

## Ausdruck, Analyse und Förderung der schriftlichen Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit in E-Mail-Projekten der Sekundarstufe I

Ute Massler

Professorin für Englisch und seine Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. E-Mail: [massler@ph-weingarten.de](mailto:massler@ph-weingarten.de)

Erschienen online: 1. April 2008

© Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2008

**Abstract.** Der Artikel erörtert zunächst, wie Schüler/innen die Entwicklung schriftlicher und mündlicher Kommunikationsfähigkeit im heutigen Fremdsprachenunterricht erfahren und welche Chancen die Forschung sieht, diese Kompetenzen durch computervermittelte Kommunikation wie z.B. im Rahmen von E-Mail-Projekten zu fördern. Im Anschluss daran werden ein Internetrechercheprojekt und zwei E-Mail-Projekte zwischen einer bzw. zwei deutschen und einer kanadischen Klasse vorgestellt, innerhalb dessen die in diesem Artikel diskutierten Daten erhoben wurden<sup>1</sup>. Zusätzlich zur Perspektive der Lernenden auf die Kommunikation und Kooperation in den E-Mail-Projekten wird die Analyse der E-Mails und der im Projekt entstandenen themenorientierten Internettexzte präsentiert. Die Texte wurden mit Hilfe von zwei Kategoriensystemen ausgewertet, die das Maß der schriftlichen Kommunikations- und Kooperationskompetenz ermittelten. Der Artikel schließt mit Hinweisen zur Förderung der schriftlichen Kommunikations- und Kooperationskompetenz in Telekollaborationsprojekten und im Fremdsprachenunterricht.

### 1. Lernerfahrungen im heutigen Fremdsprachenunterricht

Der Erwerb der schriftlichen und mündlichen kommunikativen Kompetenz ist zentrales Anliegen des modernen Fremdsprachenunterrichts. Er wird dadurch gefördert, dass die Zielsprache mit einer echten Mitteilungsperspektive aktiviert wird, wofür es einer authentischen kommunikativen Situation mit einer authentischen Zuhörerschaft bedarf. In Übereinstimmung mit Johnston verstehe ich unter einer authentischen Zuhörerschaft „an audience that is concerned exclusively with the meaning of the speaker’s message“ (Johnston 1999: 60). In einer authentischen Kommunikation erfahren Lernende die Zielsprache als soziales Medium, das ihnen dazu dient, Beziehungen aufzubauen und zusammen zu arbeiten. Die Lernenden nutzen die Zielsprache als soziales Medium im fremdsprachlichen Klassenzimmer, wenn sie sich mit realen fremdsprachlichen Kommunikationspartnern, beispielsweise mit Partnerklassen aber auch mit Mitschüler/innen aus der eigenen Klasse, über für sie bedeutungsvolle Inhalte austauschen. Lehrer/innen werden von den Schüler/innen allein schon aufgrund ihres Statusunterschieds und ihres Alters nur bedingt als authentische Kommunikationspartner angesehen. Darüber hinaus fällt es Lehrer/innen durch ihre Aufgabe als Sprachvermittler häufig schwer, in mitteilungsbezogener, inhaltlicher Interaktion mit ihren Schülern auf sprachbezogene Rückmeldungen (z.B. Korrektur von grammatischen Fehlern oder unangemessenen Ausdrücken) zu verzichten (Kurtz 2001; Meißner 1998). Ein Charakteristikum des Fremdsprachenunterrichts, das nach Ansicht von Fremdsprachendidaktiker/innen außerdem der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz entgegen-

gensteht, ist der oft kritisierte Fokus auf die sprachliche Korrektheit (Legenhausen 1998) und die daraus häufig resultierende Hemmung der Lernenden sich frei zu äußern.

Prägend für die schulischen Lernerfahrungen vieler Lerner/innen hinsichtlich des Schreibens ist zudem, dass der Unterricht nur selten nach ihren Interessen oder ihrem Leistungsvermögen differenziert wird: Alle schreiben zum gleichen Zeitpunkt über dasselbe Thema in der gleichen Textform. Ein Interesse, Texte von Klassenkamerad/innen zu lesen, kann so nicht entstehen.

Sind Schüler/innen im Fremdsprachenunterricht den geschilderten Lernerfahrungen ausgesetzt, so kann es ihnen nur in sehr eingeschränktem Maße gelingen, kommunikative und kooperative Kompetenzen zu entwickeln. In Zeiten wachsender internationaler Wirtschaftsbeziehungen und neuer computervermittelter Kommunikationswege bedarf es jedoch im privaten wie im beruflichen Bereich zunehmend der Fähigkeit, in internationalen Kontakten in schriftlicher Form zu kommunizieren und zu kooperieren. Um den virtuellen Diskurs mit Fremd- und Muttersprachler/innen der eigenen und der fremden Kulturen kompetent führen zu können, das heißt, sprachlich angemessene Inhalte mitzuteilen und Bedeutungen auszuhandeln, benötigen die Kommunizierenden sowohl kommunikative als auch kooperative Kenntnisse und Fertigkeiten. Der Einsatz projektorientierter, zum Teil multinationaler E-Mail-Austausche zwischen Schulklassen wird als eine Chance gesehen, Lernarrangements zu gestalten, die die kommunikative und kooperative schriftliche Kompetenz der Lernenden fördern können.

## **2. Der Einfluss computervermittelter Kommunikation auf die schriftliche Sprachkompetenz**

Seit Mitte der 80-er Jahre beschäftigen sich zahlreiche Wissenschaftler/innen (s.u.) vor allem im amerikanischen Kontext mit der Erforschung der schriftlichen Sprachkompetenz in synchroner (zeitgleicher) und asynchroner (zeitversetzter) computervermittelter Kommunikation im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht. Dennoch kann die Forschungslage als dürftig eingeschätzt werden, da die Übertragung der vorliegenden Erkenntnisse auf den spezifischen Kontext des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe nur bedingt zulässig ist. Hierfür sprechen mehrere Gründe: Fast alle Studien wurden mit erwachsenen Studierenden durchgeführt, die Englisch als Zweit- oder Fremdsprache oder eine andere Fremdsprache an einem College oder an Universitäten studieren. Nur einige wenige fanden in High School Klassen oder in der Sekundarstufe II statt. Einige der Forschungsergebnisse beziehen sich auf klasseninterne Projekte, d.h. die Lernenden einer Klasse arbeiteten an vernetzten Rechnern, meistens in einem Raum, wodurch computergestütztes Schreiben allgemein und schriftliches Kommunizieren und kooperatives Schreiben im Besonderen geübt wurden. Im Folgenden werden einige der für die hier vorgestellte Studie wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst.

Übereinstimmend haben verschiedene Studien festgestellt, dass CMC den Austausch zwischen den Lernenden fördert und dadurch insgesamt zu einem ausgewogenen Teilnehmerverhalten führt (Beauvois 1992; 1994/1995; Kern 1995; Warschauer 1996b).

Die neuen Medien scheinen die *Motivation der Lernenden* zu steigern, was sich in einer verstärkten Interaktion und Kommunikation zwischen den Lernenden und einer verbesserten Sprachproduktion bemerkbar macht (Beauvois 1992; 1994/1995). Die Lernenden schätzen die Möglichkeit der authentischen Kommunikation mit anderen, fühlen sich in der technologiegestützten Lernumgebung gestärkt und meinen, der Computer gibt ihnen mehr Kontrolle über ihr Lernen (Warschauer 1996a). Die anfängliche Motivationssteigerung lässt jedoch nach, wenn die computergestützte Kommunikation und die damit verbundenen Aufgaben als nicht relevant empfunden werden. Auch die Publikation der Arbeitsergebnisse im Netz wirkt nur positiv auf die Motivation und die Arbeitsleistung der Lernenden, wenn sie die Veröffentlichung als gesellschaftlich oder kulturell wertvoll für die Internet-Öffentlichkeit wahrnehmen und diese mit den technischen Mitteln des Netzes gestalten können (Warschauer 2000).

