauch“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 690-397.
- Firth, A.; Wagner, J. (1997)** „On Discourse, Communication and (some) Fundamental Concepts in SLA Research“. In *Modern Language Journal* 81: 3 (1997), 285-300.
- Fischer, G. (1998)** *eMail in Foreign Language Teaching. Towards the Creation of Virtual Classrooms*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fitzgerald, E. (2009)** „Technically Speaking Technology“. In Stock, W. (Hg.) *Business Spotlight* 5 (2009), 71.

- Flieger, E.; Wist, G.; Fiehler, R. (1992)** „Kommunikationstraining im Vertrieb und Diskursanalyse. Erfahrungsbericht über eine Kooperation“. In Fiehler, R.; Sucharowski, W. (Hg.) *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Flowerdew, J.; Peacock, M. (2001)** „Issues in EAP: A Preliminary Perspective“. In J. Flowerdew, J.; Peacock, M. (Hg.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press, 8-24.
- Fluck, H.-R. (1980)** *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. München: Francke.
- Fluck, H.-R. (1998)** „Bedarf, Ziele und Gegenstände fachsprachlicher Ausbildung“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 944-954.
- Fox, D. (2003)** „Security Awareness oder die Wiederentdeckung des Menschen in der IT-Sicherheit“. In *DuD*, 27 (11), 676-680.
- Fraser, B. (2001)** „Form and Function of Politeness in Conversation“. In Brinker, K.; Antos, G.; Heinemann, W.; Sager, S. F. (Hg.) *Text- und Gesprächslinguistik, 2. Halbband, HSK*, Berlin: de Gruyter, 1406-1425.
- Frey, K. (2005)** *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*, Weinheim, Basel: Beltz.
- Gabel, Stephan (2000)** *Über- und Unterrepräsentation im Lernerenglisch. Untersuchungen zum Sprachgebrauch deutscher Schülerinnen und Schüler in interkulturellen Telekommunikationsprojekten*, Frankfurt a. M. (et al.): Lang.
- Gabel, Stephan (2006)** „The avoidance of communicative risks in intercultural communication or the 'reduced personality' of the foreign language learner“. In Kötter, M.; Traxel, O.; Gabel, S. (Hg.) *Investigating and Facilitating Language Learning, Papers in Honour of Lienhard Legenhausen*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, .
- Gage, N.H.; Berliner, D.C. (1996)** *Pädagogische Psychologie*, Weinheim: Beltz.
- Garrison, D. R. (2007)** „Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues“. In *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.
- Garrison, D.R.; Anderson T; Archer, W. (2000)** „Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education“. In *The Internet and Higher Education 2: 2-3* (2000), 87-105.

- Garrison, D.R.; Anderson T; Archer, W. (2001)** „Critical Thinking and Computer Conferencing: A Model and Tool to Assess Cognitive Presence“. In *American Journal of Distance Education*, 15: 1 (2001), 7-23.
- Gartner Group (2008)** „Gartner Highlights 27 Technologies in the Hype Cycle for Emerging Technologies“. In *Gartner News*, im WWW unter <http://www.gartner.com/it/page.jsp?id=739613>, [25.08.09].
- Gibson, R. (2002)** *Intercultural Business Communication*, Oxford: Oxford University Press.
- Gibson, R. (2006)** *Intercultural Business Communication. A Handbook for Teachers*, Oxford: Oxford University Press.
- Gloy, K. (1998)** „Sprachnormen und die Isolierung und Integration von Fachsprachen“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 100-109.
- Gnutzmann, C. (1999)** *Teaching and Learning English as a Global Language*. Tübingen: Stauffenburg.
- Gnutzmann, C.; Oldenburg, H. (1990)** „Deutsche und englische Fachtexte im Vergleich. Textlinguistische Grundlagen für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht“. In *Fremdsprachen lehren und lernen* 19 (1990), 7-27.
- Gogolin, I. (2005)** „Erziehungsziel Mehrsprachigkeit“. In Röhner, C. (Hg.) *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim, München: Juventa.
- Göpferich, S. (1998)** „Fachtextsorten der Naturwissenschaften und der Technik: Ein Überblick“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 545-556
- Gosciny, R.; Uderzo, A. (1969)** *Asterix und Kleopatra*. Berlin: Egmont Ehapa.
- Graddol, D. (1999)** „The decline of the native speaker“. In Graddol, D.; Meinhof, U. H. (Hg.) *English in a Changing World (AILA Review 13)*, 57-68.
- Green, D. (2005)** *The Serendipity Machine: A Voyage of Discovery Through the Unexpected World of Computers*, Allen and Unwin: Sydney.
- Griebel, B. (2002)** *Neue Tendenzen in der Fachsprache der Wirtschaft*, im WWW unter <http://www.hs-zigr.de/~bgriebel/usti.html> [22.04.09].

- Grießhaber, W. (1987)** *Authentisches und zitierendes Handeln. Band 1: Einstellungsgespräche*. Tübingen: Narr.
- Grießhaber, W. (1994)** *Neue Medien in der Lehre*. Münster: WWU Münster.
- Grießhaber, W. (1995a)** „Mit Maus und Mikro fremde Sprachen lernen. Beispiele und Konzepte computerunterstützten Fremdsprachenunterrichts“. In *Handbuch Hochschullehre GS A 2.1*, Bonn: Raabe.
- Grießhaber, W. (1995b)** „Neue Medien in der computergestützten Sprachvermittlung“. In Wolff, A., Welter, W. (Hg.) *Mündliche Kommunikation; Unterrichts- und Übungsformen DaF; Themen- und zielgruppenspezifische Auswahl von Unterrichtsmaterialien; Modelle für studien- und berufsbegleitenden Unterricht*. Regensburg: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 40, 225-227.
- Grießhaber, W. (1999a)** *Fremdsprachausbildung und Studienreform*. Münster: Sprachenzentrum PALM 01/99.
- Grießhaber, W. (1999b)** „Sprachliche Prozeduren bei der Wiedergabe einer Hörspielszene“. In Johansson, L.; Rehbein, J. (Hg.) *Türkisch und Deutsch im Vergleich*. Wiesbaden: Harrassowitz, 95-128.
- Grießhaber, W. (2000a)** „Zum Begriff ‚Wirtschaftssprache‘. Überlegungen und Vorschläge zur Analyse der Fachsprache der Wirtschaft“. In Beckman, S.; König, P.-P.; Wolf, G. (Hg.) *Sprachspiel und Bedeutung*. Tübingen: Niemeyer, 403-113.
- Grießhaber, W. (2000b)** „Verfahren und Tendenzen der funktional-pragmatischen Diskursanalyse“. In Invanyi, Z. (Hg.) *Gesprächsforschung: Tendenzen und Perspektiven*, Frankfurt am Main (et al.): Peter Lang, 1-21.
- Grießhaber, W. (2000c)** „Neue Lehr- und Lernformen im Funk-LAN“. In Grob, H. L. (Hg.) *cHL: computergestützte Hochschullehre; Dokumentation zum cHL-Tag 2000; Alma Mater Multimedialis*. Münster: LIT, 241-248.
- Grießhaber, W. (2002)** „Was bleibt? Zu den didaktischen Möglichkeiten der Neuen Medien“. In Tischer, P. (Hg.) (2003) *Neue Medien – Neues Lehren – Neues Lernen*. Bochum: AKS-Verlag, 27-40.
- Grießhaber, W. (2007a)** „Vermittlung der Deutschen Fachsprache des Rechts als Fremdsprache“. In Heller, D.; Ehlich, K. (Hg.) *Studien zur Rechtskommunikation*, Frankfurt am Main (et al.): Peter Lang, 237-258.
- Grießhaber, W. (2007b)** „Transcending Borders - Diversity and Standardization“. In *Proceedings of 2007 International Conference on*

Applied Linguistics and Foreign Language Instruction, Kaohsiung (Taiwan): NKFUST, Department of English, 12-28.

