

E-Mail-Tutorien

Eine empirische Untersuchung
E-Mail-vermittelter Kommunikationen von Deutschstudierenden
und Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in der Ausbildung

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
des Fachbereichs Sprache, Literatur, Kultur
der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von
Claudia Tamme
aus Hamburg

2001

Abstract

Die vorliegende Arbeit ist eine empirische Untersuchung der neuen Lehr- und Lernform des E-Mail-Tutoriums. Darin kommunizieren Deutschstudierende aus dem nicht-deutschsprachigen Raum ausschließlich über E-Mail mit Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in der Ausbildung. Die Deutschlernenden erhalten so die Möglichkeit, die Fremdsprache in persönlichem Austausch anzuwenden und zu üben sowie Fragen zur Sprache, zur Landeskunde und zum Lernen zu stellen. Für die zukünftigen Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden bietet das (seminarbegleitete) E-Mail-Tutorium eine besondere Lehr- und Lerngelegenheit, die auch als "elektronisches" Praktikum in ihre Ausbildung zu Fremdsprachenlehrenden integriert werden kann.

Die Arbeit ist in drei Teile gegliedert. In Teil I (Kapitel 1 bis 3) werden die methodischen, didaktischen und theoretischen Grundlagen erläutert. Am Ende von Teil I wird das der Analyse zugrunde gelegte Dialogmodell für E-Mail-Tutorien vorgestellt. Darin spielen die kommunikativen Aufgaben der E-Mail-Tutorinnen, die sich aus Fragen, Bitten oder Problembeschreibungen der Tutees ergaben, eine zentrale Rolle. Sie liefern das Gerüst für die empirische Analyse der Tutorien in Teil II der Arbeit (Kapitel 4 bis 10), wobei sowohl qualitative als auch quantitative Methoden angewandt werden. Die allgemeinen Aufgaben der Tutorinnen wie Umgang mit Emotionen, Gestaltung von Mailfrequenz und Maillänge sowie Themenbehandlung werden in den Kapiteln 4 bis 6 behandelt. Die für den fremdsprachlichen Lehr- und Lerndialog spezifischen Aufgaben der Tutorinnen wie die Vermittlung personalisierter Landeskunde, Spracherklärungen, Lernberatung und Korrekturen werden in den darauffolgenden vier Kapiteln (7 bis 10) anhand von Fallbeispielen dargestellt und analysiert. Im Schlußteil der Arbeit (Kapitel 11) wird ein Modell für "E-Praktika" in der Ausbildung Fremdsprachenlehrender entworfen.

Danksagung

An erster Stelle möchte ich Herrn Prof. Dr. Dietmar Rösler und Herrn Prof. Dr. Gerd Fritz für langjährige Unterstützung bei meinen wissenschaftlichen Vorhaben danken.

Für ihren jeweiligen Beitrag zur Realisation der hier vorgelegten Studie möchte ich außerdem den folgenden Institutionen und Personen danken:

- der Deutschen Forschungsgemeinschaft, die mich im Rahmen des Gießener Graduiertenkollegs "Didaktik des Fremdverstehens" durch ein Doktorandenstipendium unterstützte,
- der Hong Kong Baptist University und dort insbesondere Herrn Dr. Werner Hess, Frau Dr. Ursula Wingate und Frau Dr. Stefanie Eschenlohr des Studiengangs 'European Studies', die mir die Kooperation mit "ihren" Studierenden ermöglichten,
- dem Deutschen Akademischen Austauschdienst, der durch ein Kurzstipendium für Doktoranden meinen ersten Forschungsaufenthalt in Hong Kong finanzierte,
- der Firma U.S. Robotics in Deutschland, die durch eine großzügige Sachspende die Ausstattung der Tutorinnen mit Modems ermöglichte,
- und natürlich allen Tutorinnen und Tutees, die sich bereit erklärten, an der Erprobung dieser neuen Lehr- und Lernform des E-Mail-Tutoriums teilzunehmen, und mir ihre Daten zur Auswertung zur Verfügung stellten.

Inhaltsverzeichnis

Teil I: Methodisches, Didaktisches, Theoretisches.....	11
1 Untersuchungsdesign, Forschungsinteresse und methodisches Vorgehen	11
1.1 Einleitung.....	11
1.2 Untersuchungsdesign	14
1.2.1 Die Studiengänge	14
1.2.2 Die Probanden.....	14
1.2.3 Die Pilotstudie.....	15
1.2.4 Die Hauptstudie	16
1.2.5 Die Datenbasis	17
1.3 Forschungsinteresse	17
1.4 Methodisches Vorgehen	18
1.4.1 Die (fehlenden) Vorgaben.....	19
1.4.2 Die Beobachterrolle der Forscherin.....	20
1.4.3 Auffälligkeiten in den Daten und Fragen der Tutees als "Wegweiser" zu den Untersuchungskategorien.....	20
1.4.4 Die Rolle theoretischer Ansätze im methodischen Vorgehen	21
1.4.5 Reichweite der Ergebnisse und Qualitätskriterien.....	22
2 Didaktischer Hintergrund	23
2.1 Typologisierungsvorschläge der Einsatzmöglichkeiten des Computers beim Fremdsprachenlernen.....	23
2.2 E-Mail beim Fremdsprachenlehren und -lernen	27
2.2.1 Projektberichte	27
2.2.2 Fokus: Interkulturelles Lernen.....	28
2.2.3 E-Mail-Tandem.....	30
2.3 One-to-One-Tutorien	32
2.4 Die Rolle der Fertigkeit Schreiben und der Schriftlichkeit in dieser Untersuchung	35
2.5 E-Mail-Tandem, Chat-Kommunikation und E-Mail-Tutorium.....	38
3 Theoretische Grundlagen	39
3.1 "Natürliches" und institutionell gesteuertes Lernen	40
3.2 Dialogische, gestaltlinguistische Zweitspracherwerbtheorie	41
3.2.1 Ganzheitliche Gestaltwahrnehmung	42
3.2.2 Gestalthaft ablaufender Lernprozeß.....	42
3.2.2.1 Imitieren und Zitieren	43
3.2.2.2 Erwerb idiomatischer Wendungen	45
3.3 Analytisches versus gestalthaftes Lernen?	45
3.4 "Unmerkliches" Lernen durch E-Mail-Tutorien?	47
3.5 Die Bedeutung von Emotionen in Lernprozessen	49
3.5.1 Die Bedeutung phatischer Kommunikationssituationen für den Spracherwerb	51