Die *Interaktion in der Fremdsprache mit einer „authentic audience“* vermittelt zum einen Einsichten in die Bedeutung des Adressatenbezugs innerhalb der schriftlichen Kommunikation. Zum anderen scheint *Computer-Mediated Communication* (CMC) kooperative Lern- und Arbeitsformen mit einer *authentic audience* zu fördern und zu unterstützen, indem sie a) die Interaktion zwischen den Lernenden verstärkt (Chun 1994; Kern 1995) und b) den Schwerpunkt von der Lehrer-Schüler-Interaktion zur Schüler-Schüler-Interaktion verlagert (Warschauer 1996b). Texte für eine größere Leserschaft zu konzipieren und ebenso deren Produkte zu rezipieren, verlangt von den Lernenden sich auf die Intentionen mehrerer Personen einzustellen (Fischer 1998: 130). Christian betont außerdem, dass die E-Mail-Kommunikation dem starken Bedürfnis der Jugendlichen nach Bindungen und Kontakten zu Gleichaltrigen entgegen kommt (Christian 1997: 9). Insgesamt muss jedoch festgehalten werden, dass sich Einsichten in die Relevanz des Adressatenbezugs und eine gelungene Kommunikation und Kollaboration nicht automatisch ergeben. Die Qualität der virtuellen Interaktion ist entscheidend. Folgende Faktoren können eine positive Entwicklung der computervermittelten Kommunikation und Kooperation hemmen: a) Mangel an sozialer Präsenz, b) fehlende Gruppenkoordination, c) aufwändige Abstimmung über gemeinsamen Wissenshintergrund, d) Überangebot an Informationen (siehe 4.1.3), e) fehlende Nachrichtenverbundenheit (siehe 4.1.3) (Hesse, Garsoffky & Hron 1997: 255ff) und f) schlechte Organisationsstruktur von CMC-Projekten (Fischer 1998). Fischer kritisiert außerdem, dass Lehrende die Schüler/innen zu selten auffordern, konkret auf Äußerungen anderer Schreibender im Rahmen von CMC-Projekten einzugehen, wodurch die Lernenden kaum ein Gefühl für eine wirkliche Leserschaft entwickeln könnten.

Darüber hinaus besteht Grund zu der Annahme, dass CMC Lernende zu einer größeren und vielseitigeren *Sprachproduktion* anregt (Kern 1995). Zudem vermittelt CMC anscheinend größere Sicherheit und Zuversicht in die eigenen Möglichkeiten und Einsichten in Sprachlernprozesse und -strategien (Marsh 1997). Außerdem scheint sich die reduzierte Präsenz der *social cues* wie zum Beispiel Status, Alter, Geschlecht oder Hautfarbe vorteilhaft auf die Beteiligung von Teilnehmenden mit geringem sozialen Stand und Autorität auszuwirken, da diese sich häufig dadurch einschüchtern lassen (Finholt, Kiesler & Sproull 1986). Auch auf Lese- und Sprechfertigkeiten wird der positive Einfluss von computergestützten Schreibkonferenzen beobachtet (Beauvois 1994/1995; Sanaoui & Lapkin 1992).

CMC kann die *Vermittlung von Schreibfertigkeiten* fördern. Beobachtet wurden eine verminderte Schreibangst vor allem bei schreibängstlichen Lernenden (Mabrito 1991; Warschauer 1995) und der Gebrauch einer komplexeren Sprache, der sich in einer höheren Anzahl komplexerer Sätze, persönlicheren Äußerungen und einem expressiveren, idiomatischeren und authentischeren Schreibstil äußert (Warschauer nach Tschirner 1999: 55-56). Nach Tella (1992) ist die Sprache authentischer und idiomatischer und die sprachliche Qualität der Texte höher. Außerdem stellt er eine größere Variation der Schreibstile von argumentativ, persönlich, expressiv bis hin zu narrativ und beschreibend fest. CMC scheint darüber hinaus die Entwicklung eines kollaborativen, prozessorientierten, inhaltsorientierten Schreibstils zu fördern (ebd.).

Positive Auswirkungen der computervermittelten Kommunikation ermitteln Forschende auch für das Feedbackverhalten von Lernenden. Während Lernende in *face-to-face* Situationen ihren Klassenkameraden nur ungern selbst Feedback geben und deren Feedback nur geringen Wert beimessen (Nelson & Carson 1998; Zhang 1995), ergibt sich für webbasierte Rückmeldungen ein anderes Bild: Lernenden fällt netzbasiertes Feedback leichter, sie beteiligen sich stärker, geben mehr Rückmeldungen und gewinnen an Vertrauen (Braine & Yorozu 1998; Mabrito 1991). Wenn Lernende über grundlegende Kenntnisse und Routinen im Umgang mit dem Schreibwerkzeug Computer verfügen, können sie davon für die Durchführung des Schreibprozesses profitieren. Legenhausen und Wolff (1991) zitieren Studien, die den positiven Einfluss des Bildschirms auf das kooperative Schreiben in Kleingruppen belegen. Demnach wirkt sich auch die Textverarbeitung sowohl auf das Editions- und Revisionsverhalten der Schreibenden in den Schreibgruppen als auch auf deren Nutzung von Schreibstrategien positiv aus.

Dennoch ist zweifelhaft, ob CMC den Schreibprozess und die Erstellung sorgfältig erarbeiteter Texte unterstützt oder ob CMC nicht eher für die Entwicklung der schriftlichen kommunikativen Kompetenz geeignet ist. Austausch, in denen sprachliche Korrektheit dominiert, führen nach Ansicht Fischers häufig zu einer Vernachlässigung der persönlichen und der inhaltlich-thematischen Kommunikationsebene (Fischer 1998: 182). Schwierigkeiten bereiten Lernenden und Lehrenden die Evaluation der Schreibprozesse und -produkte im Rahmen von CMC-Projekten (Eck, Legenhausen & Wolff 1995; Peyton 1999). Bedenklich sind auch die wiederholt dokumentierten negativen Erfahrungen der Teilnehmer/innen, die es fraglich erscheinen lassen, ob der in manchen Fällen vermutete geringe Lernertrag den Arbeits- und Zeitaufwand rechtfertigt, den computervermittelte Kommunikationsprojekte erfordern (Wegner 1997).

Die bislang vorliegenden Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass die neuen Medien nicht per se eine fremdsprachenerwerbsfördernde Umgebung darstellen (Biesenbach- Lucas & Weasenforth 2001; Wegner 1997). Nachfolgend werden die computergestützten Schreibprojekte in einer 9. Realschulklasse vorgestellt, in deren Rahmen die in Kapitel 4 diskutierten Daten, erhoben wurden.

### **3. Die Studie: E-Mail- und Internetrechercheprojekte zur Vermittlung schriftlicher kommunikativer und kooperativer Kompetenz in einer 9. Realschulklasse**

Die Studie erhob im Rahmen zweier Klassenforschungsprojekte die Erfahrungen, die Schüler/innen und LehrerIn einer neunten Realschulklasse im Umgang mit innovativen, computergestützten Schreibprojekten im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I sammelten (Massler 2004a). Des Weiteren wurde analysiert, wie LehrerIn und Schüler/innen die E-Mail-Projekte in Bezug auf den Fremdsprachenerwerb beurteilten und welche Kompetenzen die Beteiligten benötigten, um das fremdsprachenerwerbsförderliche Potential, wie es unter 2. skizziert wurde, zu nutzen.

Im ersten Projekt, einem fünfwöchigen, klasseninternen Internetrechercheprojekt wurden LehrerIn und Schüler/innen mit den neuen Technologien, den sprachlichen Kenntnissen, den Arbeits- und Lerntechniken und den freieren Arbeits- und Sozialformen vertraut gemacht, die im Rahmen von computervermittelten Kommunikationsprojekten benötigt werden. Außerdem lernten sie verschiedene Textgenres wie beispielsweise den Brief, das Interview, den Bericht oder den Kommentar kennen, da sich ihre Textproduktion bislang zumeist auf das Beantworten von Fragen zum Text beschränkt hatte.

Im Anschluss daran wurden zwei multinationale E-Mail-Projekte von ca. acht Monaten Dauer durchgeführt. Außer der 9. Klasse nahmen am ersten E-Mail-Projekt eine *High School* Klasse aus Calgary und eine 8. Gymnasialklasse aus Süddeutschland teil. Die zweite deutsche Klasse beteiligte sich nicht mehr an dem zweiten E-Mail-Projekt. Verschiedene Schreibformen kamen in den Projekten zur Anwendung: Zum einen das freie, persönlich orientierte Schreiben via E-Mail. Es intendierte die Förderung der schriftlichen kommunikativen und kooperativen Kompetenz. Zum anderen erstellten die Partnerklassen im ersten E-Mail-Projekt eine Jugendzeitschrift als gemeinsames Endprodukt, die im Netz veröffentlicht wurde (*Online Youth Magazine*: <http://www.ph-freiburg.de/vib/tp7/www.vib-bw.de/tp7/OnlineyouthMag/INDEX.HTM>). In allen Klassen arbeiteten je zwei bis drei SchülerInnen zusammen. Diese Kleingruppen kooperierten mit je einer anderen Gruppe der zwei Partnerklassen. Somit ergaben sich Gruppen mit durchschnittlich sechs bis sieben TeilnehmerInnen. Für das *Online Youth Magazine* produzierten die Kleingruppen vor Ort in thematisch frei gewählte, aufwändig recherchierte und sorgfältig aus- und überarbeitete Texte. Dabei gaben sich zunächst die Schüler/innen innerhalb der Klasse Rückmeldung. Im Anschluss daran tauschten die Gruppen ihre Texte mit ihren virtuellen Partnern aus. Dies sollte ihnen das prozessorientierte Schreiben als Möglichkeit nahe bringen, ihre Textproduktion leichter planen, durchführen und auswerten zu können. Außerdem sollten sie die Adressatenorientierung als bedeutsames Qualitätsmerkmal von Texten kennen- und anwenden lernen. Für dieses Vorgehen sprach, dass das Briefeschreiben allein, wie zuvor erläutert, die Lernenden

nicht dazu anregt, ihre Texte sorgfältig zu verbessern und zu überarbeiten (vgl. Levin, Riel, Rowe & Boruta 1985: 166). Außerdem fehlen unbekanntem Partnern häufig geeignete Kommunikationsinhalte, wodurch sich Telekommunikationsprojekte oftmals schnell erschöpfen.