- Grießhaber, W. (2007c)** „Fachsprachvermittlungspraxis. DaF-Wirtschaftsdeutsch-Lehrmaterialien und ihre Anwendung im Unterricht“. In Bührig, K.; Matras, Y. (Hg.) *Sprachtheorie und sprachliches Handeln*. Tübingen: Stauffenburg, 1-21.
- Grießhaber, W.; Holtz, C. (2007)** „i-tence. Ein Projekt zur Förderung interkultureller Handlungskompetenz unter Nutzung der Kommunikationsplattform HERBIE“. In *ERCIS Praxisbericht* Nr. 38 Münster: WWU.
- Grießhaber, W.; Holtz, C. (2008a)** „InterKo. Vermittlung interkultureller Kooperationskompetenz mit der Plattform HERBIE“. In *ERCIS Praxisbericht* Nr. 62 Münster: WWU.
- Grießhaber, W.; Holtz, C. (2008b)** „eGroups – Involving Multiple Stakeholders in Language Teaching for Special Purposes“. In *Second International Conference of the 360° Conference Series: Encompassing Knowledge*, Århus, 15.-17. Mai 2008.
- Grießhaber, Wilhelm (1998)** „Der C-Test als Einstufungstest“. In Eggensperger, K.- H.; Fischer, J. (Hg.) *Handbuch UNICERT®*. Bochum: AKS, 153-167.
- Grob, H. L. (Hg.) (2001)** *cHL – computergestützte Hochschullehre, Dokumentation zum cHL-Tag 2000, Alma Mater Multimedialis*. Münster: LIT.
- Grob, H. L.; Bensberg, F. (2003)** „Computergestützte Hochschullehre – das cHL-Konzept“. In v. Knop, J.; Haverkamp, W.; Jessen, E. (Hg.) *Security, E-Learning, E-Services, Tagungsband zur 17. DFN-Arbeitstagung über Kommunikationsnetze*, DFN: Bonn, 125-140.
- Grob, H. L.; Grießhaber, W. (1995)** „Computergestützte Lehre an der Universität“. In Grob, H.L. (Hg.) *Arbeitsbericht Nr. 1 der Reihe „CAL+CAT“*, Münster: Universität Münster.
- Grob, H. L.; vom Brocke, J. (2004)** „Konzeption eines Wissensnetzwerks zum Controlling“. In Grob, H. L., vom Brocke, J., Lahme, N., Wahn, M. (Hg.) *Controlling. Lerneinheiten zum Wissensnetzwerk Controlling*, München: Vahlen, 1-58.
- Grob, H. L.; vom Brocke, J. (Hg.) (2006)** *Internetökonomie. Ein interdisziplinärer Beitrag zur Erklärung und Gestaltung hybrider Systeme*, Münster: Vahlen.
- Grob, H. L.; vom Brocke, J.; Buddendick, C. (2008)** „E-Learning Management – Integration von Aufgabe, Mensch und Technik“. In

Grob, H.L.; vom Brocke, J.; Buddendick, C. (Hg.) *E-Learning Management – Integration von Aufgabe, Mensch und Technik*, Münster: Vahlen, 1-18.

Grob, H. L.; vom Brocke, J.; Buddendick, C.; Albrecht, N.; Strauch, G.; Widera, A. (2006) „Anreizmanagement“. In Grob, H.L.; vom Brocke, J.; Buddendick, C. (Hg.) *E-Learning Management – Integration von Aufgabe, Mensch und Technik*, Münster: Vahlen, 133-156.

Grob, H. L.; vom Brocke, J.; Lahme, N. (2001) „Freestyle Learning, das mediendidaktische Konzept“. In Grob, H.L. (Hg.) *Arbeitsbericht Nr. 20 der Reihe „CAL+CAT“*, Münster: Universität Münster.

Grob, H.L.; Bielski, S. (Hg.) (1998) *Aufbruch in die Informationsgesellschaft*, München: Vahlen.

Grob, H.-L.; vom Brocke, J.; Buddendick, C. (2005) „eLearning Integration an Großuniversitäten. Entwicklung und Erprobung eines Organisationsmodells“. In Lucke, U., Nölting, K., Tavangarian, D. (Hg.) *Workshop Proceedings der 3. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik (DeLFI 05) und 10. Europäische Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW 05)*, Rostock, 13-16. September 2005, Berlin: Logos, 163-172.

Grotjahn, R. (2002) „Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis“. In Grotjahn, R. (Hg.) *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 4*, Bochum: AKS, 211-225.

Gudjons, H. (2001) *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gudykunst, W.; Kim, Y. (2003) *Communicating with Strangers. An Approach to Intercultural Communication*, New York: McGraw-Hill.

Guèye, O. (2004) *Fachdeutsch als Fremdsprache (FDaF). Wirtschaftsbereich. Ein didaktisches-methodisches Konzept dargestellt am Beispiel Senegal*. Inauguraldissertation, im WWW unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=973391987&dok_var=d1&dok_ext=pdf&=973391987.pdf [22.04.09].

Gumperz, J. (1982) *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, J. (1992) „Contextualization and understanding. In Duranti, A.; Goodwin, C., (Hg.) *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Habermas, J. (1973)** „Wahrheitstheorien“. In Fahrenbach, H. (Hg.) *Wirklichkeit und Reflexion. Walter Schulz zum 60. Geburtstag*, Pfullingen: Neske.
- Habermas, J. (1977)** „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz“. In Habermas, J.; Luhmann, N. (Hg.) *Theorie der Gesellschaft und Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 101-141.
- Habermas, J. (1990)** „Discourse Ethics: Notes on a Program of Philosophical Justification“. In *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Häcki Buhofer, A. (1985)** *Schriftlichkeit im Alltag. Theoretische und empirische Aspekte – Am Beispiel eines Schweizer Industriebetriebs*, Bern: Peter Lang.
- Hamp-Lyons, L.; Hyland, K. (2005)** „Editorial for 4,1: Some Further Thoughts on EAP and JEAP“. In *Journal of English for Academic Purposes*, 4 (2005), 1-4.
- Hasenstab, M. (1999)** *Interkulturelles Management in unterschiedlichen Kulturbereichen*. München: Oldenbourg.
- Heidenreich, M. (2002)** *Merkmale der Wissensgesellschaft*, im WWW unter www.sozialstruktur.uni-oldenburg.de/dokumente/blk.pdf [24.04.09].
- Henrichsen, L. (Hg.) (2001)** *Distance-Learning Programs*. Alexandria: TESOL Inc.
- Henrici, G. (2001)** „Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache“. In Helbig, G.; Götze, L.; Henrici, G.; Krumm, H.-J. (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin, New York: de Gruyter, 841-853.
- Heringer, H. J. (2007)** *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen: UTB.
- Herrlitz; W.; Koole, T.; Loos, E. (2003)** „Interkulturelle Pragmatik“. In Wierlacher, A.; Bogner, A. (Hg.) *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart: Metzler, 388-395.
- Hevner, A. R., March, S. T., Park, J., Ram, S. (2004)** „Design Science in Information Systems Research“. In *MIS Quarterly*, 28 (2004), 75-105.
- Hevner, A. R.; March, S. T. (2003)** „The Information Systems Research Cycle“. In *IEEE Computer*, 36: 11 (2003), 111-113.
- Hoberg, R. (1998)** „Methoden im fachbezogenen Muttersprachenunterricht“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter 954-960.

- Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (1999)** (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506), im WWW unter <http://www.bmbf.de/de/1600.php> [25.05.09].
- Hoffmann, L. (1987)** *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Berlin: Akademie.
- Hoffmann, L. (1993)** „Fachwissen und Fachkommunikation. Zur Dialektik von Systematik und Linearität in den Fachsprachen“. In Bungarten, T. (Hg.) *Fachsprachentheorie II: Konzeptionen und theoretische Richtungen* Attikon: Tostedt, 595-617.
- Hoffmann, L. (1998a)** „Fachsprachen als Subsprachen“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 189-199.
- Hoffmann, L. (1998b)** „Austauschprozesse zwischen fachlichen und anderen Kommunikationsbereichen: theoretische und methodische Probleme“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 679-689.
- Hoffmann, L. (2001)** „Fachsprachen“. In Helbig, G.; Götze, L.; Henrici, G.; Krumm, H.-J., *Deutsch als Fremdsprache, Teil 1. Ein internationales Handbuch*, Berlin, New York: de Gruyter.
- Hoffmann, L.; Kalverkämper, H. (1998)** „Forschungsdesiderate und aktuelle Entwicklungstendenzen“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 355-372.
- Hofstede, G. (1997)**. *Cultures and Organizations: Software of the Mind, Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*, New York: McGraw-Hill.
- Holec, H. (1981)** *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Holmberg, B.; Shelley, M.; White, C. (Hg.) (2005)** *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Holz, H. H. (2005)** *Weltstruktur und Reflexion. Versuch einer Grundlegung der Dialektik*, Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Hornung, W. (1983)** „Zu den Fachsprachen der Mathematik und der Physik. Beschreibung von Parallelen und Unterschieden im Hinblick auf einen fertigungsorientierten Fachfremdsprachunterricht“. In Kelz, H. P.

(Hg.) *Fachsprache I: Sprachanalyse und Vermittlungstheorien*. Bonn: Dümmlers, 194-224.

- Horst, S. (1998)** *Wortbildung in der Deutschen Wirtschaftskommunikation. Linguistische Modelle und fremdsprachendidaktische Perspektiven*, Waldsteinberg: Heidrun Popp.
- House, J. (1996)** „Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache“. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1: 3/ 21 (1996), im WWW unter http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.htm [15.12.2009].
- House, J.; Kasper, G.; Ross, S. (Hg.) (2003)** *Misunderstanding in Social Life. Discourse Approaches to Problematic Talk*, London: Longman.
- Howard, R.; McGrath, I. (Hg.) (1995)** *Distance Education for Language Teachers*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hoyer, V.; Stanoevska-Slabeva, K.; vom Brocke, J. (2009)** „The Contribution of Reference Modeling for Organizing Enterprise Mashup Environments“. In *Proceedings of the 12th International Workshop on Reference Modelling (RefMod)*, 7th Int. Conference on Business Process Management (BPM'09), Ulm, Germany.
- Hudson, J. M.; Bruckman, A. (2002)** „IRC Français: The creation of an internet -based SLA community“. In *Computer Assisted Language Learning*, 15: 2, 109-134.
- Hughes, M., Ventura, S.; Dando, M. (2007)** „Assessing Social Presence in Online Discussion Groups: A Replication Study“. In *Innovations in Education and Teaching International*, 44: 1 (2007), 17-29.
- Hüllen, W. (1998)** „Methoden im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 961-969.
- Hundsnurscher, F.; Franke, W. (Hg.) (1985)** *Das Verkaufs-Einkaufsgespräch. Eine Linguistische Analyse*, Stuttgart: Heinz.
- Hundt, M. (1995)** *Modellbildung in der Wirtschaftssprache: Zur Geschichte der Institutionen- und Theoriefachsprachen der Wirtschaft*. Tübingen: Niemeyer.
- Hundt, M. (1998)** „Typologien der Wirtschaftssprache: Spekulation oder Notwendigkeit“. In *Fachsprache* 20: 3-4 (1998), 98-115.
- Husch, H. J.; Reichen, H. H. (1986)** „Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Lernkartei für ausländische Auszubildende im Stützunterricht“. In *Sprache und Beruf* 2 (1986), 22-36.

- Hutchinson, T.; Waters, A. (1987)** *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2002)** „Specificity Revisited: How Far Should We Go Now?“. In *English for Specific Purposes* 21 (2002), 385-395.
- Hymes, D. (1972)** „On Communicative Competence“. In Pride, J.B.; Holmes, J. *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Innes, S. (1982)** „Teaching Languages through the BBC“. In *Teaching at a Distance*, 21 (1982), 56-59.
- Ischreyt, H. (1965)** *Studien zum Verhältnis von Sprache und Technik*. Düsseldorf: Schwann.
- Jank, W.; Meyer, H. (2002)** *Didaktische Modelle*, Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Jenkins, J. (2003)** *World Englishes*, London: Routledge.
- Jenkins, J. (2006)** „Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca“. In *TESOL QUARTERLY* 40: 1 (2006), 157-181.
- Jones, C. (1986)** „It’s Not So Much the Program, More What You Do With It: The Importance of Methodology in CALL“. In *System* 14: 2 (1986), 171-178.
- Jugert, G.; Kabak, S.; Notz, P. (2006)** *Fit for Differences. Training interkultureller und sozialer Kompetenz für Jugendliche*, Weinheim, München: Juventa.
- Kachru, B. B. (1986)** *The Alchemy of English*, Oxford: Pergamon Press.
- Kachru, B. B.; Nelson, C. L. (1996)** „World Englishes“. In McKay, S. L.; Hornberger, N. H. (Hg.) *Sociolinguistics and Language Teaching*, New York: Cambridge University Press, 71-102.
- Kalberg, N. (2008)** „Die Verwertung von eLearning-Produkten aus urheberrechtlicher Sicht“. In Grob, H.L.; vom Brocke, J.; Buddendick, C. (Hg.) *E-Learning Management – Integration von Aufgabe, Mensch und Technik*, Münster: Vahlen, 61-84.
- Kalverkämper, H. (1998a)** „Vorwort“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter, XXVII-XXXV.
- Kalverkämper, H. (1998b)** „Fachsprache und Fachsprachenforschung“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 48-59.

- Kalverkämper, H. (1998c)** „Fach und Fachwissen“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 1-24.
- Kalverkämper, H. (1998d)** „Interkulturalität“. In Lundquist, L.; Picht, H.; Qvistgaard, J. (Hg.) *LSP: Identity and Interface. Research, Knowledge and Society, Copenhagen, August 1997. Vol. I*, LSP Center, Copenhagen Business School, 68-99.
- Kalverkämper, H. (2004)** Die Fachkommunikationsforschung auf dem Weg der Pluralität. In Baumann, K.-D.; Kalverkämper, H. (Hg.) *Pluralität in der Fachsprachenforschung*, Tübingen: Narr, 11-47.
- Kant, I. (1999)** *Critique of Pure Reason*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasper, G.; Blum-Kulka, S. (Hg.) (1993)** *Interlanguage Pragmatics*, New York, Oxford: Oxford University Press.
- Keating, M. A.; Martin, G. S. (2006)** *Managing Cross-Cultural Business Relations. The Irish-German Experience*, Dublin: Blackhall
- Kelly, G., A. (1955)** *The Psychology of Personal Constructs*, Band 1 und 2, New York: Norton.
- Kern, R. (1996)** „Computer-Mediated Communication: Using eMail-Exchanges to Explore Personal Histories in Two Cultures“. In Warschauer, M. (Hg.) *Telecollaboration In Foreign Language Learning. Proceedings of the Hawaii Symposium*, Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Centre, 105-109.
- Kern, R. (1997)** „Technology, Social Interaction, and FL Literacy“. In Muyskens, J. (Hg.) *New Ways of Learning and Teaching: Focus on Technology and Foreign Language Education*, Boston: Thomson Heinle, 57-92.
- Kern, R.; Warschauer, M. (2000)** „Introduction: Theory and Practice of Network-Based Language Teaching“. In Warschauer, M.; Kern, R. (Hg.) *Network-based language teaching: concepts and practice*, New York: Cambridge University Press.
- Kerres, M. (2004)** „Gestaltungsorientierte Mediendidaktik und ihr Verhältnis zur allgemeinen Didaktik“. In Dieckmann, B.; Stadtfeld, P. (Hg.) *Allgemeine Didaktik im Wandel*, Bad Heilbrunn: Klinhardt Verlag.
- Kerres, M. (2006)** „Potenziale von Web 2.0 nutzen“. In Hohenstein, A.; Wilbers, K. (Hg.) *Handbuch E-Learning*, Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst, 4.26, 1-16.

