

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 21, Nummer 1 (April 2016)

Mehrwert des Chateinsatzes beim studienvorbereitenden Online-Deutschlernen

Yinan Jiang

Ludwig-Maximilians-Universität München
Helene-Mayer-Ring 7A, App.1102
80809 München
E-Mail: yn.jiang@hotmail.com

Abstract: In diesem Beitrag geht es um den Chatmehrwert und dessen Erzielung beim studienvorbereitenden Online-Deutschlernen. Sowohl quantitativ als auch qualitativ werden Chatprotokolle und Ergebnisse der Fragebögen mit Lernenden und Tutoren¹ der *Deutsch-Uni Online* (DUO)² ausgewertet. Das Analysieren der Chatprotokolle mithilfe des Programms *ChatLine*³ stellt neue Möglichkeiten für die Chatuntersuchung dar. Aus dieser Studie ergibt sich einerseits, dass die Intensivierung der Interaktion unter den Chatteilnehmern den grundlegenden Chatmehrwert darstellt, was zur Verbesserung der sprachlichen Fertigkeiten, zum kollaborativen Lernen und zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden führen kann. Andererseits bilden die technischen, organisatorischen und didaktischen Rahmenbedingungen die nötige Basis für die Interaktionsintensivierung in Lernchats.

This article deals with the added value of chats and its obtaining for learning German online while preparing for study in Germany. The chat transcripts and results of the questionnaires are quantitatively and qualitatively assessed with the assistance of learners and tutors in the *Deutsch-Uni Online* (DUO). The program *ChatLine* shows new possibilities for the study of chats by analyzing the chat transcripts. The results of this study show on the one hand that the intensification of interaction among the chatters is the basic added value of chats, which makes improvement of language skills, collaborative learning and development of intercultural competence of the learner possible. On the other hand, the technical, organizational and didactical conditions constitute the necessary basis for the intensification of the interaction in learning-chats.

Schlagwörter: Lernchat, studienvorbereitendes Online-Deutschlernen, Handlungsorientierung, Deutsch-Uni Online (DUO), ChatLine; learning-chat, learning German online, action orientation, Deutsch-Uni Online (DUO)

1. Einsatz von Chats beim studienvorbereitenden Online-Deutschlernen

In der heutigen Zeit haben die Lernenden dank der technischen Entwicklung die Möglichkeit, an studienvorbereitenden Online-Deutschkursen teilzunehmen, die im Internet stattfinden und vor allem auf die Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse und die Vorbereitung auf ein Studium bzw. Austauschsemester in Deutschland abzielen. Beispielsweise bietet das Portal *Deutsch-Uni Online* (DUO), das seit den letzten Jahren als das größte Deutschlernportal gilt (vgl. Fenzel 2007), vielfältige Deutschkurse für Lernende weltweit an. DUO ist ein internetbasiertes Sprachlernportal für Studium, Wissenschaft bzw. Fachsprachen und das berufliche Leben. Dabei können die Lernenden an studienvorbereitenden Deutschkursen für die Niveaustufen A1 bis C1 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (GER) in unterschiedlichen Kursformaten teilnehmen. Das beliebteste Format stellt das *Assistierte Lernen* dar. Zum Zeitpunkt des Kurses sind die meisten Lernenden noch Studierende an ihrer Heimatuniversität und stehen vor einem Master- oder Aufbaustudiengang oder einem akademischen Austausch. Im Rahmen dieses Formats werden alle Lernenden in den ersten drei Monaten von einem Tutor betreut, der ihnen die monatlichen Lernpläne schickt, die Diskussion im Forum, in den Chatsitzungen und Voice-Chats moderiert sowie die Einsendeaufgaben und die Tests korrigiert. Am Ende des dritten Monats wird von dem Tutor anhand der Anzahl und der Qualität der erle-

digten Aufgaben bewertet, ob die Lernenden eine Teilnahmebescheinigung oder ein Zertifikat mit oder ohne ECTS-Punkten bekommen können.

Bei den studienvorbereitenden DUO-Kursen gelten die Lernchats⁴ als ein fester Kursteil. Zum einen ist hervorzuheben, dass Chats für das Deutschlernen vieles leisten können, was Präsenzunterricht nicht kann: Die Lernenden und der Lehrende brauchen ausschließlich einen Computer oder ein mobiles Endgerät mit Internetzugang und einen festgelegten Termin, ohne sich physisch persönlich in irgendeinem Seminarraum zusammenfinden zu müssen. Die Lernenden können somit im eigenen Land regelmäßig mit muttersprachlichen Lehrkräften Deutsch lernen. Gegenüber anderen Online-Lernoptionen wie Foren oder E-Mail-Projekten erhalten die Lernenden außerdem Rückmeldungen ohne große Zeitverzögerung. Zum anderen muss der Einsatz von Chats zum Deutschlernen sorgfältig geplant werden: Neben der Schaffung technischer und organisatorischer Voraussetzungen muss auch die Art und Weise, in der der studienvorbereitende Deutschkurs im Online-Chatraum erfolgen soll, durchdacht werden. Wie Roche (2013: 313) betont, sollten Medien „unter dem Gesichtspunkt der Mehrwerterzielung Einsatz finden, nicht aus Gründen der Mode oder des reinen Aktionismus“. Lernchats an sich stellen nur das Medium für den Deutschkurs dar. Für deren erfolgreichen Einsatz sind außerdem angemessene didaktische Methoden erforderlich. Vor diesem Hintergrund zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, den Stellenwert und das Potenzial von Lernchats in studienvorbereitenden Deutschkursen von DUO aufzuzeigen sowie die Rahmenbedingungen für die Erzielung eines Chatmehrwertes zusammenzufassen. Um dieses Ziel zu erreichen, werden in diesem Beitrag folgende Forschungsfragen gestellt: Welcher Mehrwert ergibt sich durch den Einsatz von Chats in studienvorbereitenden Online-Deutschkursen? Welche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, um diesen Mehrwert erzielen zu können? Um diese Fragen zu beantworten, wurden 30 Chatprotokolle aus vier Erasmus-Klassen von DUO analysiert und eine Umfrage unter 19 Lernenden und 16 Tutoren durchgeführt (s. Kap. 3). Für die Untersuchung der Chatprotokolle wurde das Programm *ChatLine* verwendet, mit dem die Ergebnisse auf Beitrags-, Gruppen- und Teilnehmerebene in vielfältiger Weise dargestellt und analysiert werden können (s. Kap. 4.1). Die Antworten der Lernenden und Tutoren wurden sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgewertet (s. Kap. 4.2). Abschließend werden die Chatvorteile des studienvorbereitenden Online-Deutschkurses und die für deren Erzielung erforderlichen Rahmenbedingungen sowie Hinweise für andere Online-Deutschkurse mit Chats zusammengefasst (s. Kap. 5).

Zunächst wird jedoch ein Überblick über die Forschungsliteratur zu Lernchats gegeben und diskutiert, welche potenziellen Vorteile des Chateinsatzes zu erwarten sind und welche Rahmenbedingungen für den Chateinsatz vorausgesetzt werden sollten (s. Kap. 2).

2. Chatmehrwert und Rahmenbedingungen

Bei der Planung von Deutschkursen mithilfe von Lernchats tauchen auf den ersten Blick leicht Fragen wie die folgenden auf: Was können die Lernenden in einer Chatsitzung lernen? Gibt es einen Unterschied zwischen Chats in sozialen Netzwerken und in Lernchats in Online-Kursen? Sind die Lernchats eine Online-Version des Präsenzunterrichts bzw. welche Unterschiede zwischen Präsenzunterricht und Chatsitzungen gibt es außer dem (statischen vs. flexiblen) Kursort noch? Der größte Unterschied zwischen Lernchats und Unterhaltungschats liegt darin, dass die Lernchats vor allem auf die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse der Lernenden abzielen, während es in den Unterhaltungschats normalerweise um die Herstellung und Aufrechterhaltung von sozialen Kontakten geht. Dieser Hauptunterschied führt wiederum zu anderen Unterschieden, die die Lernchats weiter charakterisieren, wie das Vorhandensein eines Tutors, ein auf bestimmte Zielgruppen beschränkter Zugang, eine beschränkte Teilnehmeranzahl, ein vorgegebenes Thema usw.

Lernchats sollten keine Online-Version des „traditionellen“ Präsenzunterrichts darstellen. Nach Bach & Timm (2009: 1) sollte der Fremdsprachenunterricht keine bloße Vermittlung von Wortschatz und grammatischen Regeln darstellen, sondern er sollte darauf abzielen, das Fremdsprachenlernen eng mit dem echten Leben der Lernenden zu verbinden und die Lernenden zu fremdsprachlichem Handeln zu befähigen. In diesem Hinblick sollten die Lernenden durch die Teilnahme am Deutschunterricht in der Lage sein, zukünftig das Alltagsleben eines Studierenden in Deutschland zu bewältigen, was auch ein Hauptziel des studienvorbereitenden Deutschunterrichts sein sollte. Das heißt, statt Grammatik und Wortschatz auswendig zu lernen und kontextlose Übungen dazu zu machen, sollte sowohl im Präsenzunterricht als auch bei einem Online-Deutschkurs mehr Wert auf im echten Leben benötigte Handlungen gelegt werden. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Handlungsorientierung an Bedeutung, die auf der konstruktivistischen Lernthe-

Yinan Jiang (2016), Mehrwert des Chateinsatzes beim studienvorbereitenden Online-Deutschlernen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 137-175. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

orie basiert, welche betont, dass das Wissen nicht vom Lehrenden an die Lernenden vermittelt werden kann, sondern von den Lernenden selbst konstruiert und rekonstruiert werden sollte (vgl. Roche 2008a: 20). Handlungsorientierung gilt nicht nur als Ziel des Fremdsprachenlernens, sondern ist auch eine Methode zu diesem Ziel, indem die Lehr- und Lernprozesse in echter und bedeutungsvoller Kommunikation bzw. Handlungssituation durchgeführt werden (vgl. ebd.). Um eine Chatsitzung handlungsorientiert zu gestalten, sollten die Lernenden Bach & Timm (2009: 12) zufolge „im Rahmen authentischer, d.h. unmittelbar-realer oder als lebensecht akzeptierbarer Situationen inhaltlich engagiert sowie ziel- und partnerorientiert“ kommunizieren. Zu diesem Zweck könnte der Lehrende in der Chatsitzung bspw. entweder ein echtes Problem wie die Vereinbarung eines neuen Chattermins einführen oder eine häufig im realen Leben auftretende Situation wie die Planung einer gemeinsamen Reise für die Lernenden vorstellen. Ähnlich beschreibt Kerres (2001: 79), dass beim moderaten Konstruktivismus bzw. *Anchored Instruction*, ein „Anker zu finden [ist], der die Aufmerksamkeit beim Lernen steuert und motivierend auf die Lernaktivität wirkt“. Dieser Anker bezieht sich sowohl auf das Problem oder die simulierte Situation als auch auf das Interesse der Lernenden an bestimmten Themen beim Deutschlernen. Das heißt allerdings nicht, dass die Lernenden stets selbst entscheiden müssen bzw. können, welche Themen sie in Lernchats besprechen. Stattdessen sollte der Lehrende zuerst die Lernenden fragen, wofür sie sich interessieren und den Lernenden bei Bedarf mögliche wichtige Themen anbieten, denen sie während des kommenden Studiums bzw. Austausches in Deutschland begegnen würden, und sie daraus auswählen lassen.

Während der Diskussion eines Themas im Chat spielt die Interaktion zwischen dem Lehrenden und den Lernenden sowie unter den Lernenden eine signifikante Rolle. Sie erfolgt in einer „Sprachverarbeitungskette“ (Roche 2013: 146), die Input, Aufnahme, Verarbeitung sowie Output enthält. Dabei erfahren die Lernenden zuerst die Handlungssituation und lesen die Beiträge anderer Chatteilnehmer. Die Handlungssituation und solche Beiträge können sie anhand ihres Vorwissens oder ihrer Erfahrungen interpretieren und ihre Bedeutungen mit den anderen aushandeln, z.B. bei Unklarheiten um Erklärungen bitten oder bei interessanten Punkten weiter diskutieren. Um der Diskussion zu folgen, müssen sie möglichst aktiv und schnell lesen, überlegen und ihre eigenen Gedanken oder Fragen formulieren. Bei den Interaktionen in Lernchats stehen die Lernenden im Mittelpunkt. Wie bei privaten Chats in sozialen Netzwerken ist auch ein Lernchat eine Unterhaltung, wenngleich mit spezifischen Lernzielen. Die Lernziele der DUO-Chats bestehen darin, Deutsch zu lernen und sich auf einen Aufenthalt in Deutschland, z.B. das Austauschsemester, vorzubereiten. Anstelle normativen Sprachenunterrichts nach Richtig-Falsch-Kriterien sollen die Teilnehmer lernen, eine angemessene Unterhaltung über ein gewähltes Thema zu führen. Somit sollte in Lernchats die Behandlung des Themas im Vordergrund stehen, wobei die Teilnehmer lernen sollten, gestützt auf ihr Vorwissen in angemessener Weise auf die Gesprächsbeiträge einzugehen und ggf. Bedeutungen auszuhandeln. Die Lehrenden ihrerseits sollten dabei als Tutoren ausschließlich eine *caretaker*-Rolle spielen: Sie sollten sich möglichst über die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden informieren und die Chatsitzungen entsprechend gestalten. Außerdem moderieren sie die Diskussionen und bieten den Lernenden nach Bedarf Rückmeldungen in Form von Fragen, Umformulierungen oder Korrekturen an, damit die Lernenden nicht demotiviert oder überfordert werden. Hierbei lassen sich konstruktivistische Verfahren mit instruktionistischen optimal kombinieren (vgl. Roche 2008a: 20). Indizien für eine Verbesserung der Fertigkeiten Lesen und Schreiben der Lernenden durch Online-Chats sind das Kennenlernen und die Verwendung neuer sprachlicher Formen und Begriffe, die steigende Anzahl der Beiträge, sukzessiv länger werdende Beiträge sowie zunehmende selbst- und fremdinitiierte Fehlerkorrekturen (vgl. Engler 2003: ohne Seitenangabe, Kost 2004: 221, Marques-Schäfer 2013: 194). Außerdem können die Lernenden durch die Teilnahme an Chats nicht nur bei den Lese- und Schreib-, sondern auch bei den Hör- und Sprechfertigkeiten Fortschritte erzielen. Kost untersuchte Lerngruppen jeweils mit und ohne Chatsitzungen und kam zu dem Ergebnis, dass die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben aller Lernenden stark verbessert wurden und bei der Verbesserung kein großer Unterschied unter diesen Klassen zu beobachten war (vgl. Kost 2004: 211). Sowohl die Ergebnisse der Tests als auch die Meinungen der Lernenden gaben Aufschluss darüber, dass neben Lesen und Schreiben auch das Sprechen durch Lernchats stark verbessert werden kann (vgl. Kost 2004: 211, 222). Manchen Studien zufolge zeigen die Lernenden durch Interaktion in Chats sogar bessere mündliche Performanz als die Lernenden, die im Unterricht nur mündliche Übungen machen (s. z.B. Payne & Whiney 2002). Ein Grund dafür könnte sein, dass die Lernenden durch das Chatten Konventionen der mündlichen Kommunikation erlernen und sich damit vertraut machen können. Diese Konventionen beziehen sich vor allem auf oft benutzte Fragen und Antworten im Alltag, sprachliche und Handlungsstrategien und Ausdrucksformen usw. Die Lernenden haben auch das Gefühl, dass sie in Chatsitzungen eher miteinander reden als schreiben (vgl. Engler 2003: ohne Seitenangabe).

Die Lernchats ermöglichen auch kollaboratives Deutschlernen. Dabei ist im Vergleich zum kooperativen Lernen die stärkere Gemeinschaftsarbeit von großer Bedeutung (vgl. Ojstersek & Adamus 2010: 178). Das heißt, statt eine Aufgabe arbeitsteilig zu bearbeiten und die Ergebnisse am Ende zusammenzufügen, bearbeiten alle Lernenden sie vom Anfang bis zum Ende zusammen und kommen so zu einem gemeinsamen Ergebnis. Verglichen mit der Kollaboration in Foren oder Wikis stellt die Quasi-Synchronizität des Chats einen besonderen Vorteil dar, denn die Lernenden können die Aufgabe im Chat gemeinsam ohne Zeitverzögerung bearbeiten, solange die Beiträge auf dem Bildschirm erscheinen. Durch die Visualisierung der Diskussion haben die Lernenden stets die Chance, Meinungen der anderen sorgfältig ggf. wiederholt zu lesen, ihre Meinungen dazu zu äußern und weiterhin zusammen zu diskutieren. Neben der gemeinsamen Bearbeitung der Aufgaben ist die Kollaboration in Lernchats auch bei Fehlerkorrekturen und Bedeutungsaushandlungen zu beobachten (vgl. Marques-Schäfer 2013: 194). Im Chat beschäftigen sich die Lernenden nicht nur mit den eigenen Beiträgen, sondern sie lesen die Beiträge anderer Teilnehmer mit, äußern ihre Meinungen zu den Formulierungen oder Fehlerkorrekturen und kommen nach der Diskussion zu den jeweiligen Ergebnissen, z.B. den korrekten und nachvollziehbaren Formulierungen.