3.5.2	Mögliche Wirkungsweisen phatischer Kommunikationssituationen auf den Spracherwerb.....	52
3.5.3	Die Rolle von Emotionen beim gesteuerten Fremdsprachenlernen.....	54
3.6	Dialogmodell E-Mail-Tutorium.....	56
Teil II:	Analyse der Tutorien	59
4	Wirkung von Emotionen auf den Lehr-/Lerndialog: Ein Fallbeispiel.....	59
5	Mailfrequenz und Maillänge.....	81
5.1	Mailfrequenz der Tutees	81
5.1.1	Einfluß der Forscherin	82
5.1.2	Tutoriumsdauer	82
5.1.3	Einstellung der Tutees.....	82
5.1.4	Institutionelle Gegebenheiten	83
5.2	"Doppeltes Schreiben" der Tutorinnen	84
5.3	Das Problem zu langsamer Antworten	85
5.4	Das Problem zu kurzer Mails	93
5.5	Kommunikationsprinzip Resonanz.....	99
5.6	Schreibstrategien für E-Mail-Tutorinnen	102
6	Thematische Analyse der Oberthemen	105
6.1	Themadefinition.....	105
6.1.1	Ober- und Unterthemen	106
6.2	Methodisches Vorgehen	108
6.2.1	Vorannahmen.....	108
6.2.2	Berechnung der Wortzahl	109
6.3	Analyse der Oberthemen	110
6.3.1	Oberthemen Tutees in Pilot- und Hauptstudie.....	110
6.3.2	Oberthemen Tutorinnen in Pilot- und Hauptstudie.....	112
6.3.3	Oberthemen Tutees und Tutorinnen innerhalb der einzelnen Studien.....	114
7	Personalisierte Landeskunde	117
7.1	Deutsche Kultur	118
7.2	Wetter, Namen, Adresse/Wohnen, Festtage	119
7.3	Religion.....	126
7.4	Studium.....	128
7.5	Verhältnis von Mann und Frau	128
7.6	Deutsche Geschichte.....	131
7.7	Zusammenfassung der didaktisch relevanten Überlegungen	135
8	Spracherklärungen	139
8.1	Grammatikfragen.....	139
8.2	Fragen zum Sprachgebrauch.....	143
8.3	Zusammenfassung der didaktisch relevanten Überlegungen	145
8.4	Erklärungsschwierigkeiten: Ein Fallbeispiel	145

9	Lerntips und Lernberatung	157
9.1	Lerntips	157
9.1.1	Fremdsprachenlernen allgemein	157
9.1.2	Spezielle Probleme beim Deutschlernen	158
9.1.3	Persönliche Ziele beim Deutschlernen.....	161
9.1.4	Prüfungsprobleme	162
9.1.5	Zusammenfassung der didaktisch relevanten Überlegungen.....	163
9.2	Lernberatung beim Problem Perfektionismus	164
10	Korrekturen.....	173
10.1	Forschung zum Thema Korrekturen	173
10.2	Forschungsperspektive Korrekturprozeß: Korrekturmenge und -initiiierung	174
10.3	Forschungsperspektive Korrekturprozeß: Ein Fallbeispiel.....	176
10.4	Forschungsperspektive Lernprozeß: Wie wahrscheinlich ist es, daß sich die Tutees mit den Korrekturen ihrer Tutorinnen auseinandergesetzt haben? Ein Indizien-System	186
10.4.1	Indizien ersten Grades.....	187
10.4.2	Indizien zweiten Grades.....	189
10.4.3	Indizien dritten Grades.....	191
10.4.4	Ergebnis des Indizien-Systems	192
10.5	Forschungsperspektive Lernprozeß: Ein Fallbeispiel.....	193
10.5.1	Eine "Fehlgeschichte"	193
10.5.2	Zusammenfassung der didaktisch relevanten Überlegungen.....	197
10.6	Zusammenfassung der Ergebnisse des Analyseteils.....	198
11	Schlußteil: Ein Modell für "E-Praktika" in der Ausbildung Fremdsprachenlehrender	203
11.1	Desiderat Ausbildungsforschung.....	203
11.2	Funktion von Praktika.....	204
11.3	Organisationsform von Praktika	204
11.4	Potentielle Vorteile von E-Praktika für die Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrender.....	206
11.5	Vorschläge für die Integration von E-Mail-Tutorien in die Ausbildung Deutschstudierender und angehender Fremdsprachenlehrender	208
11.5.1	Tutoriumszeitraum.....	208
11.5.2	Organisation und Begleitung der Tutorien auf der Seite der Tutees	209
11.5.3	Organisation und Begleitung der Tutorien auf der Seite der Tutorinnen ..	211
	Abbildungsverzeichnis	215
	Tabellenverzeichnis.....	215
	Literaturverzeichnis.....	216

Teil I: Methodisches, Didaktisches, Theoretisches

1 Untersuchungsdesign, Forschungsinteresse und methodisches Vorgehen

1.1 Einleitung

E-Mail-Tutorien stellen eine neue Form im Fremdsprachenlehren und -lernen dar. Dabei ist die Sozialform des Tutoriums oder des Einzelunterrichts wohl so alt wie das Fremdsprachenlernen selbst. Und auch die Tatsache, daß die Tutoren und Tutorinnen sich selbst noch in ihrer Ausbildung zu Fremdsprachenlehrenden befinden, ist nicht neu (vgl. das Modell der Berliner One-to-One-Tutorien von Rost-Roth & Ahrenholz 1997). Das Neue an dieser Lehr- und Lernform entsteht dadurch, daß dieses Tutorium ausschließlich über das Medium E-Mail stattfindet und dadurch die beiden bisher getrennten Räume der Deutschlernenden in den nicht-deutschsprachigen Ländern und der (meist) muttersprachlichen DaF-Lehrerstudenten in den deutschsprachigen Ländern zusammengebracht werden.¹

Vor dem Hintergrund der schnellen Entwicklung und Verbesserung von Kommunikations- und Lernsoftware und der rapiden Ausdehnung des internationalen elektronischen Kommunikationsnetzes und seiner Anwendungsmöglichkeiten ist es meiner Meinung nach nur noch eine Frage der Zeit, bis auch vollständige Sprachkurse über das Computernetz angeboten werden.² Das wird aber nicht bedeuten, daß deshalb in Zukunft auf Fremdsprachenlehrende im herkömmlichen Sinn verzichtet werden kann und Deutsch-als-Fremdsprache-Studiengänge nur noch Produzenten von Web-Lehrmaterialien ausbilden werden. Sprachenlernen wird immer ein Prozeß bleiben, der sich im Dialog von Mensch zu Mensch ereignet. Für die Zukunft des Fremdsprachenlernens im Netz bedeutet das, daß es "am anderen Ende" des Lerner-PCs immer auch Menschen und nicht nur von Menschen erstellte Software-Programme geben wird. Um diese Lehrpersonen ausbilden und auf ihre Arbeit als E-Mail-Tutoren und -Tutorinnen vorbereiten zu können, werden Untersuchungen E-Mail-vermittelter Lehr- und Lernkommunikationen gebraucht.