- Klafki, W. (2000)** „Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik“. In Beyer, K. (Hg.) *Grundlagen der Fachdidaktik*, Göttingen: Wilhelm Jungmann.
- Klein, S. (1996)** *Interorganisationssysteme und Unternehmensnetzwerke: Wechselwirkungen zwischen organisatorischer und informationstechnischer Entwicklung*, Wiesbaden: DUV.
- Knapp, K. (1991)** *Linguistische Aspekte Interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. Habilitationsschrift. Universität Münster.
- Knobloch, C. (1998)** „Grundlegende Begriffe und zentrale Fragestellungen der Textlinguistik, dargestellt mit Bezug auf Fachtexte“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 443-456.
- Knorr-Cetina, K. (1998)** „Sozialität mit Objekten. Soziale Beziehungen in post-traditionalen Wissensgesellschaften“. In Rammert, W. (Hg.) *Technik und Sozialtheorie*. Frankfurt am Main, New York: Campus, 83-120.
- Köhnlein, W. (1982)** *Exemplarischer Physikunterricht. Beispiele und Anmerkungen zu einer Pädagogik der Physik*. Bad Salzdetfurth: Schwann.
- Koole, T.; ten Tije, J. D. (1994)** *The Construction of Intercultural Discourse. Team Meeting of Education Advisors*, Amsterdam, Atlanta: RODOPI.
- Kötter, M. (2002)** *Tandem Learning on the Internet. Learner Interactions in Virtual Online Environments (MOOs)*, Frankfurt am Main (et al.): Peter Lang.
- Kötter, M. (2003)** „Negotiation of Meaning and Codeswitching in Online Tandems“. In *Language Learning and Technology*, 7: 2 (2003), 145-172, im WWW unter [http://llt.msu.edu/vol7num2/kotter/\[01.08.2009\]](http://llt.msu.edu/vol7num2/kotter/[01.08.2009]).
- Kövecses, Z. (2005)** *Metaphor in Culture. Universality and Variation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1993)** *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C.; Thorne, S. (2002)** „Foreign Language Learning as global communicative practice“. In Block, D., Cameron, D. (Hg.), *Language Learning and Teaching in the Age of Globalization*, London: Routledge, 83-100.
- Kramsch, C.; Widdowson, H. G. (1998)** *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

- Kranz, D.; Legenhausen, L.; Lüking, B. (Hg.) (1997)** *Multimedia, Internet, Lernsoftware. Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen*, Münster: Agenda.
- Kreijns, K.; Kirschner, P.A.; Jochems, W. (2003)** „Identifying the Pitfalls of Social Interaction in Computer-Supported Collaborative Learning Environments: a Review of the Research“. *Computers in Human Behavior*, 19: 3 (2003), 335–353.
- Kretzenbacher, H. L.; Weinrich, H. (Hg.) (1995)** *Linguistik der Wissenschaftssprache*, Berlin: de Gruyter.
- Kreutzer, F. (2006)** „Becoming an Expatriate: Die transnationale Karriere eines Dual-Career Couple“. In Kreutzer, F.; Roth, S. (Hg.) *Transnationale Karrieren: Biographien, Lebensführung und Mobilität*, Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften, 34-64.
- Krieger, D. J.; Belliger, A. (2006)** „Ein Akteur-Netzwerk-Modell der Wirtschaftskommunikation“. In Boenik, M.; Krieger, D. J.; Belliger, A.; Hug, C. (Hg.) *Innovative Wirtschaftskommunikation. Interdisziplinäre Problemlösungen für die Wirtschaft*, Berlin: DUV, 291-315.
- Krohn, W. (1997)** „Rekursive Lernprozesse: Experimentelle Praktiken in der Gesellschaft. Das Beispiel der Abfallwirtschaft“. In Rammert, W.; Bechmann, Gotthard (Hg.) *Technik und Gesellschaft. Jahrbuch 9: Innovation – Prozesse, Produkte, Politik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 65-89.
- Krugman, P.; Obstfeld, M. (2004)** *Internationale Wirtschaft – Theorie und Politik der Außenwirtschaft*, München: Pearson Studium.
- Krumm, H.-J. (2001)** „Der Faktor ‚Lehren‘ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts“. In Helbig, G.; Götze, L.; Henrici, G.; Krumm, H.-J. (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache: Ein Internationales Handbuch*, Berlin: de Gruyter, 777-784.
- Küng, T. (2007)** *Gebrauchsanweisung für die Schweiz*, München, Zürich: Piper.
- Lantolf, J. P.; Pavlenko, A. (2000)** „Second Language Learning as Participation and the (Re)Construction of Selves“. In Lantolf, P. (Hg.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, 155-178.
- Lee, A. T. (1999)** „Web Usability: a Review of the Research“. In *SIGCHI Bull* 31: 1 (1999), 38-40.
- Lee, J. J. (2005)** „The Native Speaker: An Achievable Model?“. In *Asian EFL Journal*. 7: 2 (2005), 1-12.

- Legenhausen, L. (1999)** „Traditional and autonomous learners compared - The impact of classroom culture on attitudes and communicative behaviour“. In Edelhoff, C.; Weskamp, R. (Hg.) *Autonomes Fremdsprachenlernen*, München: Hueber, 166-182.
- Legenhausen, L.; Kötter, M. (2002)** „Virtual classrooms in foreign language learning - MOOs as rich learning environments“. In HLT 4: 2 (2002), im WWW unter <http://www.hltmag.co.uk/jan05/mart02.rtf>. [20.01.2010].
- Legenhausen, L.; Wolff, D. (1989)** „Lernerstrategien bei der Textrekonstruktion: STORYBOARD als Übung im Fremdsprachenunterricht“. In *Die Neueren Sprachen* 88 (1989), 3-20.
- Legenhausen, L.; Wolff, D. (1991)** „Der Micro-Computer als Hilfsmittel beim Sprachenlernen: Schreiben als Gruppenaktivität“. In *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 38 (1991), 346-356.
- Legenhausen, L.; Wolff, D. (eds.) (1987)** *Computer Assisted Language Learning and Innovative EFL Methodology*, Augsburg: Universität Augsburg.
- Levinson, S. C. (1983)** *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, T.; Walker, L. (Hg.) (2003)** *Autonomous Language Learning in Tandem*, Sheffield: Academy Electronic Publications.
- Lievano, S. J.; Egger, N. (2005)** *Hoi. Your Swiss German Survival Guide*. Basel: Bergli.
- Little, D. (1995)** *Learner Autonomy. 1: Definitions, Issues and Problems*, Dublin: Authentik.
- Littlewood, W.T. (1983)** „Contrastive Pragmatics and the Foreign Language Learner's Personality“. In *Applied Linguistics*, 4 (1983), 200-206.
- Lomicka, L.; Lord, G. (2007)** "Social Presence in Virtual Communities of Foreign language (FL) Teachers". In *System*, 35: 2 (2007), 208-228.
- Long, M. (1996)**. „The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition“. In Ritchie, W.; Bhatia, T. (Hg.) *Handbook of Second Language Acquisition*, New York: Academic Press, 413-468.
- Long, M. H.; Robinson, P. (1998)** „Focus on Form: Theory, Research and Practice“. In Doughty, C. J.; Williams, J. (Hg.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 15-41.
- Lorenzen, P. (1987)** *Constructive Philosophy*, Amherst: University of Massachusetts Press.