Darüber hinaus sollten die Lernenden durch die Teilnahme an Lernchats in der Lage sein, ihre interkulturelle Kompetenz zu entwickeln und somit „zwischen Kulturen für sich selbst und andere vermitteln zu können“ (Roche 2009: 424). In heterogenen Lerngruppen bringen die Lernenden aus verschiedenen Ländern unterschiedliches kulturgebundenen Wissen mit sich und können Informationen sowohl über die deutsche Kultur als auch über die Kulturen ihrer Herkunftsländer austauschen. Wenn die Lernenden aus demselben Land stammen, haben sie auch die Chance, mit dem Lehrenden über die deutsche und ihre eigene Kultur zu diskutieren. Dabei ist man „nicht nur auf die Zielkultur gerichtet, sondern vermittelt zwischen Ausgangs- und Zielkultur“ (ebd.). Bisher wurde in manchen Chat-Projekten über interkulturelle Themen diskutiert und solche Diskussionen führten zu unterschiedlichen Ergebnissen und Bemerkungen: Im Projekt von Steinig, Frederking, Berghoff & Jünger (1998) nahmen 14 deutsche Studierende und 14 ungarische Studentinnen an Chats zum Thema Fremdheit teil. Hier lernten sich die Teilnehmer beider Gruppen gegenseitig kennen, sammelten Erfahrungen in der Chat-Kommunikation und diskutierten über ihre Fortsetzungsgeschichten, die vor den Chats als Aufgabe von ihnen erledigt und per E-Mail ausgetauscht wurden. Viele kulturelle Unterschiede waren sowohl in den Fortsetzungen der Geschichte als auch in den Chats zu bemerken, z.B. beim Verstehen der Geschichte, in den Einstellungen zum Territorialverhalten sowie in den Kommunikationsgewohnheiten. Deswegen versuchten die Lernenden ihr Verständnis solcher kulturellen Unterschiede den Chatpartnern zu erklären, indem sie von ihren eigenen Erfahrungen über das unterschiedliche Verhalten der Leute aus verschiedenen Ländern im Zug erzählten und mit den anderen Teilnehmern darüber diskutierten. Auch in den von Marques-Schäfer untersuchten Chatsitzungen bei *JETZT Deutsch lernen* (Goethe-Institut o.J.) beschäftigten sich die Lernenden häufig mit kulturellen Themen. Dies ermöglichte nicht nur die Vermittlung von Informationen, sondern auch die persönliche und emotionale Auseinandersetzung damit (vgl. Marques-Schäfer 2013: 294). Allerdings tauschten sie sich wegen des Zeitdrucks, der schnell wechselnden Themen sowie der mangelnden Hilfsmittel bei der Interaktion miteinander fast nur oberflächlich über ihre persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse zu den interkulturellen Themen aus, während bestimmte Bilder eines Landes sowie Stereotypen und Vorurteile selten thematisiert wurden (vgl. Marques-Schäfer 2013: 295).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die didaktischen Vorzüge von Lernchats im Fremdsprachenunterricht vor allem aus der Verbesserung der kommunikativen Kompetenz, der Ermöglichung kollaborativen Lernens und der Entwicklung interkultureller Kompetenz bestehen. Betrachtet man solche didaktischen Vorzüge, so wird deutlich, dass die Interaktion unter den Kursteilnehmern in Lernchats im Vergleich zur Interaktion im traditionellen lehrerzentrierten Deutschunterricht durch den wechselseitigen Lese- und Schreibprozess, den Meinungs austausch, die Bedeutungsaushandlungen und Korrekturen stark intensiviert werden kann. Jedoch führten Lernchats in manchen Studien auch zu negativen Ergebnissen, wenn die erforderlichen Voraussetzungen für eine Interaktion nicht gegeben waren. Beispielsweise berichtet Koubek, dass die Lernenden Chats nicht freiwillig kollaborativ und produktiv nutzten, wenn die Chats nicht moderiert wurden, wenn keine klaren Aufgaben formuliert wurden oder wenn die Teilnahme daran nicht obligatorisch war (vgl. Koubek 2009: 32).

Platten (2003: 158) veröffentlichte im „Didaktischen Chat-Raum (DCR)“ wichtige Kriterien für einen didaktisch sinnvollen Einsatz von Lernchats im Fremdsprachenunterricht: ein speziell für Lernende eingerichteter Chat-Raum, eine ansprechbare pädagogische Instanz, das Vorhandensein von Gesprächspartnern, z.B. Chat-Tutoren, sowie weitere didaktische Komponenten wie z.B. eine Themen-Vorgabe. Um den didaktischen Chatmehrwert in unseren DUO-Chats zur Vorbereitung auf ein Studium in Deutschland zu gewährleisten, wurden neben diesen DCR-

Kriterien auch die Verbesserungsvorschläge für den Einsatz weiterer Lernchats aus den vorher in diesem Kapitel genannten Studien berücksichtigt. Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen zur Erzielung des Mehrwerts von Lernchats auf drei Ebenen zusammengefasst: technisch, organisatorisch und didaktisch.

Auf der technischen Ebene sollten die Lernchats beim Online-Deutschlernen in einem geschlossenen Chatraum, der in eine Lernplattform eingebettet ist, für Deutschlernende bestimmter Gruppen stattfinden. Die Lernchats entsprechen förmlich der alltäglichen Online-Erfahrung der Lernenden und die räumlichen Beschränkungen im normalen Klassenraum werden dadurch aufgehoben. Im idealen Fall stellen die Chats einen festen Teil einer Lernplattform dar, auf der den Kursteilnehmern noch andere Lernmöglichkeiten, z.B. Forumdiskussionen, schriftliche und mündliche Aufgaben, zur Verfügung stehen. Dabei ist es einerseits möglich, dass die Lernenden sich bei technischen Problemen in Lernchats immer an jemanden, sei es das technische Support-Team oder ein kompetenter Tutor, wenden können. Andererseits können die Lernenden auch das Tempo und den Inhalt ihres Deutschlernens völlig oder teilweise selbst gestalten. Die Speicherung der Chatprotokolle erfolgt normalerweise automatisch durch den Chat-Server. Aus der Tutorenperspektive können die Chatprotokolle sowohl als Gegenstand empirischer Untersuchungen analysiert als auch als Materialien für die Nachbereitung und Zusammenfassung der Chats genutzt werden. Beispielsweise lassen sich Programme wie *ChatLine* für die Analyse der Chatsitzungen mit den Lernchats besonders gut kombinieren, sodass der Lehrende die Chatsitzungen mithilfe von unterschiedlichen statistischen Daten und Diagrammen analysieren und Erfahrung und Tipps für die Gestaltung der weiteren Chatsitzungen zusammenfassen kann (s. Kap. 3 bis 5). Für die Lernenden sind die Chatprotokolle ein automatisches Notizbuch. Sie können mithilfe der Protokolle in Ruhe auffrischen, worüber gesprochen wurde, oder die Beiträge der Chatsitzungen nachlesen, falls sie nicht an den Chatsitzungen teilgenommen oder Teile davon verpasst haben. Außerdem stellt die Flüsterfunktion, die man beispielsweise in den DUO-Lernchats durch einen Klick auf den Namen des anzusprechenden Lernenden startet, eine gute Feedback-Möglichkeit des Lehrenden während des Chattens dar, vor allem, wenn eine Rückmeldung wegen der Beibehaltung der Kohärenz des Gesprächs oder der Schüchternheit der Lernenden unter vier Augen bleiben sollte.

Auf der organisatorischen Ebene müssen die Lernchats von einer pädagogischen Instanz, z.B. einer Institution oder Online-Sprachschule, eingerichtet, gestaltet und beobachtet werden. Die Lerngruppen sollten nach bestimmten Kriterien gebildet werden. Dabei ist in erster Linie das Sprachniveau der Lernenden relevant, denn das gleiche Niveau der Kursteilnehmer begünstigt sowohl die Themenwahl als auch die Durchführung der Lernchats. Außerdem sollte bei der Gruppenbildung auch auf Geschlecht und Herkunft der Lernenden geachtet werden, sonst könnte ein Problem wie im Projekt von Steinig et al. (1998) entstehen, in dem die männlichen Chatteilnehmer nicht einfach in die Diskussion unter den weiblichen gelangen konnten, oder es entstünde ein Problem aufgrund unterschiedlicher Zeitzonen. Engler empfiehlt für die Lernchats sowohl kurze Chatzeiten als auch kleine Gruppen (vgl. Engler 2003). Die Zahl der sich an den Diskussionen in Lernchats Beteiligten kann natürlich variieren, aber eine Gruppe mit zu vielen Lernenden könnte auch die Intensivierung der Interaktion stören. Die Termine der jeweiligen Chatsitzungen sollten vorher verabredet und bekannt gemacht werden, weil „verbindliche Termine für den regelmäßigen Kontakt [...] beim Chat [...] wesentliche Mittel für ein motivierendes Weiterlernen“ (Roche 2008b: 33) darstellen. Außerdem spricht man im DCR auch von der „Chatikette“ (Platten 2001: 26), die verbindliche Regeln umfasst, auf die man im DCR achten muss. Manche Chat-Programme und -Plattformen haben ihre eigene Chatikette, z.B. die Chatikette für *JETZT Deutsch lernen* (vgl. Platten 2001: 26), die von Strätz untersuchten IRC-Netzwerke (vgl. Strätz 2011: 65) sowie die generell für eine didaktische Chatsitzung angemessenen Chatregeln (vgl. Lemnitzer, Naumann & Zentel 2001: 132-136). Die Teilnahmepflicht der Lernenden sollte ebenfalls vor dem Kurs geregelt werden, damit einerseits die Lernenden regelmäßig an Chats teilnehmen und andererseits die Anzahl der Teilnehmer in Chats relativ stabil bleibt. Nicht zuletzt gelten die Anwesenheit und die Kompetenzen des Lehrenden bzw. Tutors als eine signifikante organisatorische Rahmenbedingung. Der Tutor muss für die Moderation der Lernchats ausgebildet sein, weil hierfür nicht nur sehr gute Sprachkenntnisse, sondern auch andere Kompetenzen, vor allem sozial-kommunikative, didaktische sowie Medien- und Fachkompetenzen benötigt werden, die durch eine spezielle Tutoren-Schulung erworben und geübt werden können.

Auf der didaktischen Ebene spielen die Rahmenbedingungen des Einsatzes von Lernchats eine wichtige Rolle. Normalerweise bekommt der Tutor von der Online-Sprachschule die Informationen über die Teilnehmer und die Lernpläne mit Themen und Aufgaben. Somit hat der Tutor die Chance, die Chatsitzungen planmäßig und lernerorientiert zu moderieren. Die Themen in Chats sind von großer Bedeutung, weil „man sich etwas zu sagen haben muss, wenn man produktiv miteinander die fremde Sprache ausprobieren will“ (Rösler 2007: 62). Außerdem

sollten neben den vorgelegten Themen auch solche berücksichtigt werden, für die sich die Lernenden interessieren. Die Formulierungen und Anzahl der Aufgaben in Bezug auf ein Thema müssen dem Niveau der Lernenden angepasst sein. Dasselbe Thema kann für verschiedene Zielgruppen bezüglich der Studienfächer, der Herkunftskulturen, der Interessen der Lernenden o.Ä. unterschiedlich eingeführt werden. Da der Tutor vor allem eine *Caretaker*-Rolle spielt und der Schwerpunkt beim Lernchat viel mehr auf die Handlungen der Lernenden statt auf die grammatischen Korrekturen gelegt werden sollte, sollte der Tutor sowohl auf den Lauf der Handlungen als auch auf die Korrektheit und Eindeutigkeit des Feedbacks achten, damit die Interaktionen nicht von den Korrekturen gestört werden und die Lernenden die Korrekturen problemlos verstehen können (vgl. Doff, Huber, Klippel & Stanienda 2002: 173).

3. Forschungsdesign der empirischen Studie zu Lernchats

Um herauszufinden, welchen Mehrwert der Chateinsatz beim Online-Deutschlernen mit sich bringt und wie er erzielt werden kann, wurde die vorliegende Studie durchgeführt, wobei eine Triangulation der Methoden angewendet wurde, nämlich eine Korpusanalyse von Chatprotokollen sowie schriftliche Online-Befragungen von Lernenden und Tutoren. Mit dieser Studie sollte einerseits überprüft werden, ob die im zweiten Kapitel zusammengefassten Rahmenbedingungen für den Chateinsatz in echten Chatsitzungen realisiert wurden und ob dabei der erwartete Chatmehrwert zu erzielen war. Andererseits sollte anhand der Analyse der Chatprotokolle und Befragung herausgefunden werden, ob es weitere Chatvorteile gab und ob eventuell noch andere Rahmenbedingungen nötig sind, um den Mehrwert zu optimieren.

Das Korpus bestand aus Protokollen von 31 45-minütigen Chatsitzungen von zwei A1- und zwei A2-Klassen an DUO mit vier unterschiedlichen Tutoren im Zeitraum von Juli 2012 bis Oktober 2013. Die untersuchten Klassen waren Erasmus-Klassen, deren Teilnehmer nach dem Online-Deutschunterricht das Erasmussemester in Deutschland begannen, und werden in dieser Studie als A1-1, A1-2, A2-1 und A2-2 nummeriert. Die Lernenden dieser Erasmus-Klassen stammten aus verschiedenen Ländern und befanden sich während des Kurses jeweils zu Hause im eigenen Land. Im Format *Assistierte Lernen mit 3 ECTS-Punkten* sollten in dem dreimonatigen Zeitraum insgesamt elf 45-minütige Chatsitzungen ab der zweiten Kurswoche einmal wöchentlich stattfinden. Um das Zertifikat mit drei ECTS-Punkten zu bekommen, mussten die Lernenden an mindestens zwei Chatsitzungen teilnehmen, sonst erhielten sie bei Teilnahme und Erbringen von Leistungen in anderen Kursteilen eine Teilnahmebestätigung. Wenn ein Lernender an mehr als zwei Chats teilgenommen hat, konnte die Anzahl seiner Chatteilnahme die Bewertung des Tutors auf dem Zertifikat positiv beeinflussen, z.B. das DUO-Zertifikat mit drei ECTS-Punkten mit sehr gutem oder gutem Erfolg. Wenn keine Lernenden zum Chat kamen, dann fiel die Sitzung aus. Deswegen wurden für alle Klassen ein insgesamt zwölf Wochen dauernder Kurs mit elf geplanten Chatsitzungen angesetzt, aber tatsächlich wurden wegen der Anzahl der teilnehmenden Lernenden an den jeweiligen Chatsitzungen bei den A1-Klassen nur zehn und bei den A2-Klassen nur fünf bzw. sechs Sitzungen durchgeführt.

Im Unterschied zu den meisten Studien über Chats, die Chatprotokolle vor allem „inhaltsorientiert“ z.B. nach Themen und Aushandlungen analysieren (s. Marques-Schäfer 2013, Tudini 2003, Vogel 2003), wurden im vorliegenden Beitrag diese 31 Chatprotokolle in erster Linie mithilfe des Programms *ChatLine* quantitativ bzw. „strukturorientiert“ (Holmer, Wessner & Kienle 2006) auf der Beitrags-, Gruppen- und Teilnehmerebene untersucht. Die Analyse der Beitragsebene richtete sich auf die Sequenzen und Zusammenhänge zwischen den Beiträgen sowie die Kohärenz der Chatsitzung. Auf der Teilnehmerebene wurde das Verhalten der einzelnen Lernenden beobachtet. Die Analyse der Interaktion auf der Gruppenebene konzentrierte sich vor allem auf die Strukturen der jeweiligen Chatsitzung und auf die Rolle verschiedener Lernender während der Interaktion. Solche Betrachtungsweisen wurden in Form von Tabellen mit statistischen Daten wie z.B. durchschnittliche Beitragsanzahl unterschiedlicher Lernender, vertikale Referenzen, Chatgraphen, Thread-Diagrammen und Sozio-Diagrammen (s. Kap. 3) nach der manuellen Referenzierung und dem Import automatisch durch *ChatLine* visualisiert, was auf der Methode der „Discourse Structure Analysis (DSA)“ basiert (Holmer 2008).