***Überblick über die Durchführung der Internetrecherche- und E-Mail-Projekte und die darin bearbeiteten Aufgaben***

**Internetrechercheprojekt „Australien“: September – Oktober 2000**

**ZIEL** → Vorbereitung der Lernenden auf das themen- und adressatenorientierte Schreiben, Kennenlernen des prozessorientierten Schreibens

*Teilnehmer:* Lernende und Lehrperson der 9. Realschulklasse

*Thema/Aufgabe:* Arbeit in Kleingruppen; Auswahl eines Gruppenthemas und hierzu Internetrecherche. Sammeln, Dokumentieren von Materialien zum Thema

*Produkt/Produktpräsentation:* Erstellen von verschiedenen Texten und Postern zum Gruppenthema, Vorstellung der Ergebnisse im Plenum mit Hilfe mündlicher, mediengestützter Präsentationen

*Stundenumfang:* ca. 3 Unterrichtsstunden pro Woche, insgesamt ca. 4 Wochen

**1. E-Mail-Projekt “Online Youth Magazine”: Dezember 2000 – März 2001**

**ZIEL** → Anwenden des themen- und adressatenorientierten Schreibens in einem E-Mail-Projekt

*Teilnehmer:* Binationales E-Mail-Projekt zwischen zwei deutschen (8. Gymnasialklasse und 9. Realschulklasse) und einer kanadischen Klasse (10. Klasse, *High School*)

*Thema/Aufgabe:* Arbeit allein und in Kleingruppen, individuelle Themenwahl (Sport, Liebe, Freundschaft, Drogen, ...), gemeinsame Recherche und Schreiben von individuellen und Gruppentexten für ein selbsterstelltes Online-Jugendmagazin

*Produkt:* Online-Jugendmagazin

*Stundenumfang:* ca. 1 Unterrichtsstunde pro Woche, insgesamt ca. 4 Monate

## 2. E-Mail-Projekt "Questionnaires": Mai – Juni 2001

ZIEL → Anwenden des themen- und adressatenorientierten Schreibens in einem E-Mail-Projekt

*Teilnehmer:* Bilaterales E-Mail-Projekt zwischen der deutschen 9. Realschulklasse und der kanadischen Klasse (10. Klasse, *High School*)

*Thema/Aufgabe:* Feldstudien (Kennenlernen und Vergleichen der beiden Kulturen durch Umfragen zu selbst gewählten Themen, deren Ergebnisse ausgetauscht und diskutiert werden)

*Stundenumfang:* ca. 1 - 2 Unterrichtsstunden pro Woche, insgesamt ca. 2 Monate

### *Auswertung der Daten*

Da es sich bei der Studie um angewandte, entwicklungsorientierte Forschung (Terhart 1997: 35) handelte, die die Veränderung und Entwicklung von Praxis durch die Zusammenarbeit von Forschenden und Erforschten zum Ziel hatte, wurden die computervermittelten Schreibprojekte in der neunten Klasse in enger Kooperation mit der Lehrerin entworfen. Die Studie war qualitativ und ethnographisch ausgerichtet. Die Datenerhebung erfolgte mit Hilfe der teilnehmenden Beobachtung und der Erhebung der Perspektive der Beteiligten mittels introspektiver Verfahren wie Fragebögen und Interviews. Die schriftlichen Texte der Schüler/innen und der Lehrerin stellten einen weiteren Teil der Datenmenge dar. Die Triangulation der Methoden und der Perspektiven der Beteiligten diente der "Anreicherung und Vervollständigung der Erkenntnis und der Überschreitung der (immer begrenzten) Erkenntnismöglichkeiten der Einzelmethoden" (Flick 1998: 250). Die Datenerhebung erstreckte sich über den Zeitraum von Mai 2000 bis Juli 2001. Die Datenauswertung erfolgte mittels der strukturierenden Inhaltsanalyse (Rustemeyer 1992).

## 4. Ergebnisse der Forschungsstudie

Während der E-Mail-Projekte kam die Mehrheit der Schüler/innen nicht über einen recht oberflächlichen Informationsaustausch ihre eigene Person betreffend und das Erledigen ihrer Projektaufgaben hinaus. Dies lag maßgeblich an dem durch die institutionellen Bedingungen vorgegebenen knappen zeitlichen Rahmen, der nicht mehr als fünf bis acht so genannter *Mail Waves* (d.h. Mailaustausche) pro E-Mail-Projekt erlaubte. Sicherlich war dies auch auf die begrenzten, der Klassenstufe aber durchaus angemessenen Englischkenntnisse zurückzuführen. Außerdem benötigten die projektunerfahrenen Schüler/innen für die kooperative Arbeitsform mehr Zeit, die wiederum nicht der Kommunikation zur Verfügung stand. Die abschließende Befragung der Lernenden ergab, dass sämtliche Kontakte zwischen den Lernenden beider E-Mail-Projekte nach Ablauf des Projektes endeten, ein Phänomen, das ich auch in anderen Projekten beobachtete. Die Lernenden äußerten daher, dass sie den Austausch nicht als eine bedeutsame Begegnung empfanden. Ein Austausch von E-Mails kann Lernenden demnach Einblick in die Partnerkultur gewähren und einen ersten Eindruck einer fremden Person gewinnen lassen, aber im Normalfall keine persönliche Beziehung aufbauen.

Für viele Lernende stehen aber genau diese persönlichen Beziehungen im Mittelpunkt, wenn sie zum ersten Mal ein schulisches E-Mail-Projekt durchführen. Daher ist es wichtig, die Beziehung zwischen den Lernenden ernst zu nehmen und entsprechend zu fördern, wie die folgenden Ausführungen belegen. Bedenklich ist, dass bislang die Perspektive der Lernenden auf Kommunikationspartner und ihre Beziehung zu ihnen kaum Gegenstand der durchgeführten Studien war. Eine Ausnahme stellen die Studien von Warschauer dar (1996a, b, 2000). Ich gehe daher zunächst auf die Perspektive, dann auf die Texte der Lernenden ein.

## 4.1 Computervermittelte Kommunikation und Kooperation aus der Perspektive der Lernenden

### 4.1.1 Die Bedeutung eines E-Mail-Projektes in den Augen der Lernenden

Zwei Drittel der Klasse erhoffte sich zu Beginn eine bereichernde Erfahrung und wollte gerne an einem virtuellen Austausch mit einer ausländischen Klasse teilnehmen. Die Begründungen der Lernenden weisen darauf hin, dass für mehr als ein Drittel der Klasse die Begegnung mit einem Menschen aus einem fremden Land im Mittelpunkt stand. Es ist demnach dem Forscher Scott Christian zuzustimmen, dass E-Mail-Projekte dem starken Bedürfnis Jugendlicher entgegen kommen “to form strong bonds and to delight in connections with their peers“ (Christian 1997: 9) und “to discuss their lives outside of school, to make sense of this world and the people who are important to them.“ (ebd.: 78)

Seine Einschätzung muss jedoch dahingehend relativiert werden, dass das nicht alle Lernenden der 9. Klasse im Rahmen eines E-Mail-Projektes tun möchten. Schon beim Schreiben der *Introduction-Mail* machten sich Unterschiede zwischen den Lernenden bemerkbar. Einige schrieben ausführlich, differenziert und stellten interessierte Fragen an ihren Schreibpartner, andere wiederum brachten kaum ein paar Zeilen zustande. Ursache dafür war, dass es einigen schwer fiel, einen fremdsprachlichen Text zu erstellen. Anderen fiel schlicht nicht ein, was sie einem fremden E-Mail-Partner schreiben sollten. Außerdem lag es nicht allen, sich schriftlich auszutauschen oder gar mit Hilfe dieses Mediums einen Unbekannten kennen zu lernen.