- Mangenot, F.; Nissen, E. (2006)** „Collective Activity and Tutor Involvement in E-Learning Environments for Language Teachers and Learners“. In *CALICO Journal* 23: 3 (2006), 1-22.
- March, S. T.; Smith, G. (1995)** „Design and Natural Science Research on Information Technology“. In *Decision Support Systems*, 15 (1995), 251-266.
- Markus, M. L.; Majchrzak, A.; Gasser, L. (2002)** „A Design Theory for Systems that Support Emergent Knowledge Processes“. In *MIS Quarterly*, 26 (2002), 179-212.
- Martin, G. S. (2006)** „German-Irish Business Negotiation: The Cultural Dimension“. In Keating, M.A.; Martin, G.S. (Hg.) *Managing Cross-Cultural Business Relations. The Irish-German Experience*, Dublin: Blackhall, 73-111.
- Martin, G. S.; Keating, M. A.; Brodbeck, F. C. (2006)** „Organisational Leadership in Ireland and Germany“. In Keating, M.A.; Martin, G.S. (Hg.) *Managing Cross-Cultural Business Relations. The Irish-German Experience*, Dublin: Blackhall, 41-72.
- Master, P. (1997)** „ESP Teacher Education in the USA“. In Howard, R.; Brown, G. (Hg.), *Teacher Education for LSP*, Clevedon: Multilingual Matters, 22-40.
- Matsuda, A.; Matsuda, P. K. (2001)** „Autonomy and Collaboration in Teacher Education: Journal Sharing among Native and Non-Native English-Speaking Teachers“. In *CATESOL Journal* 13: 1 (2001), 109-121.
- Matsuda, P. K. (1999)** „Teacher Development through Native Speaker-Non-Native Speaker collaboration“. In *TESOL Matters* 9: 5 (1999), 1-10.
- Maum, R. (2002)** *Non-Native-English-Speaking Teachers in the English Teaching Profession*, im WWW unter <http://www.cal.org/resources/digest/0209maum.html> [25.06.2009].
- Mauranen, A. (2001)** „Descriptions or Explanations? Some Methodological Issues in Contrastive Rhetoric“. In Hewings, M. (Hg.), *Academic Writing in Context*, Birmingham: University of Birmingham Press, 43-54.
- Mauranen, A. (2009)** „Chunking in ELF: Expressions for Managing Interaction“. In *Intercultural Pragmatics* 6: 2 (2009), 217-233.
- McArthur, T. (Hg.) (1992)** *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford: Oxford University Press.
- McKay, S. (2002)** *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

- Mead, G. H. (1934)** *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press.
- Medgyes, P. (1992)** „Native or Non-Native: Who's Worth More?“. In *ELT Journal*, 46: 4 (1992), 340-349.
- Medgyes, P. (1994)** *The Non-Native Teacher*. London: Macmillan.
- Merten, K. (1977)** *Kommunikation – Eine Begriffs- und Prozessanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meyerkord, Christiane (1996)** *Englisch als Medium der interkulturellen Kommunikation. Untersuchungen zum non-native-/non-native speaker - Diskurs*. Frankfurt/Main: Lang.
- Mikus, R. (1981)** „Zur Bedeutung der Fachkompetenz für den Fachsprachenerwerb“. In Buck, K.; Fichtner, E. G.; Heimers, K. M. (Hg.) *Teaching Business and Technical German. Problems and Prospects*. New York: Karl Duisberg Society, 23-29.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009)** *Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern, im WWW unter <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Deutsch/index.html> [02.01.10]*.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (MSWF) (Hg.) (1999)** *Übergreifende Richtlinien/ Empfehlungen. Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Schriftenreihe: Schule in NRW Nr. 5008*, Frechen: Ritterbach, im WWW unter <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/Deutschesprache/foerdern> [13.08.2009].
- Möhn, D. (1979)** „Formen der fachexternen Kommunikation. Linguistische Analyse und fachdidaktische Vermittlung“. In *Der Deutschunterricht* 5 (1979), 71-87.
- Möhn, D.; Pelka, R. (1984)** *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen.
- Moore, N. A. (2002)** „Review of E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online“. In *Language Learning and Technology*, 6: 3 (2002), 21-24.
- Moulakis, A. (2003)** „The Trouble with Intercultural Communication“. In *Studies in Communication Sciences* 3: 2 (2003), 11-40.
- Nayar, P. B. (1994)** „Whose English Is It?“. In *TESL-EJ*, 1: 1 (1994), im WWW unter <http://www-writing.berkeley.edu/TESLEJ/ej01/f.1.html> [26.06.2009].

- Nonaka, I.; Takeuchi, H. (1995)** *The Knowledge Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York et al.: Oxford University Press.
- Norton, B. (2000)** „Investment, acculturation and language loss“. In McKay, S. L.; Wong, S-L.C. (Hg.) *New Immigrants in the United States*, Cambridge: Cambridge University Press, 443-461.
- Nunan, D. (1991)** *Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers*. New York (et al.): Prentice Hall.
- Nunan, D. (1999)** „A Foot in the World of Ideas: Graduate Study Through the Internet“. In *Language Learning and Technology*, 3: 1 (1999), 52-74.
- Nunan, D.; Lamb, C. (1996)** *The Self-Directed Teacher: Managing the Learning Process*, Cambridge: Cambridge University Press.
- O’Dowd, R. (2003)** „Understanding the ‘Other Side’: Intercultural Learning in a Spanish-English eMail Exchange“. In *Language Learning and Technology* 7: 2 (2003), 118-144.
- O’Dowd, R. (2004)** „Intercultural E-Mail Exchanges in the Foreign Language Classroom“. In Chambers, A.; Conacher, J. E.; Littlemore, J. (Hg.), *ICT and Language Learning: Integrating Pedagogy and Practice*, Birmingham: University of Birmingham Press (2004), 145-164.
- O’Dowd, R. (2007a)** *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*, Clevedon (et al.): Multilingual Matters.
- O’Dowd, R. (2007b)** „Foreign Language Education and the Rise of Online Communication“. In O’Dowd, R. (Hg.) *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*, Clevedon (et al.): Multilingual Matters, 17-37.
- O’Dowd, R. (2009)** „Online Foreign Language Interaction: Moving from the periphery to the Core of Foreign Language Education“. In Develotte, C.; Manganot, F.; Nissen, E. (Hg.) *Acte du Colloque Epal 2009*, Université Stendhal – Grenoble, 3, 5-7. Juni 2009.
- O’Dowd, R.; Ritter, M. (2006)** „Understanding and Working with ‘Failed Communication’ in Telecollaborative Exchanges“. In *CALICO Journal* 23: 3 (2006), 1-19.
- O’Malley, J. M.; Chamot, A. U. (1990)** *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- O’Rourke, B. (2007)** „Models of Telecollaboration (1): eTandem“. In O’Dowd, R. (Hg.), *Online Intercultural Exchange*, Clevedon: Multilingual Matters, 41-61.