Neben der Analyse der Chatprotokolle wurden noch zwei Fragebögen mit geschlossenen Fragen und zwei mit offenen konzipiert und durchgeführt. Insgesamt füllten 19 Erasmus-Studierende und 16 Tutoren die Fragebögen (s. Anhang 1 und 2) vollständig aus. Ursprünglich wurden 31 Lernende aus fünf A1-Klassen, die mindestens zweimal an den Chatsitzungen teilgenommen hatten, zum Ausfüllen des Fragebogens eingeladen. Der Grund für die Wahl dieser fünf A1-Klassen liegt darin, dass sie kurz vor dem Zeitpunkt der Befragung (12.2013) abgeschlossen wurden. So

konnten sich die Lernenden noch relativ präzise an die Chatsitzungen und ihre Entwicklung erinnern. Die konkrete Dauer der tutoriellen Betreuung für diese Klassen war: 24.06.-16.09.2013, 01.07.-30.09.2013, 08.07.-07.10.2013, 15.07.-07.10.2013 und 05.08.-28.10.2013. Die eingeladenen Tutoren hatten vorher mindestens eine Erasmus-Klasse mit dem Niveau A1 oder A2 betreut und betreuten vor und/oder während dieser Befragung noch weitere A1 oder A2-Klassen. Die Rücklaufquote betrug für die Lernenden 61,3 % und für die Tutoren 84,2 %.

Die Fragebögen beinhalteten geschlossene Fragen (Multiple-Choice und Likert-Skala). Sie wurden auf *SoSci Survey*⁵ konzipiert und mithilfe des Programms *SPSS 20* ausgewertet. Im Fragebogen an die Lernenden wurden ihre Einstellungen zu den Lernchats, der Entwicklung der Interaktion unter den Lernenden im Chat sowie den Lernergebnissen abgefragt. Im Fragebogen für die Tutoren wurden die Einstellungen der Tutoren zu den Lernchats, ihr tutorielles Verhalten während der Moderation sowie die Entwicklung der Interaktion in ihren Klassen fokussiert. Anschließend wurden zwei weitere Fragebögen mit jeweils fünf offenen Fragen, die als Ergänzung zu den geschlossenen Fragen konzipiert wurden, von den vier aktivsten der befragten 19 Lernenden und von sieben erfahrenen Tutoren, die mehr als fünf Klassen betreut hatten, beantwortet, um zu einzelnen Aspekten dichtere Daten zu erhalten (s. Anhang 3 und 4). Im Fragebogen für die Lernenden ging es um die Unterschiede zwischen allgemeinen Chats und Lernchats, um die Vorteile von Lernchats, ihren Lernerfolg sowie um Vorschläge für die weitere Entwicklung der Lernchats. Im Fragebogen für die Tutoren wurde nach dem möglichen Mehrwert der Lernchats, den nötigen Rahmenbedingungen für die Intensivierung der Interaktion in Lernchats, den Vor- und Nachteilen der intensivierten Lernchats sowie der Verwendung der Chatprotokolle gefragt.

4. Ergebnisse und Diskussion

Die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse werden in zwei Unterkapitel gliedert, nämlich die Ergebnisse der Korpusanalyse, die weiterhin auf der Beitrags-, Gruppen- und Teilnehmerebene betrachtet werden, und die Befragungsergebnisse.

4.1. Ergebnisse der Korpusanalyse

4.1.1. Ergebnisse auf der Beitragsebene

Die Chatgraphen (s. Abb. 1) spiegeln die Beiträge chronologisch mit unterschiedlichen Hintergrundfarben und Bezugslinien wider, sodass der Verlauf der Beiträge auf einen Blick leichter zu erfassen ist als bei einem Chatprotokoll, in dem die Beiträge Zeile für Zeile gespeichert und dargestellt werden. Zur graphischen Darstellung der Chatverläufe in Form eines Chatgraphen wurden alle Beiträge jeweils oben links entsprechend ihrer Erscheinungsreihenfolge auf dem Bildschirm nummeriert. Die Lernenden wurden als „L1“, „L2“, „L3“ usw. kodiert und erhielten eine bestimmte Hintergrundfarbe für ihre Beiträge. „T4“ im Beitrag 14 und 15 steht für den Tutor, der die vierte an dieser Studie teilnehmende Klasse betreute. Die Linien weisen darauf hin, auf welchen Beitrag die späteren Beiträge sich jeweils bezogen. Der in der ersten Abbildung dargestellte Chatgraph ist ein Ausschnitt aus einem Chatgraphen in Normalgröße. Da die meisten Chatsitzungen über hundert Beiträge enthielten, umfasste jeder Chatgraph dieser Studie in Normalgröße mehrere Seiten.

Yinan Jiang (2016), Mehrwert des Chateinsatzes beim studienvorbereitenden Online-Deutschlernen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 137-175. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

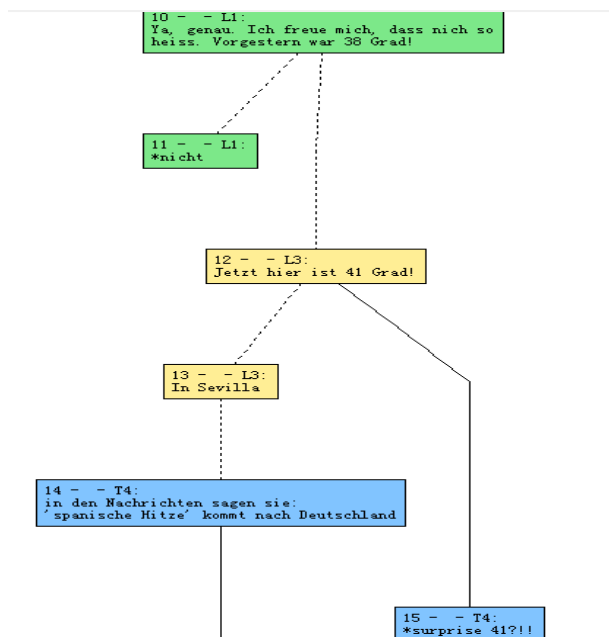


Abb. 1: Ausschnitt aus einem Chatgraphen in Normalgröße

Neben der Normalgröße lassen sich die Chatgraphen auch in verkleinerter Größe darstellen: Im Vergleich zu den Chatgraphen in Normalgröße bietet die verkleinerte und von der ersten bis zur letzten Chatsitzung zusammengestellte Version der Chatgraphen jeder Klasse einen schnellen Überblick über die Entwicklung der Gesprächsstrukturen und Zusammenhänge zwischen den Beiträgen (s. Abb. 2 und 3). Als Gemeinsamkeit der Chatgraphen aller untersuchten Klassen konnte man feststellen, dass es im Laufe der Zeit in allen Klassen weniger isolierte Beiträge gab, die als kleine Pünktchen im Vergleich zu größeren Zeichen auf dem Chatgraph erkennbar waren und jedoch nicht viel mit den Themen zu tun hatten oder kaum weitere Diskussionen initiieren konnten.

Allerdings ließ sich auch ein Unterschied zwischen der Entwicklung der Interaktionen in A1- und A2-Klassen beobachten, die in folgenden Abschnitten als zwei unterschiedliche Arten demonstriert werden:

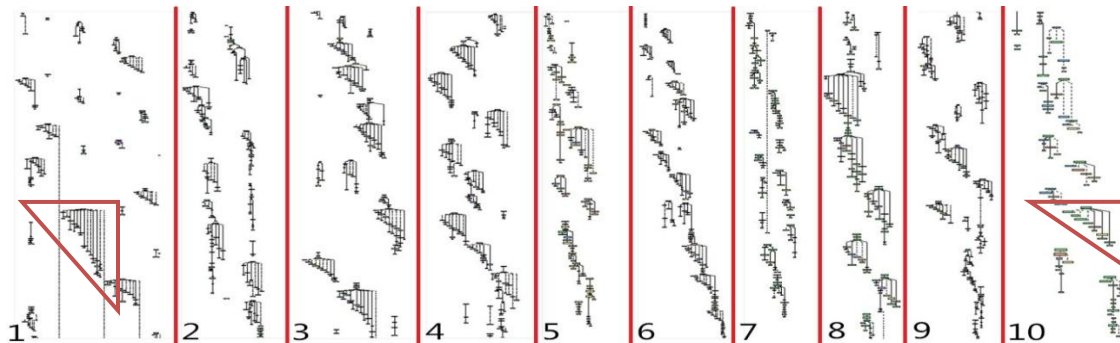


Abb. 2: Chatgraphen der Klasse A1-2

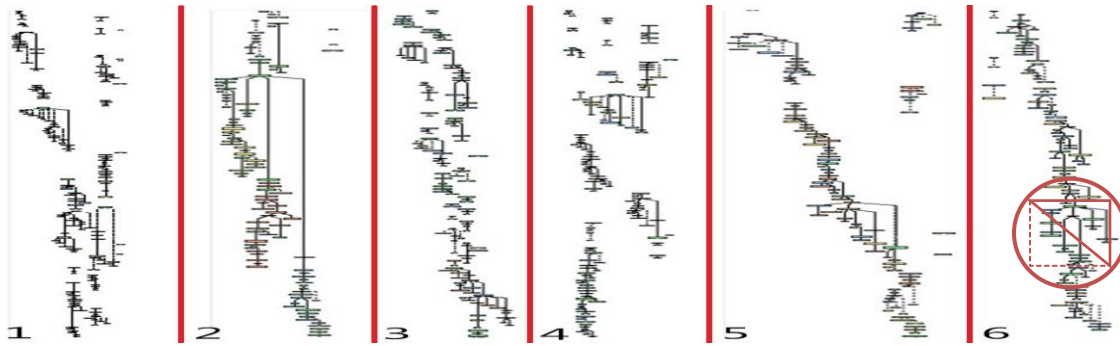


Abb. 3: Chatgraphen der Klasse A2-1

Die erste Art der Interaktion bezog sich auf die Form des Gesprächs, die in der ersten Chatsitzung aller Klassen und später am häufigsten in Chatgraphen der Klasse A1-2 (s. Abb. 2) zu finden war. Sie sah wie ein rechtwinkliges Dreieck aus, dessen rechter Winkel sich oben rechts befand und dessen rechte Kathete länger war (s. rote Markierungen in Abb. 2). In einem Gespräch mit dieser Form wurde nur die erste Frage, die vom Tutor gestellt wurde, beantwortet, und keine weitere Diskussion fand statt, denn zwischendurch nahmen die Lernenden keinerlei Kontakt zueinander auf. Wenn diese Form des Gesprächs in den Chatgraphen im Laufe des Kurses am häufigsten vorkam, hieß das, dass die Interaktion zwischen den Lernenden kaum zu finden war und zwischen dem Lehrenden und den Lernenden auch nicht intensiviert, sondern ausschließlich ermöglicht wurde. Dabei behandelten fast alle Lernenden mit ihren Beiträgen die erste und normalerweise von dem Tutor gestellte Frage, und somit wurde die vertikale Distanz zwischen dem Beitrag, nämlich der Tutorfrage, und den sich auf diesen Beitrag beziehenden Antworten der Lernenden immer größer. Je größer diese vertikale Distanz war, desto schwieriger wurde es für die Lernenden und den Tutor, in und nach der Chatsitzung den inhaltlichen Zusammenhang zwischen den Beiträgen zu verstehen, denn sie bekamen nach jeder Chatsitzung nur die automatisch auf dem Chat-Server gespeicherte Version des Protokolls. In solch einem Protokoll wurde nicht markiert, wer wen ansprach und welche Beiträge Antworten auf welche anderen Beiträge waren. Außerdem bedeutete dies im Chat unter mehreren Teilnehmern für den Lernenden, der zuerst auf die Frage reagiert hatte, eine „Schweigenzeit“, denn er wartete nur auf die nächste Frage des Tutors und sprach die anderen Lernenden nicht an. Folgender Ausschnitt aus der dritten Chatsitzung dieser Klasse soll solche Probleme verdeutlichen (s. Ausschnitt 1):

Ausschnitt 1 aus der dritten Chatsitzung der Klasse A1-2:

...

- 40 [18:07] T2: Meine Familie wohnt in Pune, in Indien. Wo wohnt deine Familie??
- 41 [18:08] L6: Meine Familie wohnt in Agypten
- 42 [18:08] L4: Meine Familie wohnt in Vicenza, das ist in Italien
- 43 [18:08] L1: Meine Familie wohnt in Ioannina,in Griechenland
- 44 [18:08] L2: Meine Familie wohnt in Torre del Greco, in Neapel (Italien) !
- 45 [18:08] L7: Meine Familie wohnt in Gdynia, in Polen.
- 46 [18:08] T2: Sehr gut L6, L4, L1, L2 :))
- 47 [18:08] L3: meine Familie wohnt in Italien
- 48 [18:08] L5: Meine Familie lebt mit mir in Alicante, Spanien
- 49 [18:09] T2: Sehr gut L7, L3 und L5 :))
- 50 [18:09] T2: Toll!!
- 51 [18:09] T2: Gut! Sehr schoen! Nun.... Es gibt drei Personen in meiner Familie: Meine Mutter, mein Vater, meine Schwester und mein Bruder
- 52 [18:09] T2: Nun meine Frage an euch: Wieviele Personen gibt es in deiner Familie?
- 53 [18:09] T2: [es gibt = "there is / there are"]
- 54 [18:10] T2: Entschuldigung: Es gibt VIER (nicht drei) Personen in meiner Familie *shame
*shame

- 55 [18:10] L4: drei Personen in meine Familie
 56 [18:10] T2: he he he :)
 57 [18:10] L1: Es gibt sechs Personen in meiner Familie
 58 [18:10] L4: Mutter, Vater und Ich
 59 [18:10] L3: In meiner Familie gibt es 4 Personen, meine mutter, meine Vater, meine schwester
 60 [18:10] L6: es gibt funf personen in meiner familie,
 61 [18:11] L7: In meiner Familie gibt es vier Personen: Mutti, Vati, Bruder und Ich :)
 62 [18:11] T2: Sehr, sehr schoen Leute!! :) :)
 63 [18:11] L5: In meiner Familie sind wir 4 Leute, meine Eltern und meine Schwester
 64 [18:11] L2: Ich habe vier personen in meine familie ... meine mutter, vater, schwester und mein bruder :)
 65 [18:12] T2: Super!! :) Ihr antwortet die Fragen wunderbar!! :) Toll! :)
 66 [18:12] L6: Meine Mutter, mein Vater, meine Schwester und mein Bruder und ich,
 67 [18:12] T2: Hallo L8!! :) Wie geht's?
 68 [18:13] L8: gut danke
 69 [18:13] L1: Ich habe zwei drei Geschwister. Zwei Schwestern und ein Bruder
 70 [18:13] T2: super!! :) :)
 ...
 72 [18:14] T2: Ist das Wort "Geschwister" klar??
 ...
 80 [18:16] T2: ich habe eine Schwester. Sie heisst Rita. Und ich habe einen Bruder. Er heisst Neil.
 ...
 127 [18:25] T2: Hast du Omas / Opas?
 128 [18:25] L2: Ich habe ein Opa und keine Omas. Er Name ist Umberto.
 ...
 154 [18:34] T2: Mein Vater heisst Nikhil und meine Mutter heisst Lisa. Wie heissen deine Eltern?
 ...
 160 [18:35] L2: Meine mutter heisst Liliana und meine Vater heisst Araldo
 ...
 168 [18:38] T2: Was bedeutet Familie fuer dich??
 ...

Der Tutor „T2“ moderierte diese Chatsitzung zum Thema „Familie“, indem er insgesamt sieben Fragen dazu an die Lernenden stellte (gelb markiert). Alle Lernenden beantworteten diese Fragen und wurden von dem Tutor gelobt (s. Zeilen 46, 49-51, 62, 65, 70). Jedoch sprachen die Lernenden einander nicht an. Die grün markierten Beiträge 67 und 68 waren ein Beispiel für isolierte Gespräche, denn der Lernende „L8“ kam zu spät und die gegenseitige Begrüßung unter den anderen Chatteilnehmern war bereits vor dem 40. Beitrag erfolgt. Mit den blau markierten Beiträgen 128 und 160 soll verdeutlicht werden, wie lange ein Lernender (hier „L2“) bei dieser Art der schrittweisen Beantwortung ein und derselben Frage durch alle Teilnehmer auf die nächste Frage des Tutors warten musste, was in diesem Fall eine „Schweigenzeit“ von zehn Minuten für den Lernenden L2 bedeutete, denn inzwischen gab es auch keine Interaktion zwischen L2 und den anderen Chatteilnehmern. Fast alle Chatsitzungen dieser Klasse wurden nach diesem „Frage-Antwort-Muster“ durchgeführt, so dass meistens nur eine Interaktion zwischen dem Lehrenden und den Lernenden stattfand, während nur selten eine Interaktion zwischen den Lernenden beobachtet werden konnte und auch nicht von einer Intensivierung der Interaktion die Rede sein kann.