Der Einsatz von E-Mail in Klassenpartnerschaften ist bereits relativ gut dokumentiert (vgl. Kapitel 2). Bedeutend weniger Begleitforschung gibt es zu E-Mail-vermittelten Tandem-Kommunikationen zwischen Fremdsprachenlernenden, die jeweils die Muttersprache des Partners lernen. Zu E-Mail-vermittelten Kommunikationen zwischen Lehrenden und Lernenden gibt es meines Wissens bisher weder Pilot-Projekte noch wissenschaftliche Dokumentationen. Diese Lücke soll die vorliegende Arbeit zur Lehr- und Lernform des E-Mail-Tutoriums schließen. Die Vorteile, die E-Mail-Tutorien Fremdsprachenlernenden und Fremdsprachenlehrenden in der Ausbildung bieten, sollen im folgenden kurz zusammengefaßt werden.

¹ Die Idee für dieses Tutoriumsmodell stammt von Dietmar Rösler.

² Allgemeine Nutzungsmöglichkeiten des Internet für den DaF-Unterricht wurden z.B. in Braun (1998) und Breindl (1997) beschrieben. Neben einzelnen Übungsangeboten für Deutschlernende, die meist von Deutschlehrenden ins Netz gestellt wurden, liegen beonders für den Bereich der internetgestützten fremdsprachlichen Leseförderung bereits umfassendere Konzepte vor (für den Anfängerbereich vgl. Würffel 2000, für den Fortgeschrittenenbereich vgl. Legutke/ Müller-Hartmann/ Ulrich 2000).

Vorteile von E-Mail-Tutorien für Fremdsprachenlernende außerhalb des zielsprachigen Raums:

- Sie ermöglichen den Lernenden echte Kommunikation mit Muttersprachlern in der Fremdsprache und bieten ihnen so in ihrem eigenen Land die Gelegenheit zu "natürlichem" Spracherwerb durch persönliche Kommunikation.
- Sie stellen den Lernenden einen persönlichen Tutor und zukünftigen Sprachenlehrer zur Verfügung, den sie jederzeit – also nicht auf bestimmte Unterrichts- oder Sprechstunden beschränkt – zu sprachlichen Fragen oder individuellen Lernschwierigkeiten befragen können.
- Sie bieten den Lernenden einen im Land der Zielsprache ("vor Ort") lebenden Kommunikationspartner, den sie zur Alltagskultur und -landeskunde befragen können.
- Sie eröffnen den Lernenden durch den Austausch mit dem Tutor einen persönlichen Zugang zur Zielkultur.

Vorteile von E-Mail-Tutorien für Fremdsprachenlehrende in der Ausbildung im deutschsprachigen Raum:

- Angehende Lehrende können den Einsatz des Computers als Kommunikations- und Lehrmedium erproben und auf diese Weise seine Möglichkeiten und Beschränkungen kennenlernen und eine begründete kritische Haltung entwickeln.
- Durch die gegenüber der Unterrichtssituation mit einer Großgruppe im Klassenraum erheblich reduzierte Komplexität der Lehrsituation im E-Mail-Tutorium eignet sich diese Lehrform besonders als Einstieg in die Lehrpraxis.
- Die Konzentration auf einen einzelnen Lerner über einen längeren Zeitraum und das Vorliegen der Kommunikationen in elektronischer Form erleichtern die Beobachtung und Analyse der Lehr- und Lernprozesse im Tutorium und deren Diskussion in einer tutoriumsbegleitenden Veranstaltung.
- E-Mail-Tutorien ermöglichen den angehenden Fremdsprachenlehrenden E-Mail-vermittelte Fremderfahrungen mit Lernenden im sog. "Auslandskontext" außerhalb des deutschsprachigen Raums, obwohl sie sich selbst im "Inland" befinden.
- E-Mail-Tutorien integrieren eine "neue" Interaktionsform in die Lehrerausbildung, von der man aufgrund der Punkte 1. bis 4. annehmen kann, daß sie auf besondere Weise das Lernen angehender Fremdsprachenlehrender unterstützt.

Im Schlußteil dieser Arbeit (Kapitel 11) wird ein konkretes Modell vorgestellt, das zeigt, wie E-Mail-Tutorien als "E-Praktika" in die Fremdsprachenlehrausbildung integriert werden können, und das auch die Anbindung an die institutionelle Ausbildung der Deutschstudierenden berücksichtigt.

Im Mittelpunkt der Studie steht die Analyse des Lehr-/Lerndialogs von Deutschstudierenden und angehenden Deutschlehrenden. Es werden die emotionale Interaktion zwischen Tutorin und Tutee, die formalen Aspekte der Mailfrequenz und der Maillänge, die in den Tutorien angesprochenen Themen sowie Fragen der Landeskundevermittlung, der Sprachvermittlung, der Lernberatung und der Fehlerkorrektur behandelt. Dabei wird der Inhalt (z.B. Landeskunde oder Sprache) und die Vermittlung dieser Inhalte

(also das *was* und das *wie*) gleichermaßen berücksichtigt, da in der konkreten Vermittlungssituation meiner Überzeugung nach beide gleich wichtig sind.

Während das Fach Deutsch als Fremdsprache häufig durch die vier Ausrichtungen linguistisch, lehr-/lernwissenschaftlich, landeskundlich und literaturwissenschaftlich definiert wird (vgl. z.B. Henrici & Koreik 1994 und Götze u.a. 2001), liegt dieser Arbeit keine dieser Ausrichtungen zugrunde, obwohl Sprache und Landeskunde als Lehr- und Lerngegenstand in den Tutorien in je einem Kapitel behandelt werden und die lehr-/lernwissenschaftliche Perspektive durchgängig angewandt wird. Es wird auch keine bestimmte didaktische Zielsetzung – wie z.B. Lernerautonomie oder interkulturelles Lernen – an den Untersuchungsgegenstand herangetragen. Vielmehr werden, ausgehend von der Beobachtung eines kaum gesteuerten Lehr-/Lerngeschehens (vgl. dazu die offene Konzeption des Untersuchungsdesigns, Abschnitt 1.4.1), die darin auftretenden kommunikativen Aufgaben der Lehrenden analysiert, die sich aus den Fragen, Bitten und Problembeschreibungen der Lernenden ergeben. Ausgangspunkt sind also die konkreten Bedürfnisse der Lernenden, aus denen die kommunikativen Aufgaben der Lehrenden abgeleitet werden.