### 4.1.2 Die Bedeutung des Partners

Viele Lernende erhofften sich von einem E-Mail-Projekt zunächst eine persönliche Begegnung mit einem ausländischen Partner. Gründe, wie der Zuwachs an fremdsprachlicher Kompetenz oder der Erwerb landeskundlichen Wissens, waren anfangs für die Lernenden nicht relevant. Wenn die Lernenden ihren Partner als nett, zuverlässig und engagiert wahrnahmen, bewerteten sie auch die virtuelle Interaktion positiv. Einige Lernende waren zwar zu Beginn motiviert und wollten sich engagieren, aber ihre Partner erfüllten die genannten Kriterien nicht. Oder aber den Teams gelang es nicht, eine gemeinsame Austauschebene zu schaffen, die für alle bedeutsam war. Diese Lernenden entwickelten eine ablehnende Haltung gegenüber dem Projekt und beurteilten die Kommunikation als irrelevant und überflüssig.

### 4.1.3 Hemmende Faktoren beim Aufbau einer „Beziehung“

Mehrere Faktoren hemmten eine positive Entwicklung der virtuellen „Beziehung“ zwischen den Projektpartnern:

Der von Hesse et al. (1997: 255ff) angeführte Mangel an sozialer Präsenz war im Rahmen der Forschungsprojekte deutlich bemerkbar. Hesse et al. argumentieren, dass soziale Normen, wie z.B. angemessenes Verhalten durch die in CMC reduzierten Kommunikationskanäle weniger bindend erscheinen. Der rein schriftlich basierte Austausch vermittelt darüber hinaus nur einen sehr reduzierten Eindruck des Kommunikationspartners. Soziale Normen erscheinen daher weniger bindend und ungehemmtes Verhalten und stärkere Selbstbezogenheit werden gefördert. Einige Lernende fühlten sich daher in den E-Mail-Projekten durch dazu ermutigt, dysfunktionales soziales Verhalten in Form eines rüden Umgangstons an den Tag zu legen. Mitunter nahmen die Teilnehmenden nur die Aufgaben wahr, die sie bearbeiten mussten und ignorierten die persönliche Kommunikationsebene. Hieraus resultierte, wie Hesse et al. es auch beschreiben, eine Vernachlässigung der sozialen Bedürfnisse einiger Schüler/innen. Sie wandten sich als Folge enttäuscht von der virtuellen Interaktion ab.

Ein weiteres Problem von computerunterstützten kooperativen Arbeitsgruppen ist, dass sich ihre Nachrichten häufig nicht inhaltlich aufeinander beziehen (vgl. Hesse et al. 1997: 260f). Dies lag in diesem Projekt unter ande-

rem an den längeren Pausen zwischen den E-Mails, die auf nicht immer vorhersehbare schulische Zwänge wie Prüfungen, Exkursionen, aber auch auf Koordinationsschwierigkeiten zwischen den organisierenden Lehrpersonen zurückzuführen waren. Eine weitere Ursache der fehlenden Nachrichtenverbundenheit war, dass manche Lernende mehrere Male das Gleiche schrieben oder wiederholt nicht auf Fragen ihrer Partner eingingen.

#### 4.1.4 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Bislang wurden geschlechtsspezifische Unterschiede in der fachdidaktischen Literatur zu E-Mail-Projekten kaum erwähnt, während der Durchführung der Projekte kristallisierte sich jedoch immer mehr heraus, dass Mädchen und Jungen die E-Mail-Projekte und die Kommunikation mit ihren Partnerinnen und Partnern unterschiedlich wahrnahmen und einschätzten:

➔ *Bedeutung des Partners:* Während der Durchführung der Projekte kristallisierte sich heraus, dass die E-Mail-Partnerin/der E-Mail-Partner für die Mädchen eine wesentlich bedeutsamere Rolle spielte als für die Jungen. Den Jungen schien es schwerer zu fallen, einen Partner zu akzeptieren, der nicht ihren Vorstellungen entsprach.

➔ *Bedeutung der Kommunikation:* Die Kommunikation mit ihren Partnerinnen und Partnern schien den Mädchen insgesamt wichtiger zu sein. Ein Indikator hierfür war ihre engagierte Beteiligung am Projekt, die u.a. an ihren im Durchschnitt längeren E-Mails sichtbar wurde.

➔ *Kommunikative Kompetenz:* Die weiblichen Lernenden waren eher bereit, sich auf die Kommunikation mit ihren E-Mail-Partnerinnen und -Partnern einzulassen und sich dafür zu engagieren. Erkennbar war dies beispielsweise anhand der größeren Anzahl der Gesprächsthemen, die sie in ihren E-Mails ansprachen. Danach befragt hatten die Mädchen mehrheitlich stärker pointierte und vielfältigere Vorstellungen von den Bedingungen, die eine gute Kommunikation ausmachen. Dies ist eventuell darauf zurückzuführen, dass sie über mehr Erfahrungen mit Brief- und E-Mail-Freundschaften verfügten, wie aus der schriftlichen Vorbefragung ersichtlich wurde. Darüber hinaus waren die Mädchen eher in der Lage, Kritik an den Texten der Partner differenziert und nicht verletzend zu äußern.

#### 4.1.5 Bedeutung der unterschiedlichen Leserschaften

Die Analyse der E-Mail-Texte ergab, dass die Partner im Rahmen der computervermittelten Kommunikation die Lernenden nicht zur Erstellung sorgfältig erarbeiteter Texte anregten. In dieser Hinsicht bestätigen die vorliegenden Forschungsergebnisse die Studien von Levin et al. (1985) und Biesenbach-Lucas & Weasenforth (2001). Zieht man die Perspektive der Lernenden im Forschungsprojekt zu Rate, erhält man hierfür eine Begründung: sie differenzierten zwischen der Leserschaft im Internet, die sprachlich und inhaltlich korrekte Texte erforderte und ihren Partnern im E-Mail-Projekt. Zum einen vertrauten sie darauf, dass der Partner ihr Englisch verstehen würde, zum anderen bewunderten sie den Mut derjenigen, die sich traute trotz nur weniger Monate Deutschunterricht ab und zu etwas auf Deutsch zu schreiben (die Kommunikationssprache war Englisch), und nahmen dieses Verhalten als Vorbild.

Wie sich die Einstellung und Wahrnehmung der Lernenden zu Projekt und Partnern in den Texten niederschlug, wird nun im Folgenden erläutert.



## 4.2 Analyse der Lernertexte

Gegenstand der Analyse waren sowohl die Texte für die Australienplakate (Internetrechercheprojekt) und die *Online Youth Magazine* Texte (1. E-Mail Projekt EMP), die im Internet veröffentlicht wurden (Kap. 4.2.1), als auch die E-Mails der Lernenden (1.+ 2. EMP) (Kap. 4.2.2).

### 4.2.1 Lernertexte für Plakat und Online Youth Magazine

Grundlage der Analyse der themenorientierten Lernertexte für das Internetrechercheprojekt und das *Online Youth Magazine* ist die Taxonomie von Scott Christian (1997: 53).

Christian beschreibt fünf Entwicklungsstufen, die das kommunikative, adressatenorientierte Schreiben von Jugendlichen kennzeichnet: *Performing*, *Reaching*, *Connecting*, *Striving* und *Talking Writing*. Nach Christian beginnt die Schreibentwicklung mit der Kategorie *Performing Writing*, die durch große Distanz zwischen Schreibendem und Adressaten gekennzeichnet ist und in der der Schreiber als Individuum nicht erkenntlich ist. Auf der höchsten Entwicklungsstufe, dem *Talking Writing*<sup>2</sup>, treten die Schreibenden in einen Dialog ein, der häufig auf die bisherige Konversation Bezug nimmt und in dem sich beide Partner als Individuen offenbaren.

Obwohl Christian seine Taxonomie auf der Grundlage der E-Mail-basierten Kommunikation zwischen den Lernenden entwickelte, nutzte ich sie für die Evaluation der Schülertexte des Internetrechercheprojektes und des *Online Youth Magazine*. Dieses Vorgehen erschien mir angemessen, da es sich bei der Adressatenorientierung um das entscheidende Kriterium der Textproduktion handelte, welches zentral vermittelt wurde und an dem die Lernenden sich orientieren sollten. Schon die Australientexte im Internetrechercheprojekt richteten sich an die Leser der Poster. Die Schüler/innen hielten darauf ihre Texte, die von der Gruppe gelernten Vokabeln in Form eines *Mind Maps* und inhaltlich passende Bilder, Grafiken und Tabellen fest. Die Poster wurden im Schulhaus ausgestellt. Das Gleiche galt für die Texte, die die Lernenden für das *Online Youth Magazine* anfertigten und die im Netz veröffentlicht wurden.