Neben dieser Form einer Frage-Antwort-Interaktion zwischen dem Tutor und den Lernenden wurde eine zweite Form der Interaktion beobachtet, in der die Lernenden untereinander aktiver interagierten. Diese Form der Interaktion bezeichne ich hier als intensiviert Interaktion (s. Ausschnitt 2):

Ausschnitt 2 aus der sechsten Chatsitzung der Klasse A2-1:

- ...
- 35 [18:17] T3: Ihr habt bald schon die Ferien, nur noch ein bisschen.
- 36 [18:18] L2: was hat Ihr in diese Weihnachtszeit gemacht?
- 37 [18:18] L2: nur für Weinachten und Silvester?
- 38 [18:19] T3: Ich habe Freunde besucht.
- 39 [18:20] L2: wo?
- 40 [18:20] T3: In Regensburg:)
- 41 [18:22] T3: Es ist eine kleine Stadt in der Nähe von München.
- 42 [18:22] L2: *smile
- 43 [18:23] T3: Und ihr?
- ...
- 53 [18:26] T3: Und Silvester?
- 54 [18:28] L2: ich habe hier verbracht, das war lustig aber die Deutsches feiern nicht wie Italiener
- 55 [18:29] L2: nicht so viel...
- 56 [18:29] T3: Und wie feiern die Italiener?
- 57 [18:31] L2: normalerweise es gibt eine abend essen alle zusammen, und um 12. uhr geht es zu Feuerwerk sehen...wie in Deutschland
- 58 [18:31] L2: und danach in einige club/disco
- 59 [18:33] T3: Schön. Und in Spanien, L1?
- 60 [18:34] L2: aber alles sind sehr froh...ist wie eine besonders nacht für die Mehrheit...hier ist wie eine normale nacht
- 61 [18:35] T3: eine besondere Nacht
- 62 [18:35] L2: ja, danke *smile
- 63 [18:36] L1: In Spanien haben wir einen Abendessen auch mit der ganzen Familie, aber um 12 uhr müssen wir 12 Weintrauben essen
- 64 [18:37] T3: Man muss sich etwas auch wünschen?
- 65 [18:37] T3: Muss man sich etwas wünschen?
- 66 [18:37] L2: weintraube? warum?
- 67 [18:38] L1: und danach haben wir einen Party in einige Club oder in der Strasse, weil es 15 Grade es
- 68 [18:39] L1: Natürlich! Man wünscht am besten für den neues Jahr
- 69 [18:39] T3: eine Party und auf der Straße
- 70 [18:40] L1: ok!
- 71 [18:40] T3: Also, kann man 12 Wünsche wünschen?
- 72 [18:41] L1: Normaleweise, soll man nur einen Wünsche wünschen, aber es ist eine andere Möglichkeit
- 73 [18:42] T3: Ich habe mir so gedacht, weil man 12 Trauben isst.
- 74 [18:44] L1: hahaha
- 75 [18:45] L1: Man muss 12 Trauben essen, weil die Uhr 12mal läutet
- 76 [18:46] T3: *hmm
- 77 [18:47] L1: und danach muss man einen Toast ausbringen
- 78 [18:48] L1: Ich weiss nicht, warum wir Trauben benutzen
- 79 [18:49] T3: Schöne Tradition habt ihr!
- 80 [18:49] L1: aber es ist sehr lustig, weil wir alle nach der 6. Traube ersticken
- 81 [18:51] T3: Und dann?
- 82 [18:51] T3: Alle brauchen einen Krankenwagen
- 83 [18:51] L2: ahahah

- 84 [18:51] L1: Ich glaubte, dass man In Italien etwas Linsen essen muss
 85 [18:51] L1: hahahaha
 86 [18:52] L2: ja , stimmt
 87 [18:52] L1: Normaleweise, überleben wir
 88 [18:53] L2: das ist eine Tradition , wenn du viele Linsen isst, verdinest du viel geld ins neues Jahr...

...

An diesem Chat nahmen zwei Lernende („L1“ und „L2“) und der Tutor („T3“) teil. Die intensivierete Interaktion ließ sich durch die Aushandlungen sowohl zwischen den Lernenden und dem Tutor als auch unter den Lernenden und durch die Initiierung der Unterthemen beobachten. Diese Chatsitzung wurde kurz nach Silvester durchgeführt und das Thema der Sitzung war eigentlich „Studium“. Da die Lernenden sich schon auf die nach drei Wochen beginnenden Winterferien freuten, tauschten sie sich ab dem 35. Beitrag über ihre Erlebnisse während der Weihnachtsferien miteinander aus. Bei den grün markierten Beiträgen 36-37 und 84 handelt es sich um Unterthemen, die von den Lernenden selbst initiiert wurden. In diesem Abschnitt ließ sich nicht nur eine Interaktion zwischen den Lernenden und dem Tutor, sondern auch zwischen den beiden Lernenden feststellen. Die Beiträge 63-83 bildeten ein Beispiel für die Klärung eines spanischen Brauches zu Silvester, der den Chat-Teilnehmern nicht bekannt war. Der Lernende „L1“ berichtete hier von einer Tradition in Spanien, aber der Tutor und der andere Lernende waren neugierig und wollten sich weiter darüber informieren. Diese Sequenz kann auch als interaktive Bedeutungsaushandlung verstanden werden, denn an dieser Stelle geht es um die Klärung der Bedeutung des Essens von zwölf Weintrauben um Mitternacht zu Silvester, wobei die Chatteilnehmer nicht nur Fragen stellen, sondern auch eigene Interpretationsvorschläge machen. T3 interessierte sich dafür, ob dieser Brauch mit Wünschen verbunden ist (Zeilen 64 & 65), und L2 wollte wissen, warum es gerade Weintrauben sind, die man isst (Zeile 66). L1 antwortete in Zeile 68 „Man wünscht am besten für den neues Jahr“. T3 machte nun weitere Vorschläge zur Interpretation des Brauchs, indem sie fragte, ob man dann zwölf Wünsche frei hat (Zeile 71). Das wurde von L1 verneint (Zeile 72), woraufhin T3 ihre Frage mit der Zahl der Trauben begründete: „Ich habe mir so gedacht, weil man 12 Trauben isst“ (Zeile 73). L1 erläuterte daraufhin in Zeile 75 die Bedeutung der Zahl zwölf: „Man muss 12 Trauben essen, weil die Uhr 12mal läutet“. Auf die Frage von L2 (Zeile 66) antwortete L1 erst in Zeile 78: „Ich weiss nicht, warum wir Trauben benutzen“. Insgesamt fand an dieser Stelle eine intensive Interaktion unter den Chatteilnehmern statt, was sich auch darin äußerte, dass die Fragen von T3 und L2 annähernd gleichzeitig gestellt wurden, während L1 noch dabei war, den Brauch zu erläutern (Hinweis auf die „Party“ in Zeile 67 mit Kommentar dazu von T3 in Zeile 69) und L1 nur verzögert auf die Fragen antworten konnte.

Entsprechend zeigte sich diese Intensivierung der Interaktion im Chatgraphen: Anders als die erste Form der Interaktion, nämlich das rechtwinklige Dreieck, sah diese zweite Form, die u.a. im Chatgraphen der Klasse A2-1 (s. Abb. 3) beobachtet wurde, vielmehr wie eine Balkenwaage aus, die hier durch einen roten Kreis auf der verkleinerten Version der sechsten Chatsitzung dieser Klasse markiert ist. Das darin oben rechts gezeichnete rote, rechtwinklige Dreieck verweist auf eine Gemeinsamkeit dieser zwei Formen der Interaktion, während das rechtwinklige Dreieck mit punktierter Linie weitere vertiefte Diskussionen markiert. Darüber hinaus war festzustellen, dass die Interaktion in Chats in der zweiten Abbildung meistens einem Muster „Tutorfrage - Lernendenantworten - Tutorlob“ folgte, während sich die Beiträge in der dritten Abbildung von den Lernenden und dem Lehrenden sinnstiftend aufeinander bezogen. Somit waren die Diskussionen der zweiten Form viel kohärenter als die der ersten. Allerdings muss angemerkt werden, dass sich die Teilnehmerzahlen in den beiden für den Vergleich herangezogenen Beispielen stark unterschieden (acht Lernende im ersten Bsp. und nur zwei im zweiten). Eine kleinere Teilnehmerzahl kann sich vermutlich auch positiv auf die Intensivierung der Interaktion zwischen den Lernenden auswirken.

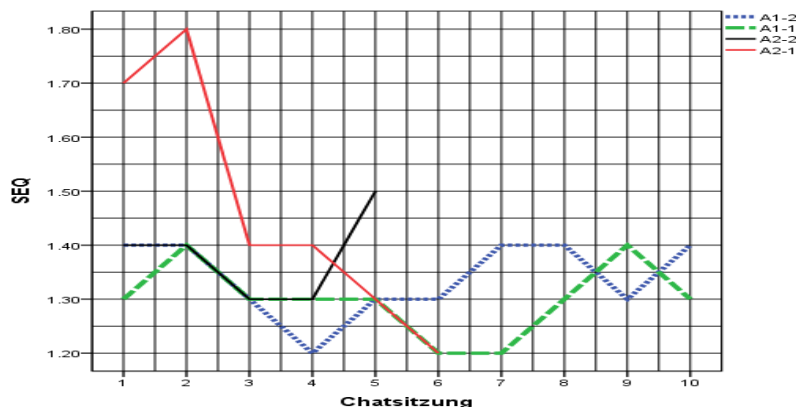


Abb. 4: SEQ-Werte aller Chatsitzungen

Die Kohärenz der Diskussion kann auch durch den SEQ-Wert, nämlich das Verhältnis von Beiträgen zu einem neuen Thema zu Antworten (SEQ-Wert = *Sender/Receiver-Equality* = „Beiträge zu einem neuen Thema“/„Antworten“), veranschaulicht werden (s. Abb. 4). Der Beitrag gilt als ein Oberbegriff im Chat, mit dem man alle Sätze in einer Chatsitzung bezeichnen kann. Im Vergleich dazu wird der erste Satz eines Teilnehmers zu jedem Thema bzw. Unterthema als „Beitrag zu einem neuen Thema“ bezeichnet. Wenn ein „Beitrag zu einem neuen Thema“ eine „Antwort“ bekommt, ist diese „Antwort“ nicht unbedingt wie eine Antwort auf eine Frage, sondern im Sinne einer Rückmeldung von einem anderen Teilnehmer zu verstehen, sei es eine Antwort, ein Kommentar, eine Rückfrage, Zustimmung, Verneinung oder eine Begründung usw., die sich auf den vorherigen Beitrag zu einem neuen Thema bezieht. Beim SEQ-Wert wird die Anzahl der gesamten Beiträge zu einem neuen Thema aller Chatteilnehmer durch die Summe der Rückmeldungen zu ihnen dividiert.

Je niedriger der SEQ-Wert ist, desto mehr Antworten bekommt man durchschnittlich für seine Beiträge zu einem neuen Thema im Chat und desto kohärenter werden die Gespräche in dieser Chatsitzung. Bei der Klasse A2-1 sank der SEQ-Wert trotz einer leichten Schwankung sukzessive. Obwohl bei den A1-Klassen der SEQ-Wert in der letzten Chatsitzung das gleiche Ergebnis wie das in der ersten Chatsitzung aufwies, gab es zwischenzeitlich mehrmalige SEQ-Senkungen. Eine Ausnahme stellte die letzte Chatsitzung der Klasse A2-2 dar. Der Grund lag darin, dass die Teilnehmeranzahl in diesem Chat die größte von allen Chats dieser Klasse war und über die Hälfte der Lernenden erst zum zweiten Mal im Chat war. Obwohl solche „neuen“ Lernenden mehr Beiträge als die anderen Lernenden produzierten, waren ihre Beiträge gemessen an der durchschnittlichen Anzahl der Wörter pro Beitrag kürzer und viele Beiträge davon waren Ergänzungen zu ihren eigenen Beiträgen. Deswegen bekamen sie dafür meistens keine Rückmeldungen. Der SEQ-Wert sollte mit der Produktivität der Lernenden (s. Kap. 4.1.2) zusammen betrachtet werden, denn die Interaktion wird im Laufe des Kurses nur intensiviert, wenn der SEQ-Wert gesunken ist und die Lernenden produktiver geworden sind. Ansonsten wird die Interaktion nur ermöglicht oder aufrechterhalten. Beispielsweise kann der SEQ-Wert in der zweiten Sitzung niedriger als in der ersten Sitzung sein, aber gleichzeitig kann es passieren, dass die Teilnehmer in der zweiten Sitzung insgesamt viel weniger Beiträge als in der ersten verfasst haben. In solch einem Fall wäre die Interaktion nicht intensiviert.

Neben Chatgraphen und SEQ-Werten gibt es auch Thread-Diagramme, die die Entwicklung der Interaktion in Lernchats in Bezug auf die Anzahl und Länge der diskutierten Themen demonstrieren: Im Thread-Diagramm bezieht sich die vertikale Achse auf die Teilnehmer, die links durch die englische Abkürzung „Pt“ (*participant*) gekennzeichnet wird, und die horizontale Achse chronologisch auf die Beiträge. „T“ steht für „*Thread*“. Darunter versteht man die Themen in der Chatsitzung. Jedes Thema fängt mit einem farbigen Quadrat an und die anderen Beiträge, die zu diesem Thema gehören, werden durch Punkte derselben Farbe gekennzeichnet. Je größer das Quadrat oder der Punkt ist, desto länger ist der entsprechende Beitrag. Abbildungen 5 und 6 stellen Thread-Diagramme für die erste und die letzte Chatsitzung der Klasse A2-1 dar, die jeweils in der ersten und sechsten Kurswoche stattfanden. In Abbildungen 7 und 8 werden die diskutierten Themen im Chat der Klasse A1-2 in der ersten und zehnten Kurswoche veranschaulicht.

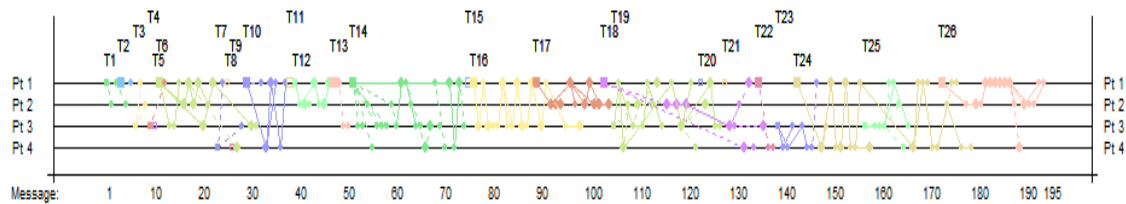


Abb. 5: Das Thread-Diagramm der ersten Chatsitzung der Klasse A2-1 (erste Kurswoche)

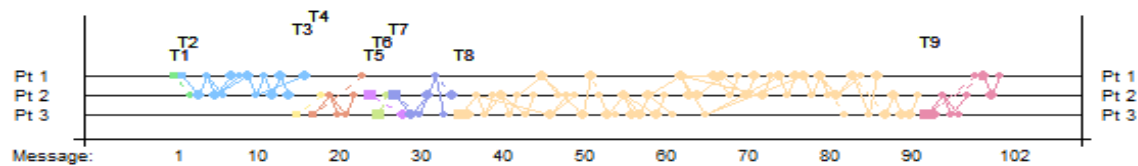


Abb. 6: Das Thread-Diagramm der letzten Chatsitzung der Klasse A2-1 (letzte Kurswoche)

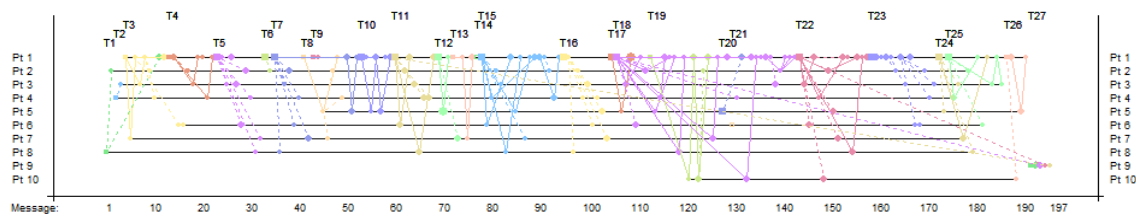


Abb. 7: Das Thread-Diagramm der ersten Chatsitzung der Klasse A1-2 (erste Kurswoche)

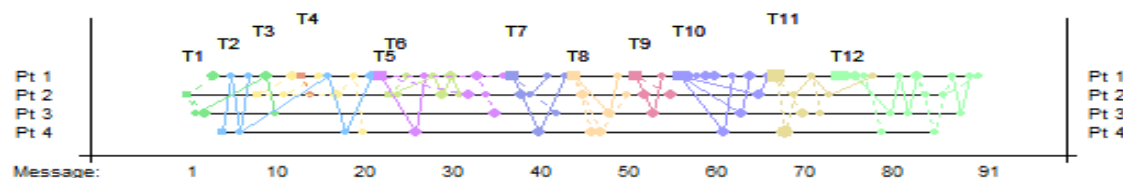


Abb. 8: Das Thread-Diagramm der letzten Chatsitzung der Klasse A1-2 (sechste Kurswoche)

Die Diskussionen wurden in der Klasse A2-1 im Laufe der Zeit offensichtlich intensiver, denn die Anzahl der Beiträge über das achte Thema lag bei 52,9 % sämtlicher Beiträge im letzten Chat (s. Abb. 6), während in der ersten Chatsitzung dieser Klasse die längsten Sequenzen nur 12 % aller Beiträge betrug (s. Abb. 5). Eine ähnliche Entwicklung ließ sich auch beim Vergleich der jeweils letzten Sitzungen mit den ersten der Klassen A2-2 und A1-1 finden. In Klasse A1-2 (s. Abb. 7 und 8) war so eine Entwicklung dagegen kaum zu beobachten. Es wurden Woche für Woche zwar weniger Themen im Chat in dieser A1-Klasse diskutiert, aber die Anzahl der Beiträge über einzelne Themen nahm kaum zu. Dafür war, wie bei der Analyse anhand zweier unterschiedlicher Entwicklungsformen von den Chatgraphen (s. Abb. 2 und 3) festgestellt werden konnte, vor allem die Moderationsweise des Tutors verantwortlich: Wenn der Tutor jeweils nur Fragen stellte und die Lernenden darauf antworten ließ, wiederholten der Tutor und die Lernenden das Muster „Frage - Antwort - Lob“, und somit ergaben sich im Chat mehrere Themen mit jeweils wenigen Beiträgen. Um dies zu vermeiden, sollte der Tutor einerseits den Inhalt der Antworten von den Ler-

nenden weiter vertiefen lassen und andererseits die Lernenden motivieren, sich gegenseitig Fragen zu stellen, Meinungen auszutauschen oder Unterthemen, die sie bei dem diskutierten Thema für relevant halten, selbst einzuführen. Dabei kontrolliert der Tutor die Gespräche nur „aufsichtführend“ und die Lernenden haben somit die Möglichkeit, sich aktiver und kreativer an der Diskussion zu beteiligen.