Legutke (2000: 40) fordert, die Fortbildung für Fremdsprachenlehrende "*sehr viel radikaler vom Handlungskontext der Lehrkräfte her zu denken, zu planen und auf diesen bezogen durchzuführen*". Diese Forderung kann man m.E. auch auf die *Ausbildung* von Fremdsprachenlehrenden übertragen, was einen Bedarf an personen- und handlungsorientierten Untersuchungen wie der vorliegenden zum Handlungskontext Fremdsprachenlehrender offensichtlich macht.

In dieser Arbeit werden die kommunikativen Aufgaben der Landeskunde Vermittlung, Sprachvermittlung, Lernberatung und Fehlerkorrektur analysiert. Außerdem wird die Bedeutung formaler, medienpezifischer Aspekte (Mailfrequenz und Maillänge) und der emotionalen Interaktion zwischen Tutorin und Tutee für den gesamten Lehr-/Lerndialog hervorgehoben.

Eine Gewichtung einzelner Aufgaben, die in der Fachdiskussion zum Teil als Konkurrenzkampf der Vertreter einzelner Ausrichtungen anmutet, erscheint aus der Perspektive des Aufgabengebietes Fremdsprachenlehrender – wenn auch aus einer anderen Motivation heraus – ebenfalls wünschenswert, da sie den Fremdsprachenlehrenden helfen könnte, in ihrer Arbeit Prioritäten zu setzen und der Fremdsprachenlehrausbildung Hinweise geben könnte, welche Punkte besondere Berücksichtigung in der Ausbildung verdienen. Am Ende des Analyseteils wird eine solche vorsichtige Gewichtung der einzelnen Aufgaben vorgeschlagen.

Aufgrund der hier dargestellten Breite der Herangehensweise hoffe ich, daß diese Arbeit nicht nur für Gestalter und Organisatoren im Bereich des internet-vermittelten Sprachenlehrens und -lernens von Interesse ist, sondern auch für all diejenigen, die sich allgemein mit Fremdsprachenlernen und der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden befassen.

Die Arbeit ist in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil (Kapitel 1 bis 3) werden die methodischen, didaktischen und theoretischen Grundlagen erläutert. Der zweite Teil (Kapitel 4 bis 10) umfaßt die Analyse der einzelnen Aspekte des Lehr-/Lerndialogs, und im Schlußteil der Arbeit (Kapitel 11) werden praktische Vorschläge für die Integration von E-Mail-Tutorien in die Ausbildung von Fremdsprachenlernenden und von angehenden Fremdsprachenlehrenden gemacht.

1.2 Untersuchungsdesign

Das Pilotprojekt zu E-Mail-vermittelten Lehr- und Lernkommunikationen wurde in einer Pilot- und einer Hauptstudie zwischen Deutschstudierenden des Studiengangs European Studies der Hong Kong Baptist University und Deutsch-als-Fremdsprache-Studierenden der Justus-Liebig-Universität in Gießen erprobt und entwickelt. Die Pilotstudie lief von Anfang März bis Mitte April 1998 und die Hauptstudie von Ende Oktober 1998 bis Mitte Februar 1999 – also während des deutschen Wintersemesters. Die Hauptstudie wurde von einem Seminar für die Tutorinnen begleitet.

1.2.1 Die Studiengänge

Der Studiengang Deutsch als Fremdsprache kann an der Justus-Liebig-Universität in Gießen entweder als Diplom-Aufbaustudium, als Promotionsfach, als Zusatzfach von Studierenden des Diplomstudiengangs "Neuere Fremdsprachen" oder als Magisternebenfach studiert werden.³

Der Studiengang European Studies an der Hong Kong Baptist University führt in vier Jahren zum Abschluß "Bachelor of Social Sciences (Honours) in European Studies".⁴ Die zwei Schwerpunkte dieses Studiengangs liegen in einer intensiven Sprachausbildung in entweder Deutsch oder Französisch und in Kursen zu Europäischer Politik, Kultur und Geschichte. In den ersten zwei Jahren werden die Studierenden des deutschen Zweiges in ihrer Sprachausbildung auf die Zertifikatsprüfung Deutsch als Fremdsprache vorbereitet, die sie am Ende des zweiten Jahres am Goethe-Institut in Hong Kong ablegen. Während dieser Zeit haben sie zwölf Stunden Deutsch pro Woche. Im ersten Jahr wird Allgemeinsprache unterrichtet, im zweiten Jahr wird die Hälfte der Unterrichtszeit für Allgemeinsprache und die andere Hälfte für fachsprachlichen Unterricht in Wirtschaftsdeutsch verwendet, um die Studierenden auf ihre Berufspraktika in Deutschland vorzubereiten. Zur Zeit der Tutorien wurde für den allgemeinsprachlichen Unterricht das Lehrwerk 'Themen neu' und für den fachsprachlichen Unterricht 'Dialog Beruf' eingesetzt.⁵ Nach Bestehen der Zertifikatsprüfung verbringen die Studierenden ihr drittes Studienjahr im deutschsprachigen Raum. In der Regel besuchen sie in der ersten Hälfte dieses Auslandsjahres weiterführende Deutschkurse und andere Seminare an den jeweiligen Partneruniversitäten.⁶ Im zweiten Halbjahr macht der größte Teil von ihnen ein Berufspraktikum.⁷

1.2.2 Die Probanden

In dem Studiengang 'European Studies' werden in jedem der beiden Sprachzweige pro Jahrgang in der Regel fünfzehn Studierende aufgenommen. Während der Jahrgang meiner Hauptstudie die volle Studentenzahl von fünfzehn hatte (zwölf Frauen und drei Männer),

³ Vgl. auch die Website von Deutsch als Fremdsprache in Gießen unter der URL: <http://www.uni-giessen.de/~g91010/daf/>.

⁴ Während der Tutorien und damit auch für die Tutees hieß der Abschluß noch "Bachelor of Arts (Honours) in European Studies". (Für weitere Informationen zu diesem Studiengang vgl. auch die Homepage des deutschen Zweigs von European Studies unter der URL: <http://www.hkbu.edu.hk/~europe/gindex.htm>)

⁵ Inzwischen (2001) werden die Lehrwerke 'Moment mal!' und 'Unternehmen Deutsch' verwendet.

⁶ 2001 sind die Partneruniversitäten Bonn, Düsseldorf, Konstanz, Leipzig und Nürnberg. Die erste Probandengruppe ging noch geschlossen nach Düsseldorf, die zweite wurde bereits aufgeteilt.