Im Folgenden sind die für die Analyse relevanten Schreibentwicklungsstufen von Christian und das Ergebnis der Analyse der Lernertexte dargestellt. Die höchste Entwicklungsstufe, das *Talking Writing*, fand keinen Eingang in die der Analyse zugrunde liegende Taxonomie, da es sich bei den analysierten Texten nicht um Produkte wirklich interaktiven Schreibens handelte:

#### **Performing, Reaching, Connecting and Striving Writing** (Christian 1997: 53)

##### **Performing Writing: The writing seems disconnected from the reader**

- ⇒ tends to be short, cursory comments
- ⇒ is grounded in a literal reading of the text, concrete
- ⇒ seems often to be knee-jerk response, without analysis or synthesis
- ⇒ shows little evidence of voice, humor, individuality
- ⇒ suggests a low-risk involvement by the writer (utterly safe idea, comments)

##### **Reaching Writing: The writing reaches towards an audience**

- ⇒ seems to move away from the concrete

- ⇒ begins to elaborate on ideas, questions
- ⇒ occasionally cites examples, supports ideas
- ⇒ gives some sense of the author; voice beginning to emerge
- ⇒ might relate an idea to an experience
- ⇒ might be experimental, seeking a specific reader

**Connecting Writing: The writing connects with the audience**

- ⇒ has a sense of voice, a picture of the author emerges
- ⇒ attempts to connect ideas, opinions, and emotions with experiences; tries to synthesize and / or analyze an idea
- ⇒ might be an attempt at metaphor, simile, analogy, or illustrating an idea through a personal narrative
- ⇒ might be an attempt to explain an idea or opinion through examples from the text

**Striving Writing: The writing connects to the audience in an experimental, speculative, or thought-provoking manner**

- ⇒ experiments with language: metaphor, analogy, humor, word play
- ⇒ seems honest, sincere
- ⇒ suggests a high level of risk taking
- ⇒ provides genuine insight into the text, the writer's life, or life in general
- ⇒ speculates and explores ideas and opinions

**Lernertexte im Internetrechercheprojekt: *Performing Writing***

Das Resultat der ersten Textentwürfe für die Australienposter war ernüchternd. Sämtliche Texte, mit Ausnahme eines Briefes und eines Interviews, fielen in die Kategorie *Performing Writing: The writing seems disconnected from the reader*: Die Texte waren meist recht kurz. Ihr wesentliches Merkmal war jedoch, dass sie aus einer Aneinanderreihung von Fakten bestanden, die keine eigene Meinung illustrierten, sondern nur Sachverhalte wiederholten und nicht an spezifische Leser adressiert waren. Die Lernenden kürzten zumeist englische Originaltexte, übernahmen sie in Auszügen oder übersetzten deutsche Artikel ins Englische. Die Sprache war schlicht und nüchtern. Humor oder Wortspiele existierten nicht. Aussagesätze dominierten, Fragesätze oder Ausrufe hingegen waren sehr selten.

Unterrichtsbeobachtungen und Interviews lassen Gründe für das Verhalten der Lernenden erkennen: Dazu befragt, meinten einige Lernende, ihre eigenen Texte könnten dem Vergleich mit „richtigen“ Texten im Netz nicht standhalten. Anderen Lernenden kann aufgrund ihres allgemein nur gering motivierten Arbeitsverhaltens unterstellt werden, dass sie die Mühe und den Aufwand einer selbständigen Textproduktion scheuten und in der Übernahme der fremden Texte eine bequeme Alternative sahen. Darüber hinaus mangelte es zahlreichen Lernenden an adäquaten informationsentnehmenden Strategien.

**Lernertexte im Online Youth Magazine: *Connecting Writing, Striving Writing***

Im ersten E-Mail-Projekt erstellten die multinationalen Gruppen als gemeinsames Endprodukt ein *Online Youth Magazine*, zu dem die einzelnen Gruppen thematisch frei gewählte, sorgfältig aus- und überarbeitete Texte beisteuerten.

Die Mehrheit der Lernertexte rangierte zwischen *Connecting Writing: The writing connects with the audience* und *Striving Writing: The writing connects to the audience in an experimental, speculative, or thought-provoking manner*. Im Folgenden erläutere ich, wie diese Lernertexte das Kriterium der Adressatenorientierung erfüllten:

➔ *Kontakt mit Adressaten*: Diese Lernertexte zeichneten sich dadurch aus, dass die Schreibenden sich häufig direkt an ihre Leser/innen wandten. Sie taten dies mit Hilfe von Fragen und Aussagen, die beispielsweise den Leser dazu aufforderten, sich selbst eine Meinung zu bilden und Position zu beziehen:

Fashion:

Snake print is mega in now. A new summer trend? (...) Is it too much? I don't know but well, if no little, poor snakes must die. Shoes with real snake leather are very, very, very expensive. And be honest? Would you wear dead snakes? Not for me!!! (...).

Die Lernenden zeigten dem Leser, dass sie darum bemüht sind, sein Vorwissen zu beachten:

Karate: (...) What do you know about karate? Originally, karate comes from Japan. The son learns it from his father (...).

Und sie versuchten, sein Interesse am Thema zu wecken:

Free Time: For young people free time is a smashing change from work or school. What do you do? Do you play an instrument? Do you do sports or other interesting things? Three sporty girls (Daniela, Sabine, Sarah) write about their hobbies (...).

➔ *Stimme des Schreibenden*: Die Texte ließen die Lernenden selbst sprechen. Die Schüler/innen mit ihren individuellen Vorlieben und ihren Meinungen wurden erkennbar. Die Texte der Lernenden wirkten dadurch ehrlich und authentisch:

When I think of snowboarding I think of white mountains. Without boarding my free time would be: TV, computer and sitting at home. Also I wouldn't meet new people. Why I like it? When I'm stressed I can shout at skiers – that's funny. (...) In my opinion the music is very important: Snowboarders also do not listen to ABBA or the Kelly Family!

Everybody loves music but what music style do you like? (...) I shall start with Eminem. He is my favourite singer. I like him, because he sings what he thinks. In his texts he writes about his present life and his feelings. (...)

➔ *Umgang mit Sprache*: Die Lerner begannen mit der Fremdsprache zu experimentieren. Dies äußerte sich zum einen in einer höheren Anzahl komplexerer Sätze, persönlicheren Äußerungen und einem expressiveren, idiomatischeren und authentischeren Schreibstil (Warschauer nach Tschirner 1999: 55-56). Zum anderen formulierten die Lernenden immer häufiger Fragen oder Halbsätze:

Today it [piercings, tatoos] looks fantastic, crazy, cool, and funny, but in ten years, who knows?

(...)... but very often the parents don't agree "today = piercings, tomorrow = tatoos and the day after tomorrow"?

Auch das Stilmittel der Wiederholung fand Anwendung:

Skijumping:

(...) The best athlete is the Polish man Adam Malysz, he jumps so fantastically, he wins, and wins, and wins...  
(...).

Eine Schülerin nutzte das Stilmittel der Aufzählung:

What I like about juggling: It is fun. You can entertain others. You can juggle in the house or outside. You can do it alone or in a group. You can juggle with different kinds of things and there are a lot of tricks to learn. Another thing is that you can earn money when you go on a pedestrian precinct and juggle for money.

→ *Erfüllung der Textsortenkriterien (genre writing)*: Die Lernenden orientierten sich beim Schreiben ihrer eigenen Texte an echten Artikeln aus Jugendmagazinen, die zuvor gemeinsam analysiert worden waren. Dies zeigte sich nicht nur in sprachlicher Hinsicht, sondern auch darin, wie sie das Layout ihrer Texte gestalteten. Inhaltlich waren die Artikel zumeist sehr vielseitig. Sie beschrieben nicht nur eine bestimmte Sportart, sondern erklärten, welches Outfit man beispielsweise für das Snowboarden benötigt, wie teuer es ist, welche Musik viele Jugendliche dazu hören, usw.

→ *Darstellung des Inhalts*: Auch die Darstellung der Ideen und Informationen orientierte sich an der Gestaltung von Jugendmagazinen. Die Lernenden reihten Fakten nicht mehr schlicht in der Form von Aussagesätzen aneinander, sondern wählten kreativ neben den bereits erwähnten Aufzählungen passende Alternativen aus. Zwei Schülerinnen stellten die Ergebnisse ihrer Umfrage zum Thema *Piercings and Tattoos* mit Hilfe eines Kuchendiagramms dar. Eine Schülerin unterstützte die Verständlichkeit der von ihr beschriebenen Jongliertricks durch Strichzeichnungen.

### **Ursachen der Steigerung der Textqualität und Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden**

Sowohl Lernende als auch Lehrende profitierten für die Textproduktion im Rahmen des *Online Youth Magazine* in vieler Hinsicht von ihren Erfahrungen mit den Internetrecherchetexten. Faktoren, die eine entscheidende Rolle spielten, waren das Lernen am Textmodell, die angemessene Themenwahl und das Peerfeedback zu den Texten.

→ *Lernen am Textmodell*: Der Textproduktion der Lernenden ging eine Analyse von deutschen und englischen Jugendzeitschriften voran. Gemeinsam wurden Kriterien hinsichtlich der spezifischen Sprache, der Inhalte und der Gestaltung eines Jugendmagazinartikels erarbeitet.