4.1.2. Ergebnisse auf der Gruppenebene

Auf der Gruppenebene wurden vor allem die Beziehungen zwischen den Lernenden und dem Tutor sowie unter den Lernenden beobachtet. Mit *ChatLine* kann anhand jedes Protokolls ein Sozio-Diagramm gezeichnet werden. Die Ellipse bezieht sich auf die Menge der gesamten Beiträge eines Chatteilnehmers in diesem Protokoll. Um die Ellipsen von den Lernenden und dem Tutor voneinander zu unterscheiden, werden die Ellipsen vom Tutor mit „T“ gekennzeichnet. Je größer die Ellipse im Sozio-Diagramm ist, desto produktiver war der Teilnehmer in der jeweiligen Chatsitzung. Die Linien zwischen unterschiedlichen Ellipsen bedeuten, dass es Interaktionen zwischen den entsprechenden Chatteilnehmern gab. Dabei bezieht sich die Dicke der Linie auf die Stärke der Interaktion: Je dicker eine Linie zwischen zwei Teilnehmern ist, desto mehr Beiträge wurden unter ihnen ausgetauscht. Im Folgenden werden die Lernchats zweier Deutschkurse mittels Sozio-Diagrammen dargestellt: sechs Lernchats der Klasse A2-1 (Abb. 9, hier gab es nur 6 Sitzungen, weil zu vier weiteren keine Teilnehmer in den Lernchat kamen) und zehn Lernchats der Klasse A1-2 (Abb. 10).

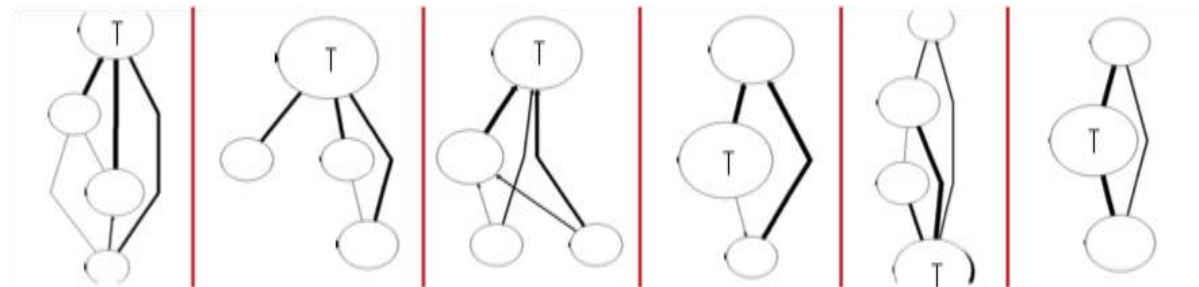


Abb. 9: Sozio-Diagramme der Klasse A2-1 (von links nach rechts: 1. bis 6. Chatsitzung)

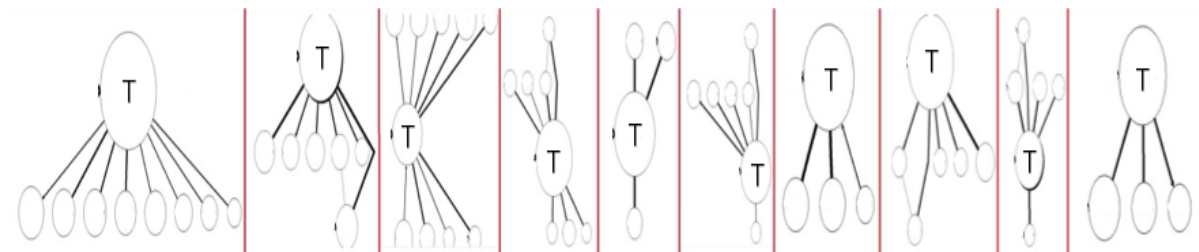


Abb. 10: Sozio-Diagramme der Klasse A1-2 (von links nach rechts: 1. bis 10. Chatsitzung)

Abbildungen 9 und 10 wurden als Beispiele ausgewählt, weil an ihnen deutlich unterschiedliche Interaktionsmuster beobachtet werden konnten: Die Interaktion in der Klasse A2-1 fand fast in jeder Sitzung zwischen allen Teilnehmern statt. Demgegenüber gab es in den Sozio-Diagrammen der Klasse A1-2 neben den Linien zwischen der großen Ellipse, nämlich der Tutorellipse, und den jeweiligen kleinen Ellipsen kaum andere Linien, was bedeutet, dass hier kaum Interaktion zwischen den Lernenden stattfand. Außerdem war die Tutorellipse in den Sozio-Diagrammen der Klasse A1-2 stets viel größer als die anderen Ellipsen der Lernenden (s. Abb. 10). Es gab allerdings zwei wesentliche Unterschiede zwischen diesen beiden Klassen: zum einen im Niveau der Deutschkenntnisse der Lernenden und zum anderen in der Teilnehmerzahl (zwei bis drei in der A2-1-Klasse, drei bis acht in der A1-2-Klasse). Dass sich die Rolle des Tutors jedoch wesentlich auf die Interaktion unter den Lernenden auswirkt, zeigte der Vergleich aller untersuchten Klassen (A1-1, A1-2, A2-1 und A2-2⁶): Während der Tutor der Klasse A1-2 in den Lernchats dominier-

Yinan Jiang (2016), Mehrwert des Chateinsatzes beim studienvorbereitenden Online-Deutschlernen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1, 137-175. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

te und es kaum Interaktion zwischen den Lernenden gab, spielten die Lernenden in den anderen drei Klassen eine aktivere Rolle als Initiatoren und Aufrechterhaltende der Interaktion untereinander.

Neben dem Sozio-Diagramm lassen sich die Beziehungen zwischen dem Tutor und den Lernenden auch durch den Vergleich des prozentualen Anteils der Tutorenbeiträge zeigen, der mithilfe von *ChatLine* berechnet werden kann (s. Abb. 11).

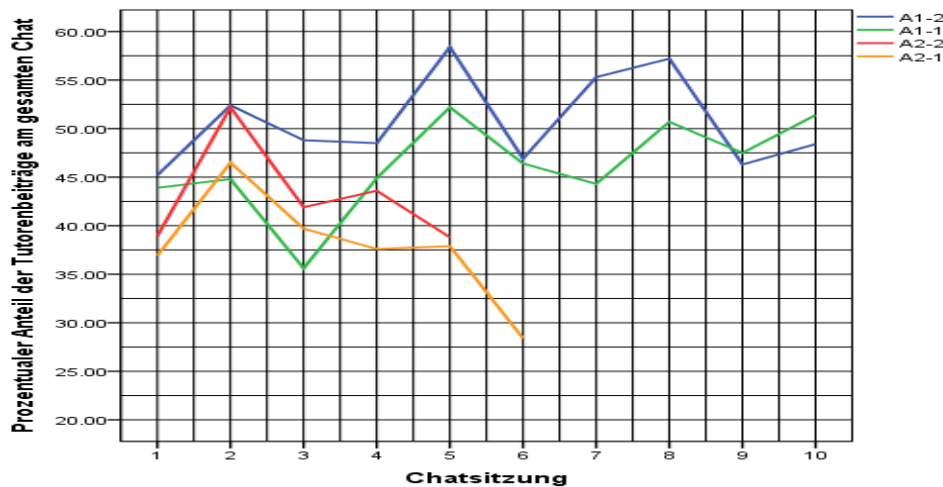


Abb. 11: Prozentualer Anteil der Tutorenbeiträge am gesamten Chat im Laufe des Kurses

Am auffälligsten war die stetig hohe Zahl der Beiträge des Tutors in der Klasse A1-2, was durch die blaue Linie abgebildet ist. Außer bei den letzten zwei Chatsitzungen besaß er beinahe durchweg den höchsten prozentualen Anteil der Tutorenbeiträge in den untersuchten Klassen, und dieser Anteil lag in der fünften Chatsitzung sogar bei über 55 %. Wie oben bereits durch die Chatgraphen, Thread-Diagramme und Sozio-Diagramme sowie durch Ausschnitte aus den Chatsitzungen gezeigt wurde, stellte dieser Tutor meistens nur Fragen an die Lernenden und vertiefte die Antworten der Lernenden außer einem einfachen Lob kaum. Somit machten die Lernenden in dieser A1-Klasse eher passiv mit, d.h. sie warteten auf die Fragen des Tutors, und keiner kam auf die Idee, die Antworten weiter zu diskutieren oder verwandte Unterthemen selbst zu initiieren. Außerdem stieg die grüne Kurve (A1-1) trotz Schwankungen, denn bei der Diskussion über die Themen musste der Tutor wegen der relativ niedrigen Deutschkenntnisse der A1-Lernenden häufig eingreifen bzw. Hilfe anbieten, um die Diskussion bewusst zu intensivieren. Im Vergleich dazu sanken die Kurven in den Klassen A2-1 und A2-2, d.h. die beiden Tutoren mischten sich zunehmend seltener ein. Die besseren Deutschkenntnisse der A2-Lernenden führten offensichtlich dazu, dass sie schneller lernten, im Chat miteinander zu diskutieren. Somit konnte festgestellt werden, dass die Zahl der Tutorenbeiträge in dieser Untersuchung deutlich vom sprachlichen Niveau der Lerner beeinflusst wurde: Je besser die Deutschkenntnisse der Lernenden waren, desto weniger tutorielle Intervention war nötig und umgekehrt.

4.1.3. Ergebnisse auf der Teilnehmerebene

Die Entwicklung der Produktivität der Lernenden lässt sich anhand der Anzahl ihrer Beiträge (Msgs, steht für das englische Wort *messages*) und die durchschnittliche Anzahl der Wörter pro Beitrag (W/M, steht für *words/messages*) in einzelnen Chatsitzungen beobachten. Jedoch sollte die Produktivität auch unter Einbeziehung von „Einfluss“ und „Resonanz“ der Beiträge der Lernenden betrachtet werden, um die Rolle unterschiedlicher Lernender in den Chatsitzungen zu beschreiben. Wenn ein Chatteilnehmer einen Beitrag verfasst, bezieht sich der Einfluss auf die Gesamtmenge der nachfolgenden Beiträge in diesem Gespräch (einschließlich seiner eigenen). Von dieser Gesamtmenge wird ausschließlich die Menge abzüglich der eigenen Beiträge Resonanz genannt (vgl. Holmer et al. 2006: 299). Im Folgenden werden solche Kernziffern aus den Klassen A1-2 (s. Tab. 1) und A2-2 (s. Tab. 2) von jeweils zwei Lernenden dargestellt, die dieselben Chatsitzungen besucht hatten.

Tab. 1: Chatverhalten ausgewählter Lernender: Anzahl der Beiträge, durchschnittliche Anzahl der Wörter pro Beitrag der Lernenden, Einfluss und Resonanz der Lernenden in der 1., 3., 6. und 10. Chatsitzung der Klasse A1-2

Lernende		Beiträge		Einfluss	Resonanz
		Msgs	W/M		
1. Chat	L2	17	4,5	0,5	0,5
	L5	18	3,9	0,3	0,3
3. Chat	L2	11	6,3	0,8	0,8
	L5	13	7,2	2,3	2,3
6. Chat	L2	18	4,9	1,9	1,7
	L5	16	5,5	1,7	1,7
10. Chat	L2	12	6,9	2,1	1,8
	L5	13	5,5	1,8	1,5

An den in Tab. 1 ausgewählten Chatsitzungen beteiligten sich die Lernenden L2 und L5 aus der Klasse A1-2 gemeinsam. Sie produzierten zwar teilweise weniger Beiträge in den letzten Sitzungen als in der ersten Sitzung, hatten aber trotz leichter Schwankungen tendenziell längere Beiträge und erzielten mehr Einfluss und Resonanz im Laufe der Zeit. Außerdem waren der Einfluss und die Resonanz eines Lernenden in einer Sitzung dieser Klasse meistens gleichwertig, d.h. ihr Einfluss resultierte alleine aus Beiträgen der anderen Teilnehmer. Das klingt zwar zunächst gut, aber tatsächlich bestanden solche Beiträge normalerweise aus dem Lob des Tutors, wie „Sehr gut, L2!“ für die Antwort des Lernenden auf die vom Tutor gestellte Frage. Dagegen ergänzten die Lernenden in dieser Klasse selten ihre eigenen Beiträge und sie reagierten auch nicht auf die Antworten der anderen Lernenden.

Tab. 2: Chatverhalten ausgewählter Lernender: Anzahl der Beiträge, durchschnittliche Anzahl der Wörter pro Beitrag der Lernenden, Einfluss und Resonanz der Lernenden in der 1., 2., 3., 4. und 5. Chatsitzung der Klasse A2-2

Teilnehmer		Beiträge		Einfluss	Resonanz
		Msgs	W/M		
1. Chat	L12	15	6,3	0,7	0,5
	L13	29	5,6	3,3	2,3
2. Chat	L12	27	5,3	1,6	1,0
	L13	31	5,8	3,3	2,3
3. Chat	L12	11	6,5	2,7	2,6
	L13	18	5,8	2,4	2,1
4. Chat	L12	18	5,1	3,8	3,2
	L13	12	5,6	2,6	2,2
5. Chat	L12	14	4,3	0,9	0,6
	L13	14	5,4	0,9	0,6

In Tab. 2 ist das Chatverhalten zweier Lernender (L12 und L13), die an allen Chatsitzungen ihrer Klasse A2-2 teilnahmen, dargestellt. Auf den ersten Blick sah die Entwicklung dieser Lernenden negativer aus als die der Lernenden in der Klasse A1-2 in Tab. 1, weil keine dauerhafte positive Entwicklung der Anzahl und Länge ihrer Beiträge zu beobachten war. Der Einfluss und die Resonanz des Lernenden L12 erhöhten sich beispielsweise von der ersten bis zur vierten Chatsitzung, sanken allerdings in der fünften Chatsitzung wieder. Bei dem Lernenden L13 sanken der Einfluss und die Resonanz im Vergleich zur vorhergehenden Sitzung zweimal, nämlich in der dritten und fünften Chatsitzung. Im Vergleich zu Tab. 1 gab es zwischen dem Einfluss und der Resonanz beider Lernenden in allen Chatsitzungen eine Differenz von 0,1 bis 1,0. Die unterschiedlichen Entwicklungsarten solcher Kernziffern in den Klassen A1-2 und A2-2 ließ sich wieder auf das Moderationsmuster des Tutors in der Chatsitzung zurückführen. In der A1-2 Klasse beantworteten alle Lernenden die vom Tutor gestellten Fragen und erwarteten außer dem Lob vom Tutor keine anderen Rückmeldungen. Im Laufe der Zeit waren sie an dieses Muster gewöhnt und hatten für die Formulierung ihrer Antworten auch bessere Deutschkenntnisse, verfügten z.B. über einen größeren Wortschatz und

mehr Redewendungen. Auf diese Weise wurden sowohl die Anzahl als auch die Länge der Beiträge von den Lernenden dieser Klasse garantiert und meistens auch erhöht. In der Klasse A2-2 versuchte der Tutor dagegen, die Lernenden in Chatsitzungen über die Themen diskutieren zu lassen und die Diskussionen möglichst beobachtend bzw. aufsichtsführend zu moderieren. So hatten die Lernenden beim Chatten eine relativ realitätsnahe Chatsituation und -atmosphäre, obwohl die Chatsitzungen auch eine Lernveranstaltung darstellten. Somit war bei dem Zusammenspiel von Themen, persönlichen und technischen Gründen unterschiedliches und manchmal unregelmäßiges Verhalten der Lernenden zu beobachten. Beispielsweise postete ein in der ersten Sitzung aktiver Lernender in der zweiten Chatsitzung wegen seiner problematischen Internetverbindung oder wegen des gleichzeitigen Recherchierens im Internet über das zu diskutierende Thema insgesamt weniger Beiträge. Bei genauerer Betrachtung stellt sich also heraus, dass ein identischer Wert für Einfluss und Resonanz gar nicht so positiv ist, wie zuerst vermutet werden könnte. Wenn der Wert für den Einfluss größer ist, dann zeigt das dagegen, dass der Lernende sich aktiv an der Diskussion im Chat beteiligt und mit den anderen Teilnehmern interagiert.