- Otto, S. (1993)** „Technology in Academe: Cautionary Tales of Where We Should Go and How We Should Get There“. In Liddell, P. (Hg.) *CALL: Theory and Application. Proceedings of CCALL2/CCELAO2, The Second Canadian CALL Conference*, Victoria, Canada: University of Victoria, 1-18.
- Pellettieri, J. (2000)** „Negotiation in Cyberspace: The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence“. In Warschauer, M.; Kern, R. (Hg.) *Network-based language teaching: Concepts and practice*, New York: Cambridge University Press, 59-86.
- Pennycook, A. (1994)** *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
- Pescatore, Pierre 1999** „Das Konzipieren übersetzungsgerechter juristischer Dokumente“. In de Groot, G.-R.; Schulze, R. (Hg.) *Recht und Übersetzen*. Baden-Baden: Nomos, 91-99.
- Pfeifer (1992)**
- Pfeifer, W. (Hg.) (1992)** *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. In ZfGerm N.F. 2 (1992), 220.
- Phillipson, R. (1992)** *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2000)** „Integrative Comment: Living with Vision and Commitment“. In Skutnabb-Kanga, T.; Phillipson, R. (Hg.) *Rights to Language. Equity, Power and Education*, Mawaw: Lawrence Erlbaum, 264-279.
- Picht, R. (1995)** „Kultur und Landeswissenschaften“. In Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke, 66-73.
- Prensky, M. (2001)** „Digital Natives, Digital Immigrants“. In *On the Horizon* 9: 5 (2001), 1-2.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2007)** *e.public. das europa-magazin*, 49: 9 (2007).
- Redder, A. (2002)** „'Effektiv studieren' – Texte und Diskurse in der Universität“. In *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 12 (2002), 5-28.
- Redder, A.; Rehbein, J. (1987)** „Zum Begriff der Kultur“. In Redder, A.; Rehbein, J. (Hg.) *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation*. Osnabrück: OBST 38 (1987), 7-21.
- Reeder, K.; Mayfadyen, L. P.; Roche, J.; Chase, M. (2004)** „Negotiating Cultures in Cyberspace: Participation, Patterns and Problematics“. In

Language Learning and Technology, 8: 2 (2004), 88-105, im WWW unter [http://ilt.msu.edu/vol8num2/reeder/\[01.08.2009\]](http://ilt.msu.edu/vol8num2/reeder/[01.08.2009]).

- Rehbein, J. (1977)** *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*, Stuttgart: Metzler.
- Rehbein, J. (1995a)** „International sales talk“. In Ehlich, K.; Wagner, J. (Hg.) *The Discourse of Business Negotiation*, Berlin, New York: de Gruyter, 67-102.
- Rehbein, J. (1995b)** *Segmentieren* (Memo 64) Hamburg Germanisches Seminar - Verbmobil (mimeo).
- Rehbein, J. (1996)** „Verkehrssprache“. In Hennig, J.; Meier, J. (Hg.) *Varietäten der deutschen Sprache. Festschrift für Dieter Möhn*, Frankfurt am Main (et al.): Peter Lang, 143-159.
- Rehbein, J. (1998)** „Austauschprozesse zwischen unterschiedlichen fachlichen Kommunikationsbereichen“. In Hoffmann, L.; Kalverkämper, H.; Wiegand, H. E. (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes. HSK 14.1*, Berlin, New York: de Gruyter, 689-710.
- Rehbein, J. (2006)** „The Cultural Apparatus. Thoughts on the Relationship between Language, Culture and Society“. In Bührig, K.; ten Tije, J. D. (Hg.) *Beyond Misunderstanding, the Linguistic Reconstruction of Intercultural Discourse*. Amsterdam: Benjamins, 43-96.
- Rehbein, J. (2007)** „Sprachpragmatische Ansätze“. In Straub, J.; Weidemann, A.; Weidemann, D. (Hg.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*, Stuttgart: Metzler, 131-144.
- Rehbein, J.; Griebhaber, W., Löning, P., Hartung, M., Bührig, K. (1993)** *Manual für das computergestützte Transkribieren mit dem Programm SyncWRITER nach dem Verfahren der Halbinterpretativen Arbeitstranskriptionen (HIAT)*, Hamburg: Germanisches Seminar.
- Reuter, E. (1997)** *Mündliche Kommunikation im Fachsprachenunterricht*. München: Iudicium.
- Reuter, E.; Schröder, H.; Tiittula, L. (1991)** Zur Erforschung von Kulturunterschieden in der internationalen Wirtschaftskommunikation“. In Müller, B.-D. (Hg.) *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*, München: Iudicium, 93-122.
- Ribbert, A.; ten Thije, J. (2007)** „Rezeptive Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kommunikation am Arbeitsplatz“. In Kameyama, S.; Meyer, B. (Hg.) *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*, Frankfurt am Main (et al.): Peter Lang, 109-127.
- Richards, K.; Roe, P. (Hg.) (1994)** *Distance Learning in ELT*, London: Macmillan.

- Rierner, K. (2005)** *Sozialkapital und Kooperation. Ökonomik der Kooperation*, Tübingen: Moor Siebeck.
- Rings, G. (2001)** „Wirtschaftskommunikation ohne Komposita und Derivate? Zur Vermittlung der Wortbildungsstrukturen in Theorie und Praxis des Wirtschaftsdeutschen“. In *GFL-Journal* 1 (2001), im WWW unter <http://www.gfl-journal.de/1-2001/rings.html> [22.04.09].
- Robertson, R. (1995)** „Glocalization: Time-space and Homogeneity-heterogeneity“. In Featherstone, M.; Lash, S.; Robertson, R. (Hg.), *Global Modernities*, London: Sage, 25-44.
- Roelcke, T. (2005)** *Fachsprachen*, Berlin: Schmidt.
- Rolstad, K. (2005)** „Rethinking Academic Language in Academic Language Instruction“. In Cohen, J.; McAlister, K. T.; Rolstad, K.; MacSwan, J. (Hg.) *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, Somerville: Cascadilla Press, 1993-1999.
- Rosemann, B.; Bielski, S. (2001)** *Einführung in die Pädagogische Psychologie*, Weinheim, Basel: Weinheim.
- Salmon, G. (2002)** *E-tivities: The Key to Active Only Learning*. Sterling: Stylus Publishing Inc.
- Salmon, G. (2004)** *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online*, London: Routledge Falmer.
- Schulmeister, R. (2001)** *Virtuelle Universität. Virtuelles Lernen*. München: Oldenbourg.
- Schulmeister, R. (2003)** *Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik*. München: Oldenbourg.
- Schulmeister, R. (2006)** *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München: Oldenbourg.
- Schulmeister, R. (2007)** „Lernszenarien für Blended Learning. Von der Schwierigkeit, Blended Learning adäquat zu beschreiben“. In Krüger, M.; von Holdt, U. (Hg.) *Neue Medien in Vorlesungen, Seminaren und Projekten an der Leibniz Universität Hannover. Tagungsband zur eTeaching und eScience Tagung 2007. Reihe Pädagogik*. Aachen: Shaker, 29-41.
- Schulte-Zurhausen, M. (1995)** *Organisation*. München: Vahlen.
- Schwan, Gesine (2009)** „Niemanden als Verlierer allein lassen. 19.03.2009“. In *Gesine-Schwan.de*, im WWW unter [http://www.gesine-schwan.de/blog/uebersicht/193 2009/\[19.12.2009\]](http://www.gesine-schwan.de/blog/uebersicht/193%2009/[19.12.2009]).