→ *Angemessene Themenwahl*: Die Lernenden konnten die Themen für die Jugendmagazinartikel frei wählen, so dass sie über eine eigene Meinung und genügend Erfahrung verfügten und weniger versucht waren, fremde Texte abzuschreiben.

→ *Peerfeedback*: Die Lernenden bemühten sich, gutes Feedback zu geben. Teils weil sie das Thema interessierte, teils weil sie in vorherigen Feedbackrunden erfahren hatten, dass oberflächliches, undifferenziertes Feedback nicht hilfreich war. Sie forderten z.B. relevante Informationen ein ("more infos about events for boarders"), jugendliches Design ("the headline should be more modern and the pictures must be more action") und altersangemessene Inhalte ("an article for a senior magazine, sure when you interested, it's good, but for a youth magazine?"). Auch kritisierten sie, wenn ihnen die Sprache einem Jugendmagazin nicht angemessen schien.

#### 4.2.2 E-Mails

##### Sprache

In sprachlicher Hinsicht unterschieden sich die E-Mails von den Internet- und den *Online Youth Magazine*-Texten vor allem in folgenden Bereichen:

➔ *Wortwahl*: Die E-Mails zeichnen sich durch eine sehr informelle, „relaxte“, an der Jugendsprache orientierte Wortwahl aus.

➔ *Sprachliche Korrektheit*: Die kanadischen Jugendlichen hielten sich oftmals nicht an die sprachliche Norm. Neben nicht korrigierten Tippfehlern handelte es sich jedoch auch um bewusst eingesetzte Abweichungen, beispielsweise schrieben manche „I“ klein, andere auch den Satzanfang. Sowohl die kanadischen als auch die deutschen Jugendlichen nutzten zahlreiche Abkürzungen wie zum Beispiel „CU“.

➔ *Schreibstil*: Der Schreibstil der Jugendlichen war wesentlich expressiver und idiomatischer als in ihren anderen Texten (vgl. Rautenhaus, Meyer, Lund & Meyer 1993). Er entsprach häufig der bekannten Beschreibung von Garner & Gillingham (1996), die E-Mails als „*conversations written down*“ bezeichnen. Zum Teil konnten auch die Beobachtungen von Tella (1992) bestätigt werden, dass mehr Variation bei den Schreibstilen existierten. Der informelle Charakter der Mails wurde auch durch zahlreiche Icons, Ausrufe- oder Fragezeichen, Großbuchstaben, Farben und unterschiedliche Schriften verstärkt.

➔ *Länge der E-Mails*: Die Mails waren tendenziell eher kurz und schwankten zwischen 75 und 100 Wörtern. Nur etwa ein Drittel der Lernenden schrieb längere Texte.

➔ *Inhalt der E-Mails*: Inhaltlich orientierten sich die Mails zumeist an den persönlichen Interessen oder Lebensumständen der Lernenden. Die Mails enthielten jugendliche Inhalte und Themen, über die die Lernenden in einem flapsigen Stil schrieben.

##### Schwierigkeiten der Schüler/innen mit virtueller Kommunikation und Kooperation

Die Forschungsdaten bestätigen zwar Scott Christians Aussage, dass das Schreiben an eine *authentic audience* dem Bedürfnis der Jugendlichen nach persönlichen Kontakten und dem Austausch persönlich relevanter Inhalte entspricht (vgl. Christian 1997). Die Schüler/innen empfanden die Kommunikation aber nur dann als sprachlich Gewinn bringend und persönlich bereichernd, wenn die Interaktion zwischen den Kommunikationspartnern durch beidseitiges Engagement und Wertschätzung gekennzeichnet war.

Die Ergebnisse der Forschungsstudie deuten des Weiteren darauf hin, dass die Kommunikation mit einem fremdsprachlichen Partner im E-Mail-Projekt es zwar vermag, den Schüler/innen besondere Einsichten in die Bedeutung kommunikativer und kooperativer Kompetenz zu vermitteln und sie bei der Entwicklung entsprechender Fertigkeiten und Einstellungen zu unterstützen. Die Daten belegen aber auch, dass die Mehrheit der Schüler/innen im Fremdsprachenunterricht nicht die Fähigkeiten und Einstellungen erwerben, die sie benötigen, um eine auf E-Mail basierte Kommunikation und Kooperation erfolgreich zu führen. Dies sei mit Hilfe einiger Auszüge aus E-Mails der Lernenden verdeutlicht (s.u.).

Die Mehrheit der Schüler/innen bemühte sich zu Beginn des Austausches, eine entspannte, freundliche und kooperative Atmosphäre zu schaffen. Mehrheitlich zeigten sie die Bereitschaft, sich dem Partner gegenüber zu öffnen, indem sie ihm wiederholt und zu verschiedenen Zeitpunkten des Austausches Einblicke in ihr Leben und in ihre

Persönlichkeit gewährten. Negativ fiel auf, dass die Mehrzahl der Schüler/innen kaum Rücksicht auf die sprachliche und kulturelle Kompetenz der Partner/innen und deren Vorwissen nahm. Dies zeigte sich auch daran, dass beide Klassen nur selten kulturspezifische Phänomene oder Ausdrücke erläuterten oder um Erklärungen derselben baten.

Hi!

My family always celebrates Christmas at home. (...). When all have their presents, then we start to eat dinner. Usually we eat „Geisburger Marsch“. (...). CU B-Hörnchen

Die unter 4.1.3 beschriebenen negativen Charakteristika von CMC haben zur Folge, dass die Teilnehmer/innen fortwährende Anstrengungen unternehmen müssen, um die virtuelle Kommunikation und Kooperation am Leben zu halten. Diese können das Äußern von Interesse durch das Eingehen auf ein vom Partner eingebrachtes Thema oder diesbezügliche Nachfragen sein, aber auch das Einbringen neuer Themen, die die Interaktion beleben oder ihr eine neue Richtung geben. Zwar bemühten sich die Schüler/innen den Austausch aufrechtzuerhalten, ihre Kommunikationsimpulse entsprangen jedoch meist nicht dem jeweiligen Gesprächskontext, sondern repräsentierten ein wahlloses Sammelsurium an Themen, von denen sie glaubten, dass sie für die Partner/innen interessant oder für den Austausch an sich bedeutsam sein könnten.

Hi Alexis!

(...) Do you like city life? How often do you work? Is it in the town? When do you send us the photo? Have you seen our pictures? Have you holiday, too? (...) Andrea, Julia, Antonia

Zu Beginn der Kommunikation war dieses Verhalten sinnvoll, da die Schüler/innen kaum über einen gemeinsamen Wissenshintergrund verfügten und die Interessen der Partner/innen nicht kannten. Im Verlauf des Projektes jedoch zeigte sich, dass sich einige nicht bemühten, in den bereits vorhandenen Mails nach Themen zu suchen, wodurch sie an sie gerichtete Fragen beantworten oder Gesprächsimpulse der Partner/innen hätten aufgreifen können. Es ergaben sich dadurch nur selten Dialoge, die sich über mehrere E-Mails erstreckten. Hier ein Ausschnitt aus einer der Ausnahmen:

Olá Yardley,

(..) We were on a homepage of Calgary (www.visitors.ab.ca), and had the exercise to think about activities and so on! This is nothing against your country, but on the homepage it is looking as if the city would be made for tourists only. Of course, we think about you, what you do in your free time (you are no tourist!!!), what activities are there for you (halfpipes, cinema, clubs???) Isn't it boring in Calgary, on the homepage there are no activities for young people! Well, in my opinion teens aren't wanted in the cities, it is the same in our city. (...) See ya Philipp and Florian

Hey there,

(...) Hahahaha you think our city is only for tourists??? Well I guess I can understand how; and that is probably cause the page was made for people who don't know much about the city. There are many better sites you can go to that illustrate a little better what kind of things are in Calgary for people our age, like for instance web pages about the rave scene and about the skate parks. Or even the Punk rock scene; I'm sure I can find a bunch for you to look at. But later I will there are tons of things to do. (...) Ok so now I think of some of the things I like to do and send you the web pages: mmmm let's think: I like to go to raves, so (<http://www.ravehard.com>). Talk to you later, hugs Yardley<sup>3</sup>

Darüber hinaus kennzeichneten die Lerner/innen ihre persönlichen Ansichten zumeist nicht als solche. Auch illustrierten sie nur sehr selten ihre Aussagen oder Meinungen mit konkreten Erfahrungen oder Beispielen. Der folgen-

de Abschnitt erläutert die Analyse der E-Mails der Lernenden in den Projekten und die daraus hervorgegangene Bildung von Kriterien schriftlicher Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit.