Mit der Idee – die Lernenden von dem Frage-Antwort-Lob-Muster zu befreien und sie möglichst authentisch und intensiv über die Themen diskutieren und dadurch lernen zu lassen – geht einher, dass bei den Parametern *Zahl der Beiträge*, *durchschnittliche Anzahl der Wörter pro Beitrag*, *Einfluss* und *Resonanz* keine stabilen Entwicklungstendenzen gegeben sein müssen, sondern charakteristischerweise Unregelmäßigkeiten auftreten könnten. In solch einem Fall sollte sich der Tutor deshalb nicht enttäuscht fühlen, denn es ist gleichzeitig ein Signal dafür, dass die Lernenden zu einer echten Diskussion finden und dabei handlungsorientiert lernen. Auch unter dem Aspekt einer langfristigen Entwicklung ist dieses Diskussionsmuster deshalb als Moderationsmuster zu empfehlen.

4.2. Befragungsergebnisse

Während die Analysen der Chatprotokolle einer objektiven Perspektive entsprachen, ließen die Befragungsergebnisse einen Blick auf die subjektive Perspektive der Lernenden und Tutoren zu. Die Antworten auf die geschlossenen Fragen der Fragebögen wurden auf *SoSci Survey* gespeichert und in *SPSS 20* überführt und ausgewertet. Die Antworten auf offene Fragen, z.B. „Wie kann Ihrer Meinung nach die Interaktion in Lernchats zwischen den Lernern und dem Tutor sowie unter den Lernern intensiviert werden?“, enthalten Vorschläge aus der Chatteilnehmerperspektive für die Verbesserung der Chatsitzung. Diese Studie war Teil meiner Masterarbeit (Jiang 2014). Wegen des Textumfangs wird hier eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse vorgestellt, wobei die Rahmenbedingungen der Lernchats (s. Kap. 2) auf technischer, organisatorischer und didaktischer Ebene erläutert werden.

Auf der **technischen** Ebene berichteten nur 5 % der befragten Lernenden von Internetproblemen beim Chatten, während die Hälfte der Tutoren manchmal Probleme mit der Internetverbindung hatte. Normalerweise braucht man sich bei einem Internetproblem nur erneut einzuloggen, wohingegen bei der siebten Chatsitzung der Klasse A1-2 wegen der instabilen Internetverbindung des Tutors der Chat um ein Viertel der Gesamtzeit früher beendet werden musste. Zwar können sowohl Tutoren als auch Lernende die Chatprotokolle von DUO einsehen, aber die Lernenden machten nur selten davon Gebrauch. Außerdem wünschten sich die Tutoren eine technische Verbesserung der Speicherung und Verwendbarkeit der Protokolle, damit sie nicht nur der Archivierung und Forschung dienen, sondern auch vom Tutor leicht kommentiert und den Lernenden als Feedback zur Verfügung gestellt werden könnten.

Die Rahmenbedingungen auf der **organisatorischen** Ebene enthielten vor allem die Bildung der Lerngruppen und die Moderation durch den Tutor von großer Bedeutung. Bevor die Lernenden mit dem DUO-Kurs anfangen, mussten sie einen Einstufungstest online absolvieren, aufgrund dessen sie von der Kursverwaltung auf die für sie geeigneten Klassen verteilt wurden. 81,3 % der Tutoren fanden, dass die Lernenden vor dem Kurs richtig eingestuft wurden. Aus der Perspektive der Lernenden ließ sich dies ebenso mithilfe des Korrelationskoeffizienten visualisieren (s. Tab. 3): Laut der Wahl der Lernenden zu den Items „*What did you think about your standard in the chat-group in comparison to the other learners*“ und „*After taken part in chats in three months I felt that I learned a lot of words and grammar*“ wurde mithilfe des Programms *SPSS 20* der Koeffizient „*r*“ berechnet, der bei 0.692 lag, d.h. die Lernenden, die sich richtig eingestuft fühlten, tendierten dazu, einen größeren Lernerfolg zu erzielen.

Tab. 3: Korrelationskoeffizient zwischen der richtigen Einstufung der Lernenden und dem Erlernen des Wortschatzes und der Grammatik

		richtige Einstufung der Lernenden	Lernerfolg (Wortschatz und Grammatik)
richtige Einstufung der Lernenden	Korrelation nach Pearson	1	.692
	Signifikanz (2-seitig)		.001**
	N	19	19
Lernerfolg (Wortschatz und Grammatik)	Korrelation nach Pearson	.692	1
	Signifikanz (2-seitig)	.001**	
	N	19	19

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Darüber hinaus hatten die Lernenden, die nach den ersten Wochen wegen des Sprachniveaus nicht zurechtkamen, auch die Chance, in einen anderen Kurs mit höherer oder niedrigerer Stufe zu wechseln.

Darüber hinaus gehört zu den organisatorischen Rahmenbedingungen auch die Chatkette. Bei DUO gibt es keine festgelegte Chatkette. Allerdings stellten die Tutoren einige Anforderungen an die Lernenden, wie z.B. die Wahl einer Schriftfarbe beim Chatten, in der Chatsitzung alles auf Deutsch zu tippen und Fragen mit einem ganzen Satz zu beantworten, die als eine Art Chatkette verstanden werden können. Deswegen könnte eine Chatkette bei DUO festgelegt werden, damit die Lernenden einerseits gefordert werden z.B. zu versuchen, alles auf Deutsch und in kompletten Sätzen auszudrücken, und andererseits die Zeit für die Erläuterung solcher Anforderungen im Chat gespart wird, da 45 Minuten für eine Chatsitzung insgesamt nicht lang ist.

Organisatorisch gesehen wäre es ideal für die Chatsitzungen einer Klasse, wenn sich jedes Mal die gleichen Lernenden im Chat befänden. Allerdings kamen zu jeder Chatsitzung in den untersuchten Klassen nur durchschnittlich 32,68 % aller Kursteilnehmer. Dies erschwerte es, soziale Beziehungen unter den Lernenden aufzubauen, und die Tutoren mussten daher stets versuchen, die Chats mit einer variierenden Anzahl von Lernenden mithilfe unterschiedlicher Strategien zu moderieren. Die Lernenden stammten aus unterschiedlichen Ländern und konnten sich bei den interkulturellen Fragen zu verschiedenen kulturellen Aspekten äußern. Den einzigen möglichen Nachteil, der sich aus der unterschiedlichen Herkunft der Lernenden ergab, stellte der Zeitunterschied dar. Obwohl sich dieses Problem in den meisten Klassen noch leicht lösen ließ, tauchten manchmal auch Missverständnisse auf. Daher sollte der Tutor bei der Vereinbarung der Termine darauf achten, ob die Lernenden über den Zeitunterschied und die richtige Uhrzeit des jeweiligen Termins Bescheid wissen.

Alle Lernenden, die den Fragebogen ausgefüllt hatten, bewerteten ihre Tutoren als „*competent*“ und 89,5 % der Lernenden waren der Meinung, dass sie große Hilfe von dem Tutor im Chat bekamen. 43,8 % der Tutoren waren deutsche Muttersprachler, während die Muttersprachen anderer Tutoren Chinesisch, Englisch, Mazedonisch, Russisch, Spanisch und Vietnamesisch waren. Fast 40 % der Tutoren hatten Erfahrungen in mehr als fünf DUO-Klassen. Die meisten Tutoren hatten Deutsch als Fremdsprache studiert und 30 % davon verfügten über Fachwissen aus Nebenfächern wie Romanistik, Politikwissenschaft, Soziologie und Germanistik. Die sozial-kommunikative und didaktische Kompetenz eines Tutors drückte sich vor allem in der Moderation aus. Der Tutor versuchte im Chat, durch Lob und Rückmeldungen die Lernenden zu motivieren und durch die Erkundigung nach Interessen und Motiven die Lernenden besser kennenzulernen. Der Tutor half den Lernenden auch bei der Aufnahme des sozialen Kontakts zu den anderen Lernern im Kurs, indem er beispielsweise ergänzende Fragen stellte oder kollaborative Aufgaben anbot. Beispielsweise sollten die Lernenden unter der Aufgabe „eine gemeinsame Reise nach Berlin planen“ viel bzw. wiederholt miteinander in der Chatsitzung diskutieren, wann und wie sie abfahren sollten, wo sie übernachten könnten sowie was es in Berlin zu sehen gibt etc.

Auf der **didaktischen** Ebene spielten die Fehlerkorrekturen, Aufgabenformulierungen und die Aushandlungen über Formen und Bedeutungen eine wichtige Rolle bei der Moderation. Im Vergleich zu der Moderation in der Klasse A1-2, in der kaum korrigiert oder ausgehandelt wurde, wurden in anderen Klassen oft Aushandlungen durch die Korrekturen des Tutors initiiert und die Lernenden nahmen mehr Selbstkorrekturen vor. Im Fragebogen meinten alle Tutoren, dass sie die Themen mit Unterthemen bzw. konkreten Fragen behandelten. Sie gaben oft Beispiele oder

erklärten die Fremdwörter und Ausdrücke in der Aufgabenstellung. Bei der Befragung fanden über 50 % der Lernenden, dass die Beiträge von ihnen und den anderen Lernenden sukzessive länger geworden waren: Sie handelten Bedeutungen und Korrekturen aus, versuchten neue Themen zu initiieren und ihre Fehler selbst zu korrigieren. Als Lernerfolg äußerten ungefähr 60 % der Lernenden, dass sie nach den Chats wussten, wie man alltägliche Gespräche in Deutschland führen kann. Ebenso viele meinten, dass sie die in den Chats erworbenen Fertigkeiten in Grammatik und Wortschatz bei der Kommunikation im echten Leben benutzen konnten. Entsprechend vertraten mehr als 60 % der Tutoren die Meinung, dass ihre Lernenden durch das Chatten insgesamt eine größere Handlungskompetenz entwickelten.

Alle Tutoren kontrollierten auch, ob sich alle Lernenden zu einem Thema geäußert hatten, bevor sie zum nächsten Thema wechselten. 42,1 % der Lernenden stimmten der Aussage „*Compared with the earlier chats I could take part more often in various parallel discussions*“ zu. 62,5 % der Tutoren fanden allerdings, dass im Laufe des Kurses nicht unbedingt mehr parallel laufende Gespräche stattfanden, denn einerseits ging es bei den parallel laufenden Gesprächen inhaltlich meistens nur um Begrüßungen und Korrekturen, andererseits nahm normalerweise nur der Tutor gleichzeitig an mehreren Gesprächen teil, während solche Gespräche selten von einem Lernenden initiiert wurden.

63,2 % der Lernenden machten gern Aufgaben gemeinsam mit den anderen Lernenden und über 30 % der Lernenden hatten den Eindruck, dass sie die Aufgaben sukzessive durch Kollaboration mit den anderen Lernenden erledigen konnten. 43,8 % der Tutoren hielten das kollaborative Lernen in Chats auch für möglich. Ungefähr 65 % der Lernenden äußerten, dass sie die Themen im Chat im Laufe des Kurses ausführlicher diskutieren konnten. 50 % der Tutoren berichteten bei der Befragung von dem Eindruck, dass ihre Lernenden im Laufe des Kurses mehr individuelle Rückmeldungen sowohl von ihnen als auch von den Mitlernenden bekamen. Inhaltlich erkundigte sich über die Hälfte der Lernenden bei den anderen Teilnehmern, wenn sie deren Sätze nicht verstanden. Alle befragten Lernenden versuchten, jede Frage des Tutors zu beantworten, und davon beantworteten 63,1 % der Lernenden auch möglichst viele Fragen von den anderen Lernenden. Ungefähr die Hälfte der Lernenden hatte das Gefühl, dass ihre Beziehung zu den anderen Lernenden im Chat verbessert wurde. Die meisten Tutoren fanden auch, dass die sozialen Beziehungen im Chat enger geworden sind.

Die Korrekturen des Tutors lieferten den Lernenden das Zeichen, dass man im Chat immer auf die Korrektheit achten musste. Die befragten Lernenden versuchten ihren Angaben zufolge auch im Laufe des Kurses, nicht nur Tippfehler, sondern auch grammatische Fehler, Ausdrucks- und Interpunktionsfehler selbst zu korrigieren. Statt bei dem Item „Ich korrigiere die Fehler mit der Flüsterfunktion in Chats, weil ich die Motivation der schüchternen Lernenden schützen möchte“ zuzustimmen, korrigierten fast alle Tutoren die Fehler lieber öffentlich im Chat, damit die anderen Lernenden die richtigen Ausdrucksformen mitlesen konnten. Alle befragten Lernenden fühlten sich auch nicht kompromittiert, wenn sie Korrekturen des Tutors so erhielten.

69,7 % der Tutoren versuchten immer, den Lernenden Informationen zur deutschen Landeskunde zu vermitteln, und fast alle Tutoren ließen die Lernenden viel von ihren eigenen Kulturen berichten. Fast 80 % der Lernenden meinten, dass sie nach der Teilnahme an Chats mehr über die deutsche Kultur wussten. Über 60 % der Lernenden sammelten viele Erkenntnisse über die Kulturen anderer Lernender und konnten mehr von ihren eigenen Kulturen berichten. Fast 70 % der Tutoren vertraten auch die Ansicht, dass die interkulturelle Kompetenz der Lernenden durch das Chatten entwickelt wurde. Allerdings tauchte bei den interkulturellen Diskussionen auch das Problem auf, das Marques-Schäfer (2013) bei der Zusammenfassung ihrer Studie erwähnte, nämlich dass die Diskussionen meistens oberflächlich und stereotypisch waren (s. Kap. 2). Denn die im Chat behandelten interkulturellen Themen waren vor allem das Wetter, die Sehenswürdigkeiten, das typische Essen, die Sitten und Gebräuche für bestimmte Feste. Daher muss man sich in Lernchats während der Intensivierung der Interaktion auch um die Vertiefung der interkulturellen Diskussionen bemühen, was durch eine angemessene Moderation und Hinführung zur Diskussion über unterschiedliche kulturelle Traditionen und Einstellungen verwirklicht werden kann.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass beim Einsatz von Chats für das Online-Deutschlernen die technischen, organisatorischen und didaktischen Rahmenbedingungen von großer Bedeutung sind und sie für die Intensivierung der Interaktion in DUO-Chats nützliche und nötige Voraussetzungen anbieten.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Lernchats gelten als eine neue und attraktive Lernmöglichkeit, die mit der Globalisierung und der Entwicklung technischer Möglichkeiten entstanden ist und mit dem alltäglichen Leben der jungen Lernenden sowohl inhaltlich als auch formell eng verknüpft ist. Mit diesem Beitrag sollte untersucht werden, welchen Mehrwert Lernchats in studienvorbereitenden Deutschkursen haben und unter welchen Rahmenbedingungen dieser Chatmehrwert erzielt werden kann. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen insgesamt diejenigen anderer Studien zum Einsatz von Lernchats (s. Kap. 2). Außerdem war ein bedeutendes Ergebnis vorliegender Studie die mögliche Intensivierung der Interaktion, die nicht nur durch das Chatten an sich im Vergleich zu Präsenzunterricht (wie frühere Studien belegen, s. Kap. 2), sondern im idealen Fall auch von der ersten bis zur letzten Chatsitzung Schritt für Schritt zu beobachten ist, was als weiterer didaktischer Chatmehrwert gewertet werden kann. Eine Voraussetzung für die Erzielung eines solchen Chatmehrwerts ist, dass die technischen, organisatorischen und didaktischen Rahmenbedingungen geschaffen werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen darauf hin, dass die didaktischen Rahmenbedingungen eine besonders wichtige Rolle bei der Mehrwerterzielung spielen, da die Moderationsweise eines Tutors die Interaktion unter den Lernenden entweder intensivieren oder nur ermöglichen kann.