⁷ Zu Aufbau und Konzeption des Studiengangs vgl. Hess 1999. Zu der allgemeinen Situation von Deutsch als Fremdsprache in Hong Kong vgl. Hess & Wingate 1994 und Wannagat 1999.

waren in dem Studiengang meiner Pilotstudie nur zwölf Studierende (zehn Frauen und zwei Männer). Die Tutees bildeten eine ziemlich homogene Gruppe in Bezug auf ihre kulturell-sprachliche Herkunft (Hong Kong Chinesen mit der Muttersprache Kantonesisch), Alter (20 bis 23 Jahre) und Ausbildung (alle Studierenden "durchlaufen" fast das gleiche, genau vorgegebene Curriculum mit nur wenig Wahlmöglichkeiten).⁸ Da die Durchführungszeiträume von Pilot- und Hauptstudie leicht versetzt lagen, lernten die Studierenden der Pilotstudie zu Beginn des Tutoriums in ihrem vierten Semester Deutsch. Sie hatten also bereits ca. 570 Deutschstunden gehabt. Die Studierenden der Hauptstudie befanden sich dagegen erst im dritten Semester mit ca. 430 Stunden Deutschunterricht. Alle Tutees hatten zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits Mail-Erfahrung.

Dagegen war die Gruppe der Tutorinnen wesentlich inhomogener. Ich verwende in dieser Arbeit die weibliche Form *Tutorinnen*, weil es unter den insgesamt zwanzig Gießener Versuchspersonen nur einen Mann gab. An der Pilotuntersuchung nahmen neun und an der Hauptuntersuchung zwölf Tutorinnen teil, so daß jede Gießener Tutorin einen oder maximal zwei Hong Konger Tutees betreute. Eine Tutorin nahm an beiden Untersuchungen teil, wodurch sich die Gesamtzahl von zwanzig (nicht einundzwanzig) ergibt. Was die kulturell-sprachliche bzw. nationale Herkunft betrifft, befanden sich unter den Versuchspersonen eine Türkisch-Deutsche, eine Spanierin, eine Griechin und eine Ungarin. Die übrigen sechzehn waren Deutsche. Das Alter der Tutorinnen reichte von 20 bis 40. Auch in Bezug auf die von den Tutorinnen belegten Studiengänge war das Spektrum breit gefächert: neun von ihnen studierten Deutsch als Fremdsprache im Diplom-Aufbaustudium, sechs als Zusatzfach zu dem Studiengang 'Neuere Fremdsprachen', zwei als Magisternebenfach und drei als Promotionsfach. Hinsichtlich früherer Lehrerfahrungen der Tutorinnen hatten sieben von zwanzig viel Erfahrung, sieben keine und sechs wenig. Dabei bedeutet "viel", daß sie entweder hauptberuflich Lehrerinnen waren oder zum großen Teil ihren Lebensunterhalt mit Unterrichten finanzierten und "wenig", daß sie schon einmal einen Kurs oder einen Nachhilfeschüler unterrichtet hatten. Von den Tutorinnen hatten in der Pilotuntersuchung drei und in der Hauptuntersuchung sechs bisher noch keine Erfahrung mit dem Medium E-Mail gemacht.

1.2.3 Die Pilotstudie

Die Pilotstudie diente dazu, erste Erfahrungen mit dieser Lehr- und Lernform zu gewinnen, für die es ja keinen "Prototypen" gab. Sie wurde für eine Dauer von sechs Wochen (Anfang März bis Mitte April) geplant und in den deutschen Wintersemesterferien 1998 durchgeführt. Da die Semesterzeiten in Hong Kong nicht mit denen in Deutschland übereinstimmen, lief zur Zeit der Pilotstudie in Hong Kong der ganz normale Semesterbetrieb. Die Tutorinnen waren mir persönlich bekannt und erklärten sich u.a. auch deshalb bereit, in ihren Semesterferien an diesem Projekt teilzunehmen. Da einige von ihnen in diesem Zeitraum für einige Zeit in den Urlaub fuhren, wurde eine Tutorin als Urlaubsvertretung bestimmt. Wenn die Tutorinnen sich dann für die Zeit ihres Urlaubs von ihren Tutees verabschiedeten, boten sie ihnen an, an die Vertretungstutorin zu schreiben. Davon machten aber nur drei Tutees mit insgesamt drei Mails Gebrauch. Ein Grund dafür könnte darin liegen, daß in den Tutorien eine so persönliche Beziehung aufgebaut wird, daß die Tutees nicht bereit sind, für eine kurze Zeit mit einer Vertretungstutorin sozusagen "von vorne" anzufangen.

⁸ Für eine genaue Auflistung der Kurse vgl. <http://www.hkbu.edu.hk/~ar/bulletin/16c2.htm>.

Mit den Tutorinnen fand ein Einführungstreffen zur Planung des Austauschs und ein Abschlußtreffen zur Auswertung in Gießen statt. Dazwischen korrespondierte ich mit ihnen einzeln und als Gruppe von Hong Kong aus per Mail. Die E-Mail-Gruppenliste wurde von den Tutorinnen so gut wie nicht benutzt. Dafür trafen sie sich aber während des Untersuchungszeitraumes einmal zu einem Erfahrungsaustausch in einem Café in Gießen.

Da die Pilotstudie in den Semesterferien stattfand, war es nötig, die Tutorinnen mit Modems auszustatten, damit sie von zu Hause aus mit ihren Tutees mailen konnten.⁹

Weil ich vermutete, daß es eher Schwierigkeiten auf der Seite der Tutees geben würde, plante ich, während der Pilotstudie bei den Studierenden in Hong Kong zu sein. Während dieser Zeit arbeitete ich meistens in dem Selbstlernzentrum der Studenten, dem SALU (*Self Access Learning Unit*), von wo aus auch viele der Tutees ihre E-Mails an die Tutorinnen verfaßten. Obwohl ich die Tutees nie direkt zum Schreiben aufforderte, ist es dennoch denkbar, daß allein meine tägliche Anwesenheit im SALU sie an den Austausch mit ihren Tutorinnen erinnerte und daß sich dies schreibfördernd ausgewirkt hat (vgl. Abschnitt 5.1 zur unterschiedlichen Mailfrequenz der Tutees in beiden Untersuchungsrounden).

Vor meiner Abreise aus Gießen hatte ich ein Foto von den Tutorinnen gemacht, das ich den Tutees in Hong Kong zeigen konnte. Auch die Tutees fotografierte ich, um nach meiner Rückkehr (also am Ende des Tutoriums) den Tutorinnen die Fotos ihrer Tutees geben zu können. Bei der Zuweisung der Tutoriumspartner, die ich in Hong Kong vornahm, teilte ich drei Tutorinnen Tutees zu, die die gleichen oder sehr ähnliche Vornamen hatten. Bei den anderen nahm ich die Zuweisung nach einem ersten Eindruck der Tutees – also praktisch willkürlich – vor.