### 4.3 Kriterien schriftlicher Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit

Ein erster Versuch, die Qualität der E-Mails hinsichtlich der Adressatenorientierung mit Hilfe von Christians Taxonomie zu erfassen, scheiterte, da sich aus der Datenmenge weitere und vor allem differenziertere Kategorien ergaben, die sich nicht allein unter dem Begriff der Adressatenorientierung zusammenfassen ließen, sondern um den Begriff der Kooperationsfähigkeit erweitert werden mussten. Beide Anforderungsbereiche ließen sich schlussendlich wie folgt kategorisieren:

#### **Kommunikative Fertigkeiten**

- Die Schreibenden gewähren Einblicke in ihr Leben, ihre Persönlichkeit, ihren Humor, ihre Umwelt.
- Sie nehmen in aktueller Kommunikation Bezug auf frühere Äußerungen und Informationen des Partners und antworten auf Fragen, die in vorherigen Mails an sie gestellt wurden.
- Sie fragen nach, wenn die Aussagen oder die Meinung des Partners nicht verständlich waren.
- Sie nehmen Rücksicht auf die sprachliche und kulturelle Kompetenz des Partners und dessen Vorwissen, d.h. sie schreiben auf einem angemessen sprachlichen Niveau, erläutern unbekannte Begriffe oder kulturspezifische Phänomene / Ausdrücke.

#### **Kooperative Fertigkeiten I: Kommunikations-/Kooperationsbereitschaft zeigen**

- Die Schreibenden bemühen sich, eine positive Kommunikations-/ Kooperationsatmosphäre herzustellen.
- Sie geben Begründungen für ihre Meinung, ihre Aussagen, stellen beispielsweise den Zusammenhang zu eigenen Erfahrungen, eigener Lebensrealität dar.
- Sie machen persönliche Ansichten als solche erkennbar und äußern ihre eigene Meinung in einer sensiblen Art und Weise.
- Sie signalisieren Verhandlungsbereitschaft, um das Aushandeln gemeinsamer Themen oder Pläne zu erleichtern.
- Sie stellen ihre Gedanken, Vorhaben, Ideen (z.B. für die gemeinsame Projektarbeit) strukturiert und verständlich dar.
- Sie gehen Kompromisse ein.

#### **Kooperative Fertigkeiten II: Impulse für den Dialog / die Kooperation liefern**

- Sie schreiben ausführliche Mails.
- Sie stellen selbst Fragen und geben hierzu bezogen auf ihre eigene Person Antworten, um einen Meinungsaustausch anzuregen.
- Sie liefern selbst neue Ideen, Gedanken, die über herkömmliche Themen wie Geschwister, Hobbies,... hinausgehen, um die Kommunikation zu bereichern oder ihr eine neue Richtung zu geben.
- Sie greifen Ideen und Gedanken des Partners auf, kommentieren sie und entwickeln sie weiter. (vgl. Massler 2004a)

## 5. Förderung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, wie wichtig der Aufbau und die Förderung einer virtuell vermittelten „Beziehung“ in einem E-Mail-Projekt sind. Im Folgenden werden methodisch-didaktische und organisatorisch-technische Maßnahmen dargestellt, die dazu beitragen können, den Einfluss der zuvor erläuterten störenden Faktoren zu reduzieren.

### → *allgemeine Faktoren*

Kommunikationsprojekte sollten erst mit höheren Klassen der Sekundarstufe I oder Schüler/innen der Sekundarstufe II durchgeführt werden. Als Partner bieten sich Klassen von Austausch- oder Partnerschulen an, da die Perspektive einer realen Begegnung die Relevanz der E-Mail-basierten Kommunikation und Kooperation verdeutlicht. Alternativ empfehlen sich längerfristige Partnerschaften, die die Zusammenarbeit in mehreren Teilprojekten vorsehen. Prinzipiell sollten sowohl Schüler/innen als auch Lehrende mit projektorientierten Arbeitsformen vertraut sein, um zusätzliche Komplikationen zu vermeiden.

### → *Förderung der sozialen Nähe*

Die Schüler/innen sollten im Vorfeld eines E-Mail-Projektes durch die Analyse von anonymisierten E-Mails für das Problem der mangelnden sozialen Präsenz in der computervermittelten Interaktion sensibilisiert werden. Im ersten E-Mail-Projekt ist es vorteilhaft, wenn der soziale Hintergrund der Kooperationsklassen möglichst Ähnlichkeiten aufweist, um es den Schüler/innen zu erleichtern, eine gemeinsame Ausgangsbasis zu finden.

Um soziale Nähe in einem computervermittelten Kooperationsprojekt entstehen zu lassen, bieten sich folgende Wege an: Schüler/innen erzählen über sich und ihr Leben und versuchen, dies möglichst anschaulich zu vermitteln (persönliche Homepages oder Beschreibungen ihres Schüler/innen, des Wohnhauses oder des Zimmers,...); Zum anderen sollten sie mit Hilfe von Nachfragen Interesse an dem Partner bezeugen und dadurch versuchen, möglichst viel über ihn zu erfahren. Zu bestimmten Zeitpunkten während des Austausches sollten andere Kommunikationsformen zwischen den Schüler/innen genutzt werden. Die direkte, unmittelbare Konfrontation in einem Chat erschwert es, sich dem Partner zu entziehen. Chats unterstützen auch das Aushandeln von Projektplänen. Wichtig sind außerdem Aufgaben und Themen, die den Jugendlichen den Beginn der Kommunikation erleichtern und ihnen helfen, sich persönlich einzubringen und einander näher kennen zu lernen. Um frühzeitig Fehlentwicklungen entgegenzusteuern sollten die Lehrer/innen sehr genau auf erste Anzeichen dysfunktionalen Verhaltens achten und diese thematisieren.

### → *Förderung der Nachrichtenverbundenheit*

Das Projekt sollte innerhalb eines überschaubaren Zeitraums stattfinden. Damit die Schüler/innen an die vorangegangene E-Mail anknüpfen können und gleichzeitig genügend Zeit für die Bearbeitung der Projektaufgaben haben, muss die Taktung der Mails entsprechend gestaltet werden. Das Analysieren von anonymen Kommunikationsbeispielen vor dem Projekt hilft den Schüler/innen später ihre eigenen E-Mail-Austausche kriteriengeleitet zu evaluieren und ihre Kommunikation und Kooperation zu verbessern (*siehe Kriterien S. 16*). Bevor die Schüler/innen eine neue E-Mail schreiben, sollten sie frühere Mails lesen, um Wiederholungen zu vermeiden und um stärker auf die Mails der Partner eingehen zu können. Hilfreich ist es außerdem, eine Software zu nutzen, die die Archivierung der Kommunikation ermöglicht oder die Mails auszudrucken und in einem Ordner zu sammeln.



## 6. Résumé

Die Daten deuten darauf hin, dass ein E-Mail-Projekt allein es durchaus vermag, dass Lernende das Schreiben als persönliches Ausdrucksmittel und als Kommunikation erfahren. Manche erlebten eine Steigerung ihrer Motivation, da sie das Schreiben als freier, selbst bestimmter, stärker an ihren Interessen orientiert und daher insgesamt als leichter empfanden. Einige schätzten das freie Schreiben, das Lernen neuer Vokabeln und den Erwerb neuer grammatikalischer Strukturen. Wieder andere betonten den positiven Einfluss des Partners als Sprachvorbild und als Anreiz guter Sprachproduktion.

Ein Projekt allein genügt jedoch nicht, die Vermittlung der schriftlichen kommunikativen und kooperativen Kompetenz sicher zu stellen. Es ist notwendig, diese im Fremdsprachenunterricht konsequent zu fördern. Um die Bedeutsamkeit kommunikativer Fähigkeiten zu vermitteln und die entsprechenden Kompetenzen und Fertigkeiten zu unterrichten, sollten frühzeitig adressaten- und themenorientierte Formen des Schreibens in vielfältige, inhaltlich bedeutungsvolle und für den Spracherwerb relevante Kommunikationssituationen integriert werden (vgl. Massler 2001). Aufgrund der Komplexität eines virtuellen Kommunikationsprojektes ist darüber hinaus entscheidend, dass die neuen Medien regelmäßiger Bestandteil des Unterrichts sind. Nur so können Schüler/innen vor Beginn eines E-Mail-Projektes die notwendigen Kompetenzen und Einstellungen erwerben. Zur Anbahnung der benötigten Kompetenzen eignen sich themenbezogene Schreibprojekte innerhalb der Klasse, die bereits in der Unterstufe durchgeführt werden können (vgl. Massler 2004b). Auch durch Klassenzeitschriften, die fortwährend aktualisiert und um neue Lernertexte ergänzt werden, können die neuen Medien systematisch integriert werden. Nicht zuletzt sollte die Bewertung von schriftlichen Schülerleistungen nicht mehr maßgeblich durch sprachliche Korrektheit und die Wiedergabe von Faktenwissen bestimmt werden, sondern muss der Bedeutung der kommunikativen und kooperativen schriftlichen Kompetenz Rechnung tragen. Daher bedarf es sowohl entsprechender Kriterien der Notenfindung als auch angemessener Überprüfungsverfahren.