- Schwandt, B. (1996)** „Erzähl mir nix‘ – Gesprächsverlauf und Regelaushandlung in den Besprechungen von Industriemeistern“. In *Zeitschrift für Personalforschung*, 10: 2 (1996), 185-186.
- Schwarz, M. (1992)** *Einführung in die Kognitive Linguistik*, Tübingen: Francke.
- Schwienhorst, K. (2003)** „Learner autonomy and tandem learning: Putting principles into practice in synchronous and asynchronous telecommunications environments“. In *Computer-Assisted Language Learning*, 16: 5, 427-443.
- Scollon, R.; Scollon, S. W. (1995)** *Intercultural Communication. A Discourse Approach*, Oxford: Blackwell.
- Seidlhofer, B. (2001)** „Closing a Conceptual Gap: The Case for a Description of English as a Lingua Franca“. In *International Journal of Applied Linguistics* 11: 2 (2001), 133-158.
- Seidlhofer, B. (2005)** „Key Concepts in ELT. English as a Lingua Franca“. In *ELT Journal Volume* 59: 4 (2005), 339-341.
- Selinker, L. (1972)** „Interlanguage“. In *International Review of Applied Linguistics*, 10: 3 (1972), 209-231.
- Seufert, S.; Back, A.; Häusler, M. (2001)** *E-Learning, Weiterbildung im Internet. Das „Plato-Cookbook“ für internetbasiertes Lernen*, Kilschberg: Smartbooks.
- Simon, H. (1996)** *The Sciences of the Artificial*, Cambridge: MIT.
- Simon-Pelanda, H. (2001)** „Landeskundliches Lehren und Lernen“. In Helbig, G.; Götze, L.; Henrici, G.; Krumm, H.-J. (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin, New York: de Gruyter, 931-940.
- Skiba, R. (1998)** *Fachsprachenforschung in wissenschaftstheoretischer Perspektive*, Tübingen: Narr.
- Sperber, D.; Wilson, D. (1995)** *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2009)** „Bald sieben Milliarden Menschen auf der Erde“. In *Pressemitteilung*, 261 [10.07.2009], im WWW unter http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2009/07/PD09__261__124.psml [15.08.2009].
- Strittmatter, P.; Mauel, D. (1998)** „Einzelmedium, Medienverbund und Multimedia“. In Issing, L. J.; Klimsa, P. (Hg.) *Information und Lernen mit Multimedia*, Weinheim: Beltz.

- Stryker, S. B.; Leaver, B. L. (Hg.) (1997)** *Content-based instruction in foreign language education: Models and Methods*. Washington: Georgetown University.
- Strzebkowski, R. (1997)** „Realisierung von Interaktivität und multimediale Präsentationstechniken“. In Issing, L. J.; Klimsa, P. (Hg.) *Information und Lernen mit Multimedia*, Weinheim: Beltz.
- Swales, J. (1990)** *Genre Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Swan, K. (2003)** „Developing Social Presence in Online Discussions“. In Naidu, S. (Hg.) *Learning and Teaching with Technology: Principles and Practices*, London: Kogan Page, 147-164.
- Swan, K.; Shih, L. F. (2005)** „On the Nature and Development of Social Presence, and Performance in an Online Course“. In *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9: 3 (2005), im WWW unter http://sloan-c.org/publications/jaln/v9n3/pdf/v9n3_swan.pdf, [15.07.09].
- Tajino, A.; Tajino, Y. (2000)** „Native and Nonnative: What Can They Offer? Lessons from Team-Teaching in Japan“. In *ELT Journal* 54: 1 (2000), 3-11.
- Tarski, A. (1944)** „The Semantic Concept of Truth and the Foundation of Semantic“. In *Philosophy and Phenomenological Research*, 4: 3 (1944), 341-375.
- Thelen, T.; Gruber, C. (2003)** „Kollaboratives Lernen mit WikiWikiWebs“. In Kerres, M.; Voß, B. (Hg.) *Digitaler Campus. Vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule*, Münster: Waxmann, 356–365.
- Thomas, A. (1993)** *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, J. (1983)** „Cross-Cultural Pragmatic Failure“. In *Applied Linguistics*, 4: 2 (1983), 91-111.
- Thorne, S. L. (2003)** „Artefacts and Cultures-of-Use in Intercultural Communication“. In *Language Learning and Technology* 7: 2 (2003), 38-67, im WWW unter <http://llt.msu.edu/vol7num2/thorne/>[31.07.09].
- Thorne, S. L. (2005)** „Epistemology, Politics, and Ethics in Intercultural Theory“. In *The Modern Language Journal* 89: 3 (2005), 393-409.
- Thorne, S. L. (2007a)** „Pedagogical and Practical Lessons from Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education Research“. In Belz, J. A.; Thorne, S. L. (Hg.) *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*, Boston: Thomson, Heinle, 2-30.
- Thorne, S. L. (2007b)** „Mediating Technologies and Second Language Learning“. In Lantolf, J. P. (Hg.) *Handbook New Literacies*, New York (et al.): Peter Lang, 417-450.

- Thorne, S. L. (2009)** „‘Community’, Semiotic Flows, and Mediated Contribution to Activity“. In *Language Teaching* 42: 1 (2009), 81-94.
- Tiittula, L. (1995)** „Kulturen treffen aufeinander. Was finnische und deutsche Geschäftsleute über die Gespräche berichten, die sie miteinander führen“. In *Jahrbuch DaF* 21 (1995), 293-310.
- Tomei, L. (Hg.) (2003)** *Challenges of Teaching with Technology Across the Curriculum*, Hershey: Information Science Publishing.
- Traxel, O. (2005)** „Das MOO als Werkzeug synchroner Kollaboration: Fremdsprachenlernen in transatlantischen Online-Projekten.“ In S. Braun, S.; Kohn, K. (Hg.) *Sprache(n) in der Wissensgesellschaft. Proceedings der 34. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik*. Ed.. Frankfurt a.M.: Lang. 243-251.
- Trompenaars, F.; Hamden-Turner, C. (1997)** *Riding The Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business*, Irwin: McGraw-Hill.
- Tudini, V. (2003)** *Using Native Speakers in Chat. Language Learning and Technology*, 7: 3 (2003), 141-159, im WWW unter <http://lt.msu.edu/vol7num3/tudini/default.html> [31.07.09].
- UNCTAD (United Nations Conference on Trade and Development) (2006)** *Trade and Environment Review*, 1 (2006), im WWW unter <http://www.unctad.org/Templates/WebFlyer.asp?intItemID=3725&lang=1> [15.08.09].
- UNIKUM (2007)** *Nichts wie raus! Tipps und Tricks rund ums Auslandssemester*, im WWW unter http://www.unicum.de/evo/8349_1 [15.08.09].
- United Nations Conference on Trade and Development (2006)** *World Investment Report. FDI from Developing and Transition Economies: Implications for Development. WIR Series 1* (2006).
- United Nations, UNICEF(1999)** „Cultural Awareness“. In *Peace Education Working Paper Series 5* (1999), im WWW unter <http://reliefweb.int/rw/rwt.nsf/db900SID/NVEA-5ULK9V?OpenDocument> [31.05.09].
- Vaughan, N.; Garrison, D. R. (2006)** „How Blended Learning Can Support a Faculty Development Community of Inquiry“. In *Journal of Asynchronous Learning Networks* 10: 4 (2006), 139-152.
- Vielau, A. (1985)** „Spracherwerb, Sprachlernen, Sprachmethodik; Thesen zur Methodologie des Fremdsprachenerwerbs“. In *EAST* 1: 9 (1985), 9-30.
- vom Brocke, J. (2005)** „Multi-Channel-Learning (MCL). Ein Referenzmodell für Learning-Content-Systeme (LCS)“. In *Electronic Journal for E-learning & Education (eleed)*, 1: 2 (2005), 1-16.