1.2.4 Die Hauptstudie

Aus den Erfahrungen der Pilotstudie ergaben sich einige Veränderungen für die Durchführung der Hauptstudie, die über das ganze Wintersemester 1998/99 angelegt wurde. Zum einen sollte eine theoretische Begleitung für die Tutorinnen erprobt werden. Deshalb bot ich ein tutoriumsbegleitendes Seminar an, das einmal wöchentlich zweistündig stattfand. Zum anderen hatte die Pilotstudie gezeigt, daß ein längerer Zeitraum für diese Art der Lehr- und Lernform geeigneter wäre. Aus diesen beiden Gründen wurde für die Durchführung der Hauptstudie ein Zeitraum von vier Monaten veranschlagt. In dem tutoriumsbegleitenden Seminar wurden für die Durchführung der Tutorien relevante theoretische Fragen wie Fehler und Korrekturen, Lernberatung, Lernerautonomie und Zertifikatsprüfung diskutiert. Da die Zuteilung der Tutorinnen und Tutees im Seminar erfolgte und man nicht im voraus wissen konnte, welche Tutees das Angebot der Tutorien nicht oder in nur sehr geringem Maße annehmen würden, konnte es nicht vermieden werden, daß drei Tutorinnen und der Tutor praktisch keine oder sehr wenig Post bekamen, während gerade diejenigen Tutorinnen, die sich bereit erklärt hatten, zwei Tutees zu betreuen, auch von beiden Post bekamen. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der "Vertretungstutorin" in der Pilotstudie (s.o.) wurde aber kein "Tausch" der Tutees vorgenommen. Für die Studierenden, die von ihren Tutees keine Post bekamen, war es natürlich frustrierend, sich jede Woche mit den anderen zu treffen und das Gefühl zu haben, nicht wirklich mitreden zu können. (Zu Optimierungsvorschlägen der Form der Tutoriumsbegleitung vgl. Kapitel 11.)

⁹ Die Ausstattung der Tutorinnen mit Modems wurde durch eine großzügige Sachspende der Firma US-Robotics ermöglicht.

Technisch wurden auch diese Tutorinnen mit Modems für ihre häuslichen PCs ausgestattet, soweit sie noch keine hatten, mit einer Ausnahme, wo kein eigener PC vorhanden war. Diese Tutorin schrieb von den öffentlichen PCs der Universität aus. (Ausgerechnet ihr Tutorium sollte am Ende am längsten von allen dauern, nämlich gut zwei Jahre.)

Da ich während der Hauptstudie das Seminar in Gießen leitete und außerdem in der Pilotstudie den Eindruck gewonnen hatte, daß meine Anwesenheit vor Ort bei den Tutees nicht unbedingt erforderlich war, fuhr ich dieses Mal nur für eine einwöchige Einführung der Tutorien Anfang Oktober 1998 nach Hong Kong. Ich erklärte den Tutees das Vorhaben und vergewisserte mich, daß sie alle in der Lage waren, mit dem E-Mail-Programm umzugehen. Außerdem fotografierte ich jede/n einzeln und bat sie, eine Vorstellung für ihre Tutorin zu schreiben, in der sie auf ihre Person und ihre bisherigen Erfahrungen mit E-Mail, mit Deutschen und mit dem Deutschlernen eingingen und in der sie auch ihre Erwartungen an das E-Mail-Tutorium äußern konnten. Ich ließ sie auch ihre persönlichen Stundenpläne aufschreiben, weil mir aus der Pilotstudie bekannt war, wie wenig Zeit sie für außer-curriculare Dinge wie das E-Mail-Tutorium haben. Auf diese Weise wollte ich bei den Tutorinnen einer eventuellen Enttäuschung bei niedriger Schreibfrequenz ihrer Tutees vorbeugen – die sich dann allerdings trotzdem einstellte. Diese persönlichen Vorstellungen der Tutees, ihre Stundenpläne und Fotos wurden in der ersten Seminarsitzung in Gießen verteilt, in der sich die Tutorinnen dann ihre Tutees selbst auswählten. Die Unterlagen nahmen sie mit nach Hause.

1.2.5 Die Datenbasis

Von allen (oder doch fast allen) Mails, die zwischen Tutorinnen und Tutees versendet wurden, erhielt ich eine Kopie. Sie bilden die Datenbasis der hier vorgelegten Studie. Es sind insgesamt 465 Mails mit einem Umfang von 85.861 Wörtern.¹⁰

Außerdem wurden von den Tutorinnen und Tutees Fragebögen erhoben und von den wöchentlich stattfindenden Seminarsitzungen der Tutorinnen in der Hauptstudie Audioaufnahmen gemacht. An einigen Stellen im Analyseteil und im Schlußteil werde ich mich auf ausgewählte Ergebnisse der Auswertung der Fragebögen und Audioaufnahmen beziehen. Mein Hauptinteresse bei dieser Untersuchung galt jedoch nicht der Einschätzung der E-Mail-vermittelten Kommunikationen durch die Beteiligten oder der Evaluation des tutoriums-begleitenden Seminars, worüber die Analyse der Fragebögen und Audioaufnahmen Aufschluß geben können, sondern dem kommunikativen Handeln von Tutorinnen und Tutees, was im nächsten Abschnitt näher erläutert werden soll.

1.3 Forschungsinteresse

Das *kommunikative Handeln* von Fremdsprachenlehrenden und -lernenden ist m.E. das "Herzstück" fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse. Es stellt den erfaßbaren Teil des Lehrgeschehens dar und ist damit auch eine wichtige Quelle subjektiver Theorien oder Auffassungen von Lehrenden und Lernenden über dieses Geschehen. Außerdem liegt ein Ziel der Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrender in der Vorbereitung auf das Handeln im Fremdsprachenunterricht. Aus diesen Gründen ist das kommunikative Handeln von

¹⁰ Diese Wortzahl bezieht sich nur auf die thematisch relevanten Teile des Mailtextes und enthält weder die Korrekturteile der Tutorinnen noch rein funktionale Teile wie z.B. Anrede und Gruß. Vgl. dazu ausführlich Kapitel 6.

Fremdsprachenlehrenden und -lernenden meiner Meinung nach von zentraler Bedeutung in der Erforschung von Lehr- und Lernprozessen fremder Sprachen.

Deshalb bestand mein primäres Forschungsinteresse bei der Analyse der E-Mail-Tutorien auch darin, die kommunikativen Aufgaben der Tutorinnen, die sich für diese im fremdsprachlichen Lehr-/Lerndialog aus den Bedürfnissen der Tutees ergaben, zu beschreiben und – wenn möglich – auf ihre Bedeutung für den Lehr-/Lernprozeß zurückzuschließen und dadurch zu einer vorsichtigen Gewichtung der einzelnen Aufgaben zu gelangen.