Da die Lernenden im Lernchat statt passiv zuzuhören und Wissen auswendig zu lernen ihr Wissen mithilfe ihres Vorwissens und der Interaktion mit den anderen in unterschiedlichen Situationen stets konstruieren und rekonstruieren, übernehmen sie eine immer wichtigere Rolle für ihren Lernprozess. Allerdings heißt das nicht, dass die Lehrenden in Lernchats überflüssig wären. Der Tutor sollte die Situationen in Lernchats für die Lernenden angemessen darstellen, die Diskussion einführen und stets aufsichtsführend kontrollieren, den Lernenden bei Bedarf Hilfe anbieten und ihnen Hinweise für das weitere Lernen geben. Dabei sollte sich der Tutor darüber Gedanken machen, in welchen Situationen des späteren Studienaufenthalts der Lernenden in Deutschland ähnliche Diskussionen über die ausgewählten Themen stattfinden könnten und welche Diskussionsformen im Chat angewandt werden sollten. Denn die Durchführung eines Chats zielt nicht darauf ab, oberflächliche oder stereotype Meinungen zu vermitteln und von den Lernenden wiederholen zu lassen, sondern tiefergehende Diskussionen in möglichst bedeutungsvollen Gesprächssituationen unter den Lernenden zu ermöglichen. Somit beschränken sich die Diskussionsformen im Chat nicht nur auf Fragen und Antworten, sondern lassen sich mit unterschiedlichen Möglichkeiten ausprobieren, z.B. Rollenspiel, Interview, Erzählen einer Geschichte usw. Außerdem kann es sein, dass viele Lernende daran gewöhnt sind, stets auf die Fragen und Bestätigung des Tutors zu warten und kein neues Gespräch zu initiieren oder mit den anderen Chatteilnehmern zu diskutieren. In diesem Fall sollte der Tutor rechtzeitig die Lerngewohnheiten, sei es aufgrund einer kulturellen Tradition der Lernenden oder anderer individuellen Gründe, durch Beobachtung oder Befragung erfahren und die Lernenden adäquat ermutigen.

Um die zukünftigen Lernchats noch besser einzusetzen, könnte der Tutor auch eine „Checkliste“ erstellen, mit der er im Chat rechtzeitig kontrollieren kann, was die jeweiligen Lernenden bereits erreicht haben bzw. was die Stärken und Schwächen der Lernenden beim Deutschlernen sind und worauf sie sich noch konzentrieren müssen. Der Tutor sollte auch in der Lage sein, in unterschiedlichen Chatsituationen schnell zu reagieren, die Entwicklung der Diskussion zu analysieren und die Lernenden adäquat anzuleiten. Somit entscheidet er je nach Zeitpunkt und Situation der Diskussion, ob er bestimmte Maßnahmen ergreifen sollte, z.B. die Aufgabenstellung umzuformulieren, Beispiele zu nennen, die inaktiven Lernenden bzw. den Austausch unter den Lernenden zu motivieren und die Diskussion zusammenzufassen. Nach der Chatsitzung sollte der Tutor einen Blick auf die Chatprotokolle werfen und prüfen, inwiefern die eingeplanten Diskussionsziele erreicht wurden und wie die Fortschritte der Lernenden aussahen.

Neben qualitativen Untersuchungsmethoden ist vor allem das Programm *ChatLine* zu empfehlen, das wegen seiner vielfältigen Funktionen und unkomplizierten Benutzung nicht nur in der Forschung, sondern auch zur Nachbereitung der Chatsitzung eingesetzt werden kann. Außerdem können die Abbildungen und statistischen Daten, die durch *ChatLine* erstellt werden, sowohl für die Zusammenfassung einzelner Chatsitzungen als auch für das klare Präsentieren der Fortschritte unterschiedlicher Lernender und der Entwicklung der Chats im Laufe des Kurses benutzt werden.

Zum Schluss sollte der Stellenwert des Chats als eine Lernmöglichkeit im studienvorbereitenden Deutschkurs von DUO neu betrachtet werden. Bisher wird die Chatfunktion nur als ein Zusatzangebot oder eine Lernaktivität gesehen, die bei der Bewertung des Lernerfolgs am Ende des Kurses kaum oder nur einen geringen Einfluss ausübt. Beispielsweise werden die Lernenden bislang nur auf ihre Häufigkeit der Teilnahme an den Lernchats hin kontrolliert und als „aktiv“ oder „nicht aktiv“ bewertet, wobei nur zwei Chatsitzungen obligatorisch sind. Um die Lernenden zu

motivieren und die in den Chats erzielten Lerneffekte zu verbessern, könnte einerseits neben der Anzahl der Teilnahmen auch das konkrete Verhalten und der persönliche Beitrag zu den Diskussionen im Chat miteinbezogen werden. Andererseits könnten die Lernenden das Verhalten und den Lernerfolg ihrer Mitlernenden auch gegenseitig beurteilen und kommentieren. Dies könnte auch zu einer Stärkung der sozialen Beziehungen unter den Lernenden und zu einer Reduzierung der Isolation und Einsamkeit der Teilnehmer in Online-Deutschkursen beitragen.

Insgesamt gesehen stellen Lernchats einen einfachen und sinnvollen Zugang zum Studienalltag in Deutschland und zur deutschen Kultur dar, besonders für die Lernenden, die sich zum Zeitpunkt des Kurses noch in ihrem Heimatland befinden. Neben technisch-organisatorischen Rahmenbedingungen sollten Lernchats auch aus didaktischer Sicht sorgfältig geplant werden, wobei der tutoriellen Anleitung besonderes Augenmerk gewidmet werden muss.

Literatur

- Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (2009), Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen u.a.: Francke, 1-22.
- Doff, Sabine; Huber, Sabine; Klippel, Friederike & Stanienda, Gesine (2002), *TutorTraining. Arbeitsmaterialien für die Ausbildung von Online-SprachtutorInnen*. München: Langenscheidt-Longman.
- Engler, Lela-Rose (2003), Einsatz eines didaktisch gelenkten Chatrooms im Fremdsprachenunterricht. *Linguistik online* 15 [Online unter http://www.linguistik-online.de/15_03/engler.html. 10.02.2016].
- Fenzel, Birgit (2007), Sprache online lernen. Angebot für Studenten zählt 3000 Anwender. In: *Deutschlandfunk, Campus & Karriere*. 22.05.2007 [Online unter http://www.deutschlandfunk.de/sprache-online-lernen.680.de.html?dram:article_id=36204. 10.02.2016].
- Goethe-Institut (o.J.), *JETZT Deutsch lernen* [Online unter <http://www.goethe.de/z/jetzt/>. 10.02.2016].
- Holmer, Torsten (2008), Discourse structure analysis of chat communication. *Language@Internet* 5: 9, 1-19 [Online unter <http://www.languageatinternet.org/articles/2008/1633/holmer.pdf>. 10.02.2016].
- Holmer, Torsten; Wessner, Martin & Kienle, Andrea (2006), Ein Chat sagt mehr als 1000 Worte. Strukturanalyse von Lernchats. In: Mühlhäuser, Max; Rößling, Guido & Steinmetz, Ralf (Hrsg.), *DeLFI 2006, 4. e-Learning Fachtagung Informatik*. Bonn: Gesellschaft für Informatik, 291-302.
- Jiang, Yanan (2014), *Mehrwert des Einsatzes von Chats beim Online-Deutschlernen* (unveröffentlichte Masterarbeit in der Bibliothek des Instituts für Deutsch als Fremdsprache der LMU München).
- Kerres, Michael (2001), *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. 2. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Kost, Claudia (2004), *An Investigation of the Effects of Synchronous Computer-Mediated Communication (CMC) on Interlanguage Development in Beginning Learners of German: Accuracy, Proficiency, and Communication Strategies*. Dissertation. University of Arizona [Online unter http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/280518/1/azu_td_3131612_sip1_m.pdf. 10.02.2016].
- Koubek, Jochen (2009), Unterstützung der Lehre mit partizipativen Medien. In: Schwill, Andreas (Hrsg.), *Hochschuldidaktik der Informatik. HDI2008 – 3. Workshop des GI-Fachbereichs. Ausbildung und Beruf/Didaktik der Informatik*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 25-38.
- Lemnitzer, Lothar; Naumann, Karin & Zentel, Peter (2001), Im Wortlaut – Didaktisches Design eines virtuellen Seminars mittels cvK. In: Wagner, Kindt (Hrsg.), *Virtueller Campus. Szenarien – Strategien – Studium*. Münster: Waxmann Verlag, 128-136.
- Marques-Schäfer, Gabriela (2013), *Deutsch lernen online. Eine Analyse interkultureller Interaktionen im Chat*. Tübingen: Narr Verlag.

- Ojstersek, Nadine & Adamus, Tanja (2010), Kollaborative Wissenskonstruktion in virtuellen Welten: Anforderungen an die Gestaltung von Lernaufgaben. In: Hug, Theo & Maier, Ronald (Hrsg.), *Medien – Wissen – Bildung: Explorationen visualisierter und kollaborativer Wissensräume*. Innsbruck: innsbruck university press, 177-197 [Online unter http://media.brainity.com/uibk2/amab2010/images/down/MWB09_Proceedings.pdf. 10.02.2016].
- Payne, Scott J. & Whiney, Paul J. (2002), Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: output, working memory and interlanguage development. *CALICO Journal* 20: 1, 7-32.
- Platten, Eva (2001), *Die Bedeutung von Chats für das Fremdsprachenlernen* (Diplomarbeit der Justus-Liebig-Universität Gießen) [Online unter http://fss.plone.uni-giessen.de/fss/fbz/fb05/germanistik/iprof/daf/dokumente/Platten2001/file/Platten_2001.pdf. 10.02.2016].
- Platten, Eva (2003), Chat-Tutoren im Didaktischen Chat-Raum – Sprachliche Hilfen und Moderation. In: Legutke, Michael & Rösler, Dietmar (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 145-177.
- Roche, Jörg (2008a), *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Roche, Jörg (2008b), *Handbuch Mediendidaktik. Fremdsprachen*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Roche, Jörg (2009), Interkulturelle Kompetenz. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, Bd. 2. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 422-429. [Online unter <http://epub.ub.uni-muenchen.de/14077/1/14077.pdf>. 10.02.2016].
- Roche, Jörg (2013), *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Rösler, Dietmar (2007), *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Steinig, Wolfgang; Frederking, Volker; Berghoff, Matthias & Jünger, Werner (1998), Fremde im Zug – Fremde im Netz: ein interkulturelles Schreibprojekt. *Zielsprache Deutsch* 29: 1, 13-24.
- Strätz, Esther (2011), *Sprachverwendung in der Chat-Kommunikation. Eine diachrone Untersuchung französischsprachiger Logfiles aus dem Internet Relay Chat*. Tübingen: Narr Verlag.
- Tudini, Vincenza (2003), Using native speakers in chat. *Language Learning and Technology* 7: 3, 141-159.
- Vogel, Petra M. (2003), Passiv in deutschsprachigen Chats. Eine Korpusanalyse. *Linguistik online* 15: 3 [Online unter http://www.linguistik-online.de/15_03/vogel.html. 10.02.2016].

1. Anhang

1. Anschreiben und Fragebogen mit geschlossenen Fragen an die DUO-Lernenden

Liebe DUO-Lernerinnen und -Lerner,
Dear DUO-learners,

You are warmly invited to give your opinion on the interaction during chats as part of Deutsch-Uni Online! The chats are an important part of the DUO-course. In order to further support learners, DUO is constantly striving to improve the interaction during chats. Therefore your opinion is very important to us!

Ms. Yinan Jiang works with research in the added value of chats as part of her masterprogram, and has organized an online questionnaire. Please take about 10 to 15 minutes of your time to fill in the online questionnaire and complete it by this Sunday (15/12/2013). The link for the questionnaire is <https://www.soscisurvey.de/mehrwertchatlerner/>

The password is: chat2013m

All data collected will be kept strictly confidential. For reasons of data protection, this questionnaire is conducted anonymously. Your answers will have no influence on your course participation.

If you have any questions or if you are interested in the results of the survey, please contact Ms. Jiang by emailing her at yinan.jiang@campus.lmu.de

The results of the survey will be known in about three months.

Thank you very much for your participation in advance!

With kind regards
Your DUO team

Druckansicht vom 09.01.2014, 12:18

Bitte beachten Sie, dass Filter und Platzhalter in der Druckansicht prinzipbedingt nicht funktionieren. Fragen, die mittels PHP-Code eingebunden sind, werden nur eingeschränkt wiedergegeben.

[Korrekturfahne](#) [Variablenansicht](#)

Seite 01

B

Dear DUO-learners,

I am very pleased you have decided to participate in this questionnaire. As mentioned in the email, it is an investigation into the communication of chats. It will take about 10 to 15 minutes. The Data collected will only be used for the academic purposes connected with this study.

Thank you very much!

Yinan Jiang

Seite 02

DP

1. When did your DUO-course take place?

My DUO-course took place

[Please choose]

2. Have you had experiences with online learning before the DUO-course?

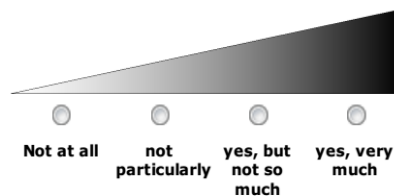
No

Yes, (what, when, how long)

Seite 03

EF

3. Were you interested in taking part in German chat as a part of learning before your DUO-course?



4. Why did you take part in chats? (multiple selection possible)

- Because I needed to get the DUO-certificate with 3 ECTS-points.
- Because I was soon to start my Erasmus study in Germany.
- Because I was interested in chatting for German learning online.
- Because I wanted to communicate with other learners in German.
- Because I wanted to get to know the other learners in my class.

- Because I had questions about the course or grammar, vocabulary, etc.
- Because I was interested in the topics for chats in the learning plan.
- Are there any other reasons? (both keywords and sentences possible)

5. Were there any technical problems with using the chat?

- No, it worked very well.
- Not much, but sometimes I just logged off automatically from the chatroom.
- Yes, I had problems with the chatroom, but I got help from the tutor / support-team.
- Yes, I could often not use the chatroom due to technical problems.

6. Did you get the chat transcripts sent to you by email after each chat session?

- Yes, always.
- Yes, but not often.
- No, but I knew how to do that.
- No, I didn't know how to get the chat transcripts by e-mail.
- No, I didn't know how to get the chat transcripts by e-mail, but I copied the chat transcripts.

7. What did you think about your standard in the chat-group in comparison to the other learners?

- The standard of other learners was higher than mine.
- My standard was in the middle of the group.
- My standard was higher than other learners.

8. How did you find the level of German being spoken in the chats?

- It was beyond my level.
- It fitted my level.
- It was lower than my level.

9. What did you think about the tempo of the interaction in chats?

- Too slow, I always had to wait for the replies of the other learners.
- Slowly, but that was no problem for me.
- Good, the tempo suited me well.
- Fast, but I could still follow the interaction and make regular observations.
- Too fast, I felt difficult to follow the interaction and I had no time to formulate my thoughts.

10. What did you think about the duration of the chat sessions (45 minutes to an hour)?

- too short
- suitable
- too long

11. What did you think about the topics in chats?

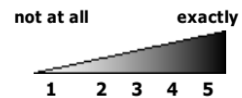
- too easy
- suitable
- too difficult
- not interesting
- interesting
- not useful
- useful

12. Your opinion about the tutor and interaction with the tutor. Please choose from 1 (not at all) to 5 (exactly):



- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| The tutor was competent for the moderating of the chats. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| The tutor helped me a lot in chats. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| The tutor reminded me the date for the chats regularly. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I was highly motivated by the tutor in chats to talk about my opinions. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| The tutor answered my questions fast and clearly. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| The tutor praised me often in chats. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| The tutor criticized me a lot in chats. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| The tutor corrected me a lot in chats. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| The tutors corrections were helpful for me. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| The tutor corrected my errors by using the whisper-function. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| The corrections from the tutor made me feel embarrassed. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I would like to receive corrections with the whisper function rather than directly in the chatroom. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

13. Your opinions about the interaction in chats. Please choose from 1 (not at all) to 5 (exactly):



- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| For me the communication with tutor was more important than with other learners. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I tried to understand all the sentences in chats. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I would ask the learner back, when I didn't understand his sentence. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I always asked the tutor questions in chats. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I tried to answer all the questions from the tutor. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I tried to answer all the questions in chats, not only from the tutor, but also from other learners. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I tried to write all my sentences with correct grammar and vocabulary. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I paid attention to the uppercase and lowercase letters in German. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| When I found errors in my sentences I would correct them immediately. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| When I noticed errors from other learners, I would like to correct it. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| I wanted to tell the other learners more about my | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

- country and culture. ◡ ◡ ◡ ◡ ◡
- I wanted to know more about the culture of other learners. ○ ○ ○ ○ ○
- I liked to do the exercises together with other learners in chats. ○ ○ ○ ○ ○
- I often used other resources during chats, such as dictionary, Internet und grammarbooks. ○ ○ ○ ○ ○
- I often used the functions from DUO during chats, such as "INHALT", "LEXIK", "TIPPS" und "LINKS". ○ ○ ○ ○ ○

Seite 05

14. Did you find there were developments of the interaction in chats over time? Please choose from 1 (not at all) to 5 (exactly):

Compared with the earlier chats ...