- vom Brocke, J. (2006)** „Multi-Channel-Learning - Gestaltung von Lernprozessen nach Mehrkanalstrategien“. In *HMD - Praxis Wirtschaftsinformatik*, 250 (2006), 119-131.
- vom Brocke, J.; White, C.; Walker, U.; vom Brocke, C. (2010)** „Making User-Generated Content Communities Work in Higher Education – On the Importance of Incentive Setting“. In Ehlers, U. D.; Schneckeborg, D. (Hg.) *Changing Cultures in Higher Education*, Berlin: Springer.
- von Glasersfeld, E. (1987)** *The Construction of Knowledge*, Seaside: Inter-systems Publications.
- von Hentig, H. (2003)** *Die Schule neu denken: eine Übung in pädagogischer Vernunft*, Weinheim: Beltz.
- von Kutschera, F. (1975)** *Sprachphilosophie*. München: Wilhelm Fink.
- von Rosenstiel, L.; Regnet, E.; Domsch, M. (Hg.) (1991)** *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Handeln*, Stuttgart: Schäffer-Pöschel.
- Vygotsky, L. S. (1987)** (Reiber, R.W.; Carton, A.S. (Hg.) *The Collected Works of L.S. Vygotsky (Vol. 1) Problems of General Psychology: Including the Volume Thinking and Speech*. New York: Plenum Press.
- Walker, U.; vom Brocke, C. (2009)** „Integrating content-based language learning and intercultural learning online: An International eGroups Collaboration“. In Brown, A. (Hg.) (2009) *Proceedings of CLESOL 2008*, 72-90.
- Warschauer, M. (1996)** *Telecollaboration in Foreign Language Learning*. Honolulu: Foreign Language Teaching and Curriculum Center.
- Warschauer, M.; Meskill, C. (2000)** „Technology and second language learning“. In Rosenthal, J. (Hg.), *Handbook of undergraduate second language education*, Mahwah: Lawrence Erlbaum, 303-318.
- Watson-Gegeo, K.; Nielsen, S. (2005)** „Language Socialization in SLA“. In Doughty, Catherine J.; Long, M. (Hg.) *Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford: Blackwell, 1-18, im WWW unter http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9781405132817_chunk_g97814051328178 [14.11.2007].
- Watzlawick, P. (Hg.) (1990)** *Menschliche Kommunikation*, Bern: Huber.
- Wegerif, R. (1998)** „The Social Dimension of Asynchronous Learning Networks“. In *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2 (1998), 34-49.
- Weidemann, D.; Weidemann, A.; Straub, J. (2007)** „Interkulturell ausgerichtete Studiengänge“. In Straub, J.; Weidemann, A.; Weidemann, D. (Hg.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*.

Grundlagen – Theorien – Anwendungsfelder, Stuttgart, Weimar: Metzler, 815-825.

- Weigmann, J. (1992)** *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache*, Ismaring: Hueber.
- Weinrich, H. (1995)** „Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft“. In Kretzenbacher, H. L.; Weinrich, H. (Hg.) *Linguistik der Wissenschaftssprache*, Berlin, New York: de Gruyter, 154-174.
- Weisgerber, L. (1954)** *Von den Kräften der deutschen Sprache, Band II/2. Die sprachliche Erschließung der Welt*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Wenger, M.; Hornyak, M. (1999)** „Team Teaching for Higher Level Learning: A Framework of Professional Collaboration“. In *Journal of Management Education*, 23: 3 (1999), 311-327.
- Werlich, E. (1986)** *Praktische Methodik des Fremdsprachenunterrichts mit authentischen Texten*, Berlin: CVK.
- Westerkamp, P.; Dahl, D.; Vossen, G. (2008)** „Geschäftsmodelle für service-orientiertes E-Learning“. In Grob, H.L.; vom Brocke, J.; Buddendick, C. (Hg.) *E-Learning Management – Integration von Aufgabe, Mensch und Technik*, Münster: Vahlen, 86-105.
- White, C. (2003)** *Language Learning in Distance Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- White, C. (2006)** „Focus on the Language Learner in an Era of Globalization: Tensions, Positions and Practices in Technology-Mediated Language Teaching“. In *Language Teaching*, 40 (2006), 321-326.
- Wildhage, M. (2002)** „Von Verstehen und Verständigung. Möglichkeiten und Grenzen des bilingualen Geschichtsunterrichts“. In *Praxis Geschichte* 1 (2002), 4-11.
- Wildner-Bassett, M. E. (1995)** „Anredeverhalten“. In Ahrens, R.; Bald, W.; Hüllen, W. (Hg.), *Handbuch Englisch als Fremdsprache* Berlin: Erich Schmidt, 182-186.
- Willke, H. (1998)** *Systemisches Wissensmanagement*, Stuttgart: UTB.
- Wolff, D. (2002)** „Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa“. In Bach G.; Niemeyer, S. (Hg.) *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main, 159-172.
- Würffel, N. (2008)** „Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potenziale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren“. In *Zeitschrift für Interkulturellen*

Fremdsprachenunterricht 13: 1 (2008), im WWW unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Wuerffel1.htm> [15.08.09].

Yzermann, N.; Beier, R. (1989) *Bibliographie zum fachbezogenen Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main: Diesterweg.

Zemsky, R.; Massy, W. (2004) *Thwarted Innovation: What Happened to E-Learning and Why*, Pennsylvania: University of Pennsylvania.

Zhao, J. (2002) *Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache. Ein didaktisches Modell – dargestellt am Beispiel der chinesischen Germanistik-Studiengänge*, Tübingen: Narr.

WEBSEITEN:

Cultura Project: <http://web.mit.edu/french/culturaNEH> [30.07.2009]

PRO.MOTION: <http://www.iee-promotion.eu/> [30.01.2010]

School of the Air Alice Springs: <http://www.assoa.nt.edu.au/>[15.08.2009]

Top 100 Tools for eLearning:

<http://www.c4lpt.co.uk/recommended/index.html> [30.07.2009]

Teaching English as a Foreign Language Portal (TEFL):

http://www.tefl.com/jobs/job.html?jo_id=40009 [19.08.2009].

UNICert®-Informationen am Sprachenzentrum der WWU Münster:

<http://spzwww.uni-muenster.de/studieninformation/ldaf/stube/zertifikate.php>

UNI Cert® III-Kursinformationen am Sprachenzentrum der WWU

Münster: <http://spzwww.uni-muenster.de/studieninformation/unicert3.php>.

KURZVITA

13.02.1978 Christina Antonia vom Brocke, geb. Holtz



Ausbildung

- 2010 Promotion an der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) Münster im Fach Sprachlehrforschung und Anglistik
- 2007 2. Staatsexamen am Studienseminar für Lehrämter Hagen in den Fächern Englisch und Italienisch
- 2004 1. Staatsexamen an der WWU Münster in den Fächern Englisch, Italienisch und Erziehungswissenschaft
- 2001 Zertifikat für Volkshochschullehrer/innen an der Volkshochschule Münster
- 2000 Auslandsstudium an der Cardiff University Wales, UK
- 1997 – 1998 Auslandsstudium am Centro Fiorenza Florenz, Italien
- 1997 Abitur am Theodor-Heuss-Gymnasium Hagen, Deutschland
- 1996 Auslandsschuljahr am Denstone College, Uttoxeter, Staffordhire, UK

Beruflicher Werdegang

- 2010 – dato Hochschuldozentin an der Pädagogischen Hochschule Chur, Schweiz.
- 2008 – 2010 Projektmanagerin im EU Network of Excellence GARNET
- 2008 – dato Lehrbeauftragte an der Hochschule Liechtenstein
- 2008 – 2009 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Politikwissenschaft der WWU Münster
- 2007 – 2008 Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte am Sprachenzentrum der WWU Münster, Kooperationspartnerin mit der Massey University, Neuseeland
- 2005 – 2007 Lehrerin im Referendariat am Zeppelin Gymnasium Lüdenscheid
- 2005 – 2007 Sprachlehrerin bei der Deutsch-Italienischen Gesellschaft Lüdenscheid
- 2005 – 2007 Dolmetschertätigkeiten für die Polizei des Märkischen Kreises
- 2004 Lehrbeauftragte an der School for Applied Linguistics der Dublin City University, Irland
- 2002 – 2004 Studentische Hilfskraft am Sprachenzentrum der WWU Münster
- 2002 – 2004 Tutorin am Institut für allgemeine Erziehungswissenschaft der WWU Münster
- 2002 – 2004 Volkshochschullehrerin in Münster
- 2001 – 2002 Sprachlehrerin für die Stadt Emsdetten