Mit dieser Zielsetzung unterscheidet sich diese Arbeit von anderen, die primär versuchen zu zeigen, daß die Verwendung der sogenannten "neuen" Medien¹¹ bestimmten didaktischen Zielsetzungen – wie z.B. der Wissenskonstruktion (vgl. dazu die Ausführungen in Abschnitt 2.1) oder dem interkulturellen Lernen (vgl. dazu Abschnitt 2.2.2) – dienen kann. Im Gegensatz zu den Verfassern dieser Arbeiten war ich nicht an der Realisationsmöglichkeit eines einzelnen didaktischen Aspekts interessiert, sondern an der Kommunikation als Ganzes. Auf diese Weise wollte ich auch die Gefahr umgehen, nur diejenigen Aspekte, die gerade in der didaktischen Diskussion "in Mode" sind, in ihrer Bedeutung als überproportional wichtig darzustellen.

Außerdem versuche ich in dieser Arbeit auch, die Aspekte zu identifizieren, die für das Gelingen der Kommunikation besonders wichtig zu sein scheinen. Aus einer Analyse der Schwierigkeiten, die in einigen Tutorien auftraten, werden Vorschläge zu ihrer Vermeidung in Form von Empfehlungen für Schreibstrategien für Tutorinnen gemacht. Und schließlich wird aus der Gesamtheit der gesammelten Erfahrungen ein Modell zur Integration von E-Mail-Tutorien in die Ausbildung von Deutschstudierenden und von angehenden Fremdsprachenlehrenden entwickelt.

1.4 Methodisches Vorgehen

Bevor ich zu meinem eigenen methodischen Vorgehen komme, möchte ich einige allgemeine Überlegungen zum Vorgehen bei empirisch-qualitativer Forschung äußern.

Die Interpretation von Daten kann als "Kern qualitativer Forschung" (Flick 2000: 196) angesehen werden. Flick beschreibt den Prozeß der Kodierung und der Kategorienbildung in dieser Forschung folgendermaßen:

Kodierung wird dabei verstanden als "die Operationen, mit denen Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Weise wieder zusammengesetzt werden. Dies ist der zentrale Prozeß, durch den Theorien aus Daten aufgebaut werden" (Strauß und Corbin 1990, S. 57).

Nach diesem Verständnis beinhaltet Kodierung den ständigen Vergleich zwischen Phänomenen, Fällen, Begriffen etc. und die Formulierung von Fragen an den Text. Der Prozeß des Kodierens soll, ausgehend von den Daten, in einem Prozeß der Abstraktion zur Entwicklung von Theorien führen. Dabei werden dem empirischen Material Begriffe bzw. Codes zugeordnet, die zunächst möglichst nahe am Text und später immer abstrakter formuliert sein sollen. Kategorisierung meint in diesem Vorgehen die Zusammenfassung von solchen Begriffen zu Oberbegriffen und die Herausarbeitung von Beziehungen zwischen Begriffen und Oberbegriffen bzw. Kategorien und

¹¹ Im folgenden wird hinsichtlich der verschiedenen Einsatzmöglichkeiten des Computers nicht von *neuen* Medien die Rede sein, da die Neuigkeit dieser Medien schnell veraltet.

Oberkategorien. Die Entwicklung einer Theorie beinhaltet die Formulierung von Kategorien- bzw. Begriffsnetzen und der Beziehungen zwischen ihnen. Beziehungen lassen sich zwischen Ober- und Unterkategorien (hierarchisch), aber auch zwischen Begriffen auf derselben Ebene formulieren. (Flick 2000: 197 f.)

Gegen diese Darstellung des Prozesses der Kategorienbildung ist m.E. einzuwenden, daß sie z.T. nicht deskriptiv, sondern präskriptiv ist, wie z.B. in der Äußerung "*Der Prozeß des Kodierens soll, ausgehend von den Daten, in einem Prozeß der Abstraktion zur Entwicklung von Theorien führen*". In der darin zum Ausdruck kommenden uni-direktionalen Auffassung des Autors, der Kategorienbildung als *rein* datengeleiteten Prozeß mit dem Ziel der Theoriebildung zu verstehen scheint, wird m.E. die Rolle der Theorie *in* diesem Prozeß – und nicht erst als Endprodukt dieses Prozesses – übersehen. Schließlich ist das, was die Analysierenden in ihren Daten sehen, immer auch von ihren persönlichen – bewußten oder unbewußten – theoretischen Auffassungen beeinflusst. Und außerdem kann die Beschäftigung mit verschiedenen Theorien während des Kodierens ebenfalls zur Formulierung von Kategorien beitragen (vgl. Abschnitt 1.4.4). Um Nachvollziehbarkeit des methodischen Vorgehens zu gewährleisten (zu Qualitätskriterien qualitativer Forschung vgl. Abschnitt 1.4.5) ist die Explizierung dieser zugrundeliegenden theoretischen Auffassungen notwendig. Dabei kann es sich – wie in meinem Fall – auch um eine Kombination verschiedener theoretischer Perspektiven handeln, die in der qualitativen Forschung als Theorien-Triangulation bezeichnet wird.¹²

Zusammenfassend ergibt sich, daß die Interpretation der Daten zwar im Mittelpunkt des empirisch-qualitativen Forschungsprozesses steht, daß es aber ein *rein* datengeleitetes Vorgehen gar nicht geben kann, höchstens eines, das seine theoretischen Grundannahmen nicht expliziert. Eine Stärke empirisch-qualitativer Forschung liegt m.E. gerade in der ständigen Wechselwirkung und gegenseitigen Bereicherung von Daten und Theorien in jeder Phase des Prozesses. Wie dieser Vorgang in meinem Fall konkret ausgesehen hat, wird in den nächsten Abschnitten erläutert.

1.4.1 Die (fehlenden) Vorgaben

Zu Beginn der Pilotstudie war die methodische Entscheidung zu treffen, ob den Probanden Vorgaben hinsichtlich Inhalt und/oder Form ihrer E-Mails gegeben werden sollten, ob z.B. bestimmte Aufgaben in den E-Mails behandelt werden sollten oder ob die Tutorinnen zu Korrekturen angehalten werden sollten.

In Arbeiten zu E-Mail-vermittelten Schülerpartnerschaften wird die Vermutung geäußert, daß jede Kommunikation, bei der den Kommunizierenden keine inhaltlichen Vorgaben gegeben werden, schnell zum Erliegen kommen müßte, wenn sich die Partner erst einmal über Familie, Haustiere und Hobbies ausgetauscht hätten (vgl. z.B. Fischer 1998 und Müller-Hartmann 1998). Im Gegensatz dazu entschied ich mich für eine "offene" Konzeption der E-

¹² Die allgemeine Funktion von Triangulation beschreibt Flick (2000: 250) folgendermaßen: "*Die Triangulation wurde zunächst als eine Strategie der Validierung der Ergebnisse, die mit den einzelnen Methoden gewonnen wurden, konzipiert. Der Fokus hat sich jedoch zunehmend in Richtung der Anreicherung und Vervollständigung der Erkenntnis und der Überschreitung der (immer begrenzten) Erkenntnismöglichkeiten der Einzelmethoden verlagert.*" Dabei bezieht sich Flick jedoch nicht nur auf Methoden-Triangulation, wie die Verwendung des Ausdrucks *Methoden* in diesem Zitat suggerieren könnte, sondern auch auf die Triangulation von Forschern, Theorien und Daten. In meiner Arbeit wurde sowohl von einer Triangulation der Methoden (insbesondere von qualitativen und quantitativen Methoden), Theorien (vgl. Kapitel 3) und Daten (E-Mails, Fragebögen und Audio-Seminaraufnahmen) Gebrauch gemacht.