## Literatur

- Beauvois, Margaret H. (1992), Computer-Assisted Classroom Discussion in the Foreign Language Classroom: Conversation in Slow Motion. *Foreign Language Annals* 25, 455-464.
- Beauvois, Margaret (1994/1995), E-talk: Attitudes and Motivation in Computer-Assisted Classroom Discussion. *Computers and the Humanities* 28, 177-190.
- Biesenbach-Lucas, Sigrun & Weasenforth, Donald (2001), E-Mail and Word Processing in the ESL Classroom: How the Medium Affects the Message. *Language Learning & Technology* 5, 135-165. [Online: <http://ilt.msu.edu/vol5num1/weasenforth/default.html>. 19. September 2007.]
- Braine, George & Yorozu, Miho (1998), Local Area Network Computers in ESL and EFL Writing Classes: Promises and Realities. *JALT Journal* 20, 47-59.
- Christian, Scott (1997), *Exchanging Lives. Middle School Writers Online*. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Chun, Dorothy (1994), Using Computer Networking to Facilitate the Acquisition of Interactive Competence. *System* 22, 17-31.
- Eck, Andreas; Legenhausen, Lienhard & Wolff, Dieter (1995), *Telekommunikation und Fremdsprachenunterricht: Informationen, Projekte, Ergebnisse*. Bochum: AKS-Verlag.

---

Ute Massler, Ausdruck, Analyse und Förderung der schriftlichen Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit in E-Mail-Projekten der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 20 S.

- Fischer, Gerhard (1998), *E-mail in Foreign Language Teaching - Toward the Creation of Virtual Classrooms*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Finholt, Tom; Kiesler, Sara & Sproull, Lee S. (1986), An Electronic Classroom. Working Paper, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, PA. Zitiert nach: Warschauer, Mark (1997), Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. *The Modern Language Journal* 81, 470-481. [Online: <http://www.gse.uci.edu/person/markw/cmcl.pdf>. 04. Februar 2008.]
- Flick, Uwe (1998), *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. 3. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Garner, Ruth & Gillingham Mark G. (1996), *Internet Communication in Six Classrooms*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hesse, Friedrich W.; Garsoffky, Bärbel & Hron, Aemilian (1997), Interface-Design für computerunterstütztes kooperatives Lernen. In: Issing, Ludwig & Klimsa, Paul (Hrsg.) (1997), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. Weinheim: Beltz Verlags Union, 253-265.
- Johnston, Bill (1999), Theory and Research: Audience, Language Use and Language Learning. In: Egbert, Joy & Hanson-Smith, Elisabeth (Hrsg.) (1999), *CALL Environments*. Alexandria, Virginia: TESOL, 55-64.
- Kern, Richard (1995), Restructuring Classroom Interaction With Networked Computers. Effects on Quantity and Characteristics of Language Production. *The Modern Language Journal* 79, 457-476.
- Kurtz, Jürgen (2001), *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- Legenhausen, Lienhard & Wolff, Dieter (1991), Der Mikro-Computer als Hilfsmittel beim Sprachenlernen: Schreiben als Gruppenaktivität. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 36, 346-356.
- Legenhausen, Lienhard (1998), Lernerfehler in Forschung und Unterrichtspraxis. In: Jung, Udo (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. M.: Lang, 46-51.
- Levin, James; Riel, Margaret; Rowe, Robert & Boruta, Marcia (1985), Muktuk Meets Jacuzzi: Computer Networks and Elementary School Writers. In: Freedman, Sarah (Hrsg.) (1985), *The Acquisition of Written Language: Response and Revision*. Norwood, NJ: Ablex, 160-171.
- Mabrito, Marc (1991), Electronic Mail as a Vehicle for Peer Response: Conversations of High- and Low-Apprehensive Writers: Rethinking the Collaborative Process. *Written Communication*, 8: 4, 509-532.
- Marsh, David (1997), Computer Conferencing: Taking the Loneliness out of Independent Learning. *Language Learning Journal* 15, 21-25.
- Massler, Ute (2001), Getting Ready for Writing in E-Mail Projects: Die Vorbereitung von Schülern auf das Schreiben in E-Mail Projekten. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 35: 1, 16-21.

- Massler, Ute (2004a), *Computergestützte Schreibprojekte im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Giessen: Gunter Narr Verlag.
- Massler, Ute (2004b), Das Schreibprojekt Dreisamtal Travel Guide for Kids - Ein klasseninternes Schreibprojekt zur Vermittlung themen-, adressaten- und prozessorientierter Schreibformen im Fremdsprachenunterricht des 6. Schuljahrs. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 40-45.
- Meißner, Franz-Joseph (1998), Zum Interesse der Fremdsprachendidaktik an der Informatik CALL, Multimedia und TELL. *französisch heute* 1, 4-20.
- Nelson, Gayle L. & Carson, Joan G. (1998), ESL Students' Perceptions of Effectiveness in Peer Response Groups. *Journal of Second Language Writing* 7: 2, 113-131.
- Peyton, Joy Kreeft (1999), Theory and Research: Interaction via Computers. In: Egbert, Joy & Hanson-Smith, Elizabeth (Hrsg.) (1999), *CALL Environments. Research, Practice, and Critical Issues*. Alexandria: TESOL, 7-26.
- Rautenhaus, Heike; Meyer, Robert; Lund, Kirsten & Meyer, Martina (Hrsg.) (1993), *Telekommunikation im Englischunterricht*. Oldenburger Vor-Drucke.
- Rustemeyer, Ruth (1992), *Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Eine Einführung am Beispiel von Interviewtexten*. Münster: Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung.
- Sanaoui, Razika & Lapkin, Sharon (1992), A Case Study of an FSL Senior Secondary Course Integrating Computer Networking. *The Canadian Modern Language Review* 43: 3, 524-552.
- Tella, Seppo (1992), *Talking Shop via E-mail: A Thematic and Linguistic Analysis of Electronic Mail Communication (Research Report No. 110)*. Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Terhart, Ewald (1997), Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim & München: Juventa, 27-42.
- Tschirner, Erwin (1999), Kommunikation und Spracherwerb per Computernetz. *Fremdsprache Deutsch*, 2, 54-58.
- Warschauer, Mark (1995), *E-Mail for English Teaching: Bringing the Internet and Computer Learning Networks into the Language Classroom*. TESOL.
- Warschauer, Mark (1997), The Internet for English Teaching: Guidelines for Teachers<sup>4</sup>. *TESL Reporter* 30/1, 27-33. [Online: <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Warschauer-Internet.html>. 19. September 2007.]
- Warschauer, Mark (1996a), Motivational Aspects of Using Computers for Writing and Communication. [Online: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW01/>. 05. Februar 2008.]
- Warschauer, Mark (1996b), Comparing Face-to-Face and Electronic Communication in the Second Language Classroom. *CALICO Journal* 13, 7-26 [Online: <https://www.calico.org/a-604-Comparing-FaceToFace-and-Electronic-Discussion-in-the-Second-Language-Classroom.html>. 19. November 2007.]

---

Ute Massler, Ausdruck, Analyse und Förderung der schriftlichen Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit in E-Mail-Projekten der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 20 S.

- Warschauer, Mark (2000), Online Learning in Second Language Classrooms: An Ethnographic Study. In: Warschauer, Mark & Kern, Richard (Hrsg.) (2000), *Networked-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 41-58.
- Wegner, Dirk (1997), Fahrschüler auf dem Daten-Highway. In: Donath, Reinhard & Volkmer, Ingrid (Hrsg.) (1997), *Das Transatlantische Klassenzimmer. Interkulturelles Lernen durch Online-Projekte im Unterricht*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 103-111.
- Zhang, Shuqiang (1995), Re-examining the Affective Advantage of Peer Feedback in the ESL Writing Class. *Journal of Second Language Writing* 4 (3), 209-222.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Die Autorin führte die Studie im Schuljahr 2000/2001 an einer baden-württembergischen Realschule durch. Die Dissertation wurde unter dem Titel *Computergestützte Schreibprojekte im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven* im Gunter Narr Verlag, Tübingen veröffentlicht.

<sup>2</sup> Talking Writing: The writing becomes a dialogue between writers

- ⇒ „Sounds“ like dialogue
  - ⇒ often includes direct questions and answers
  - ⇒ often asks for elaboration and clarification
  - ⇒ builds a conversation on previous talking writing
  - ⇒ refers to cultural, regional, and personal material not apparently related to the text
  - ⇒ frequently contains slang, humor, and a sense of playfulness
- (Christian 1997: 53)

<sup>3</sup> Beide in den Mails zitierten Links funktionieren leider nicht mehr.