- | | | not at all | | exactly |
|--|----------|------------|----------|----------|
| | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 5 | | | |
| I talked more with the tutor. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| I talked more with other learners. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| my sentences were longer. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| the sentences from the other learners were longer. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| I discussed more with the tutor about the meaning of sentences and words. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| I discussed more with the tutor about the corrections. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| I discussed more with other learners about the meaning of sentences and words. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| I discussed more with other learners about the corrections. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| We could discuss more and deeply about a topic in chats. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| I started more topics in chats. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| I could take part more often in various parallel discussions. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| I felt that I got better relationship with other learners. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| The tutor talked less and only moderated. | ○ | ○ | ○ | ○ |

Seite 06
K

15. Results from the participation in chats. Please choose from 1 (not at all) to 5 (exactly):

After taken part in chats in three months I felt that ...

- | | | not at all | | exactly |
|---|----------|------------|----------|----------|
| | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 5 | | | |
| I learned a lot of words and grammar. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| I could read and understand more. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| I could answer more questions from the tutor and other learners in chats. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| I could formulate my thoughts faster. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| I could formulate my thoughts more accurately. | ○ | ○ | ○ | ○ |
| I could speak more | ○ | ○ | ○ | ○ |

I could speak more.



I could understand more by listening.



I knew more about the German culture.



I knew more about the culture of other learners.



I could talk more about my culture in German.



I was able to solve problems together with other learners through collaboration.



I was able to use the grammar and vocabulary by communicating with other people in daily life.



I learned how to talk with other people in German in daily life.



Letzte Seite

Thank you for completing this questionnaire!

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Your answers were transmitted, you may close the browser window or tab now.

If you have any questions or if you are interested in the results of the survey, please contact Ms. Jiang by emailing her at

yinan.jiang@campus.lmu.de

The results of the survey will be known in about three months.

yinan.jiang@campus.lmu.de

2. Anschreiben und Fragebogen mit geschlossenen Fragen an die DUO-Tutoren

Liebe DUO-Tutorinnen und -Tutoren,

Sie sind herzlich dazu eingeladen, Ihre Meinung zu der Interaktion in DUO-Chats zu äußern! Die Chats stellen einen wichtigen Teil des DUO-Kurses dar. DUO bemüht sich stets, die Interaktion in Chats zu verbessern, um die Lerner weiterhin optimal zu unterstützen. Deshalb ist Ihre Meinung sehr wichtig!

Frau Yinan Jiang (DaF, LMU München) untersucht den Mehrwert des Einsatzes von Chats im Rahmen ihrer Masterarbeit. Bitte nehmen Sie sich ca. 10 Minuten Zeit und füllen den Online-Fragebogen bis zum nächsten Mittwoch (18.12.2013) aus.

Der Link für den Fragebogen ist <https://www.soscisurvey.de/mehrwertchattutoren/>

Das Passwort ist chat2013m

Selbstverständlich werden alle Informationen anonym und ausschließlich für diese empirische Studie verwendet. Ihre Antworten werden keinen Einfluss auf Ihre Arbeit als DUO-TutorIn haben.

Die Ergebnisse der Umfrage werden in etwa drei Monaten bekannt sein. Wenn Sie weitere Fragen haben oder wenn Sie sich für die Ergebnisse der Umfrage interessieren, können Sie sich gerne an Frau Jiang wenden: yinan.jiang@campus.lmu.de.
Vielen Dank für Ihre Teilnahme im Voraus!

Herzliche Grüße

Kursorganisation

Lerner- und Tutorenbetreuung

Druckansicht vom 09.01.2014, 15:48

Bitte beachten Sie, dass Filter und Platzhalter in der Druckansicht prinzipbedingt nicht funktionieren. Fragen, die mittels PHP-Code eingebunden sind, werden nur eingeschränkt wiedergegeben.

[Korrekturfahne](#) [Variablenansicht](#)

Seite 01
B

Liebe DUO-Tutorinnen und -Tutoren,

es freut mich sehr, dass Sie an dieser Befragung teilnehmen. Wie in der E-Mail erwähnt, geht es um den Mehrwert des Einsatzes von Chats beim Online-Deutschlernen. Das Ausfüllen dieses Fragebogen dauert ca. 10 bis 15 Minuten. Selbstständig werden alle Informationen anonym und ausschließlich für die empirische Studie im Rahmen meiner Masterarbeit verwendet.

Vielen Dank im Voraus für Ihre Teilnahme!

Mit freundlichen Grüßen
Yinan Jiang

Seite 02
DT

1. Sind Sie DeutschmuttersprachlerIn?

- Ja
- Nein, meine Muttersprache ist ...

2. Folgendes Studium habe ich absolviert oder absolviere ich:

3. Wie viele Klassen haben Sie bisher betreut?

- 1-2
- 3-4
- 5-8
- Mehr als 8

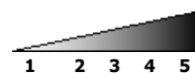
Seite 03
E

4. Über Ihre Einstellung zu DUO-Chats.

Wählen Sie bitte von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft voll und ganz zu).

trifft
überhaupt
nicht zu

trifft
voll und ganz
zu



Es gibt bei mir keine technischen Probleme in Chats.

Ich helfe den Lernern oft bei technischen Problemen in Chats.

Die Lerner sind richtig eingestuft.

Es gibt oft Zeitunterschiede zwischen mir und den Lernern.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich erinnere die Lerner immer per E-Mail an die Chats.



5. Verwenden Sie nach der Chatsitzung noch das Protokoll?

- Ja
 Nein

6. Haben Sie den Lernern Bescheid gegeben, dass sie per E-Mail das Chatprotokoll bekommen können, indem Sie „/save“ eingeben?

- Ja
 Nein, ich weiß nicht, dass die Lerner diese Funktion auch nutzen können.

7. Bekommen die Lerner auch Chatprotokolle von Ihnen zugesendet?

- Ja
 Nein

8. Lassen Sie das Chatprotokoll nach der Chatsitzung von DUO per E-Mail an Sie senden?

- Ja, jedes Mal.
 Oft, aber manchmal vergesse ich das.
 Nein, aber ich habe diese Funktion schon mal probiert.
 Nein, ich kopiere das Protokoll selbst.
 Nein, ich habe keine Ahnung von dieser Funktion.
 Nein, ich brauche die Protokolle nicht.

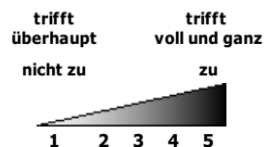
9. Wie finden Sie die Dauer einer Chatsitzung bei DUO?

- zu kurz
 geeignet
 zu lang

Seite 04
M

10. Über Ihre Moderation in Chats.

Wählen Sie bitte von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft voll und ganz zu).



Ich lasse die Lerner von ihren Gründen für das Deutschlernen erzählen.



Ich lasse die Lerner von ihren Interessen erzählen.



Ich lasse die Lerner möglichst viel auf Deutsch chatten.



Ich versuche, den Lernern alles auf Deutsch zu erklären.



Ich kontrolliere das Tempo der Gespräche in Chats.



Ich lobe die Lerner oft, wenn sie etwas Richtiges machen, z.B. bei Selbstkorrekturen und richtigen Antworten.



Ich motiviere die Lerner in Chats, wenn sie nicht aktiv sind.



Ich nenne die Namen der Lerner, wenn ich ihnen Rückmeldungen gebe.



kulturel-

Rückmeldungen geben.

Obwohl die Lerner noch über ein Thema diskutieren, beende ich das Gespräch, wenn das Thema zu weit von den Themen der Chatsitzung abgewichen ist.

Ich reagiere auch auf die Beiträge der Lerner, obwohl sie nichts mit den Themen in den Chats zu tun haben.

Ich bereite mich jedes Mal auf die Chatsitzung vor.

Ich formuliere die Aufgaben in Chats ausführlich, eindeutig und passend zu dem Niveau der Lerner.

Ich lasse die Lerner ihre Beiträge weiter erklären, wenn sie etwas nicht klar ausgedrückt haben.

Ich korrigiere die sprachlichen Fehler der Lerner oft.

Solange die Fehler der Lerner die Kommunikation nicht stören, korrigiere ich sie nicht.

Ich korrigiere die Fehler mit der Flüsterfunktion in Chats, weil ich die Kohärenz der Gespräche nicht stören möchte.

Ich korrigiere die Fehler mit der Flüsterfunktion in Chats, weil ich die Motivation der schüchternen Lerner schützen möchte.

Ich korrigiere die Fehler öffentlich in Chats, damit die anderen Lerner auch die richtigen Ausdrucksformen lesen können.

Ich versuche immer, den Lernern deutsche landeskundliche Kenntnisse zu vermitteln.

Ich lasse die Lerner viel über ihre eigenen Kulturen berichten.

Ich finde die Themen im Lernplan inhaltlich für die Lerner geeignet.

Es gibt viele Themen in Chats, mit denen die Lerner kollaborativ arbeiten können.

Ich führe oft zusätzliche Themen in Chats ein.

Ich zeige den Lernern oft andere Möglichkeiten zum Weiterlernen, z. B. Webseiten, Online-Lernmaterialien, Bücher usw.

Ich kontrolliere oft im Chat, ob die Lerner Fragen zu den Gesprächen haben.

Ich kontrolliere oft im Chat, ob die Lerner andere Fragen haben, z. B. Fragen über den DUO-Kurs,

technische Fragen, andere grammatische Fragen usw.

11. Die Veränderung und Wirkung der Interaktion im Laufe der Zeit.

Wählen Sie bitte von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft voll und ganz zu).

trifft überhaupt nicht zu trifft voll und ganz zu



1 2 3 4 5

Es gibt immer mehr parallel laufende Gespräche.

Die Lerner initiieren mehr Gespräche.

Es gibt mehr Selbstkorrekturen von den Lernern.

Die Lerner korrigieren öfter die Fehler anderer Lerner.

Die Lerner bekommen mehr individuelle Rückmeldungen.

Die Diskussion der Themen ist intensiver.

Die Lerner kommunizieren in Chats öfter miteinander.

Die Lerner profitieren viel von Lernchats.

Die Motivation der Lerner wird durch die Teilnahme an Chats aufrechterhalten bzw. erhöht.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Die Lese- und Schreibfertigkeiten der Lerner werden verbessert.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Die Sprechfertigkeit der Lerner wird wegen der konzeptionellen Mündlichkeit der Chats verbessert.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Die Hörfertigkeit der Lerner wird wegen der konzeptionellen Mündlichkeit der Chats verbessert.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Das kollaborative Lernen wird in Chats ermöglicht.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Die interkulturelle Kompetenz der Lerner wird entwickelt.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Die Handlungskompetenz der Lerner wird entwickelt.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Letzte Seite

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Wenn Sie weitere Fragen zu der Studie haben, bitten melden Sie sich unter yinan.jiang@campus.lmu.de

Ich stehe Ihnen gerne zur Verfügung.

yinan.jiang@campus.lmu.de

3. Anschreiben und Fragebogen mit offenen Fragen an die DUO-Lernenden

Liebe DUO-Lernerinnen und -Lerner,
Dear DUO-learners,

You are warmly invited to give your opinion on the added value of the chats as part of the course at Deutsch-Uni Online (DUO). DUO is constantly striving to improve the interaction in chats and want to give the learners better support. Since you have actively participated in the chats during the course (= took part in min. 7 chats), we would love to hear your opinions and suggestions. It would be a great help for us!

Ms. Yinan Jiang works with research in the added value of chats as part of her masterprogram, and has formulated several questions. Please take about 10 to 15 minutes of your time to write your answers by next Tuesday (17.12.2013).

The link for the questionnaire is <https://www.soscisurvey.de/interviewchatlerner>

The password is chat2013inter

All data collected will be kept strictly confidential. For reasons of data protection, this interview is conducted anonymously. Your answers will have no influence on your course participation.

If you have any questions or if you are interested in the results of the survey, please contact Ms. Jiang by emailing her at:

yinan.jiang@campus.lmu.de

The results of the survey will be known in about three months.

Thank you very much for your participation in advance!

Kindest regards
Your DUO team

Dear DUO-learners,

I am very pleased you have decided to participate in this interview. As mentioned in the email, it is an investigation into the added value of chats. There are 5 questions and it will take about 10 to 15 minutes. It would be a great help for me! Your answers will only be used for the academic purposes connected with this study.

Thank you very much!

Yinan Jiang

1. What are the differences between chats with friends or in a public chatroom and chats for learning German?

2. What do you think the advantages are to chat when learning German?

3. Which of these advantages do you feel you have gained from the chats?

4. Can you remember and use the grammar and vocabulary you learned and practiced in chats in real face-to-face communication in German?

5. How can the interaction in German learning chats be intensified further?

Letzte Seite

Thank you for completing this interview!

Your answers were transmitted, you may close the browser window or tab now.

If you have any questions or if you are interested in the results of the survey, please contact Ms. Jiang by emailing her at yinan.jiang@campus.lmu.de. The results of the survey will be known in about three months.

4. Anschreiben und Fragebogen mit offenen Fragen an die DUO-Tutoren

Liebe DUO-Tutorinnen und -Tutoren,

Sie sind herzlich dazu eingeladen, Ihre Meinung zur Interaktion in DUO-Chats zu äußern! Die Chats stellen einen wichtigen Teil des DUO-Kurses dar. DUO bemüht sich stets, die Interaktion in Chats zu verbessern, um die Lerner weiterhin optimal zu unterstützen. Deshalb ist Ihre Meinung sehr wichtig!

Frau Yinan Jiang untersucht den Mehrwert des Einsatzes von Chats im Rahmen ihrer Masterarbeit und hat neben dem Fragebogen noch ein schriftliches Online-Interview organisiert. Bitte nehmen Sie sich ca. 10 Minuten Zeit und beantworten die Fragen bis zum nächsten Dienstag (17.12.2013).

Der Link für das Interview ist <https://www.soscisurvey.de/interviewchattutoren/>
Das Passwort ist chat2013inter

Selbstverständlich werden alle Informationen anonym und ausschließlich für diese empirische Studie verwendet.

Die Ergebnisse der Umfrage werden in etwa drei Monaten bekannt sein. Wenn Sie weitere Fragen haben oder wenn Sie sich für die Ergebnisse der Umfrage interessieren, können Sie sich gerne an Frau Jiang wenden:

yinan.jiang@campus.lmu.de

Vielen Dank für Ihre Teilnahme im Voraus!

Liebe Grüße
Kursorganisation
Lerner- und Tutorenbetreuung

Liebe DUO-Tutorinnen und -Tutoren,

es freut mich sehr, dass Sie an diesem Interview teilnehmen. Wie in der E-Mail erwähnt, geht es um den Mehrwert des Einsatzes von Chats beim Online-Deutschlernen. Es gibt insgesamt 5 Fragen und dauert ca. 10 bis 15 Minuten. Selbstständig werden alle Informationen anonym und ausschließlich für die empirische Studie im Rahmen meiner Masterarbeit verwendet.

Vielen Dank im Voraus für Ihre Teilnahme!

Mit freundlichen Grüßen
Yinan Jiang

1. Worin sehen Sie einen Mehrwert des Einsatzes von Chats beim Online-Deutschlernen?

2. Wie kann Ihrer Meinung nach die Interaktion in Lernchats zwischen den Lernern und dem Tutor sowie unter den Lernern intensiviert werden?

3. Wie können Ihrer Erfahrung nach die Lerner von der intensivierten Interaktion in Lernchats profitieren?

4. Gibt es Ihrer Erfahrung nach Nachteile und Gefahren wegen der intensivierten Interaktion in Lernchats?

5. Verwenden Sie die Chatprotokolle?

Wenn ja, wie verwenden Sie die Protokolle?

Wenn nein, wie sollten Ihrer Meinung nach die Chatprotokolle verwendet werden?

Letzte Seite

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Wenn Sie weitere Fragen zu der Studie haben, bitten melden Sie sich unter

yinan.jiang@campus.lmu.de

Ich stehe Ihnen gerne zur Verfügung.

yinan.jiang@campus.lmu.de

Anmerkungen

¹ In dem vorliegenden Beitrag ist damit auch die weibliche Form miteinbezogen.

² [Http://www.deutsch-uni.com](http://www.deutsch-uni.com) [Stand: 10.02.2016].

³ Das Programm *ChatLine* wird von Herrn Torsten Holmer programmiert und kann per E-Mail nach Absprache zugesendet werden. Je nach Kontext und Format der Protokolle kann das Programm weiter modifiziert eingestellt werden. Für die Analyse der Chatprotokolle in der vorliegenden Arbeit wird die personalisierte Version *ChatLine 2.383 YJ* verwendet. Genaue Angaben zur Benutzung dieses Programms finden sich auf der Seite: <https://chatline.wiki.zoho.com/Tutorial.html> [Stand: 10.02.2016].

⁴ Mit dem Begriff Lernchat ist in diesem Beitrag nur der Text-Chat, der beim Online-(Deutsch)lernen eingesetzt wird, gemeint. Wenn es um andere Formen der Chats geht, werden die entsprechenden Formen am Namen erkennbar sein, z.B. Voice-Chat.

⁵ [Https://www.soscisurvey.de/](https://www.soscisurvey.de/) [10.02.2016].

⁶ Die Teilnehmerzahl in den Klassen A1-1 und A2-2 betrug zwei bis fünf.