Mail-Tutorien. Weder Tutees noch Tutorinnen wurden Vorgaben hinsichtlich des Inhalts oder der Form des Austauschs gemacht. Den Tutees wurde gesagt, daß sie ihre Tutorinnen in Deutschland alles fragen oder im Austausch mit ihnen alles besprechen konnten, was sie wollten.¹³ Den Tutorinnen wurde gesagt, daß sie den Austausch (besonders z.B. im Hinblick auf Korrekturen) so handhaben konnten, wie sie das wünschten. Dieser methodischen Entscheidung lag die Annahme zugrunde, daß sich aus der persönlichen und kulturellen Konstellation der Kommunikationspartner sowie aus ihrem jeweiligen Interesse an der Sprachlern- und -lehrsituation genügend "Gesprächsstoff" ergeben würde. Diese Annahme wurde durch den Verlauf der Tutorien bestätigt, wie die Tutoriumsanalysen im folgenden zeigen.

Vor allem verlangte jedoch mein Forschungsinteresse diese Offenheit des Untersuchungsdesigns. Wenn man die kommunikativen Aufgaben der Tutorinnen, die sich aus den Bedürfnissen der Tutees ergeben, beschreiben will, kann man die Nutzungsmöglichkeiten dieser neuen Kommunikationsform nicht von vornherein vorschreiben. Für meine Zwecke benötigte ich eine möglichst "naturwüchsige" Kommunikation. Auf diese Weise wurden interessante Rückschlüsse möglich auf die Bedürfnisse der Lernenden und auf die Annahmen, die Lernende und Lehrende über die Aufgaben der Tutorinnen in einem solchen Lehr-/Lerndialog machen.

1.4.2 Die Beobachterrolle der Forscherin

Daß der Forschungskontext das Verhalten der Untersuchten beeinflusst, ist eine Tatsache, mit der man sich in der empirischen Forschung arrangieren muß. Sie wäre nur bei heimlicher Datenerhebung auszuschließen, wogegen aber forschungsethische Gründe sprechen. Dagegen ist es aber m.E. möglich, auch mit dem Wissen der an der Forschung beteiligten Probanden, diesen Einfluß des Forschungskontextes verhältnismäßig gering zu halten. In meiner Untersuchung war das vor allem durch die folgenden Punkte begünstigt:

- Die Beobachtung durch die Forscherin geschah nicht zeitgleich und nicht in einer face-to-face Situation, sondern durch spätere Analyse der ausgetauschten E-Mails, wodurch die beobachtende Person zum Entstehungszeitpunkt des untersuchten Verhaltens nicht direkt präsent war.
- Tutees und Tutorinnen wußten nicht, welche Punkte ihrer Interaktion später näher analysiert werden würden, so daß sie ihre Aufmerksamkeit nicht darauf richten konnten.

1.4.3 Auffälligkeiten in den Daten und Fragen der Tutees als "Wegweiser" zu den Untersuchungskategorien

Die Frage, die sich aus meinem in Abschnitt 1.3 dargelegten Forschungsinteresse ergab, lautete: Welche Aspekte des kommunikativen Handelns der Tutorinnen und Tutees scheinen für den Lehr-/Lerndialog eine besondere Bedeutung zu haben? Um diese Frage beantworten zu können, suchte ich nach Auffälligkeiten in meinen Daten. Solche Auffälligkeiten waren z.B. Anzeichen mißglückender Kommunikation (z.B. in der Form von Kommunikationsabbrüchen), Äußerungen, in denen die Kommunikation selbst zum Thema der Kommuni-

¹³ Den Tutees wurde außerdem zugesichert, daß ihre lokalen Lehrkräfte keinen Einblick in die Mails erhalten würden, um so sicherzustellen, daß ihnen klar war, daß es sich bei den Tutorien um keine Schreibaufgabe innerhalb ihres Prüfungs- und Zensurenkontextes handelte. Ich bat sie aber – genau wie die Tutorinnen – alle Mails in Kopie an mich zu schicken und erklärte ihnen, daß ich meine Doktorarbeit über die Tutorien schreiben wollte.

kation gemacht wurde (z.B. bei Explizierungen (enttäuschter) Erwartungen) oder das häufige Auftreten eines bestimmten Phänomens (z.B. häufige Emotionsbeschreibungen).

Anzeichen mißglückender Kommunikation und Explizierungen enttäuschter Erwartungen in Tutee-Mails machten mich auf die Bedeutung der formalen Aspekte der Mailfrequenz und der Maillänge aufmerksam. Das relativ häufige Auftreten von Emotionsbeschreibungen in den E-Mails und die Rolle von Emotionen in der Interaktion (z.B. bei Enttäuschungen sowohl auf seiten der Tutorinnen als auch auf seiten der Tutees) führten zu der Untersuchungskategorie 'Emotionen'.

Die anderen vier Kategorien ('Landeskundevermittlung', 'Spracherklärungen', 'Lerntips und Lernberatung' sowie 'Fehlerkorrektur') entstanden durch Fragen, Bitten oder Problembeschreibungen der Tutees, wobei Korrekturen z.T. auch von den Tutorinnen initiiert wurden (vgl. Kapitel 10).

Vor Beginn der Datenauswertung hatte lediglich festgestanden, daß auch die in den Tutorien angesprochenen Themen analysiert werden würden (Kapitel 6), weil es mir in jedem Fall wichtig erschien, zu beschreiben, über welche Themen sich die Tutoriumspartner bei fehlenden inhaltlichen Vorgaben austauschen würden.

1.4.4 Die Rolle theoretischer Ansätze im methodischen Vorgehen

Wie zu Beginn von Abschnitt 1.4 bereits erwähnt, kann man m.E. auch bei qualitativer empirischer Forschung nicht von einem rein datengeleiteten Vorgehen sprechen. Während Auffälligkeiten in den Daten meine Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der Kommunikation lenkten, zog ich während des Prozesses der Kategorienbildung auch verschiedene Theorien heran. Es handelte sich dabei um eine linguistische Theorie der Kommunikationsanalyse, eine gestaltlinguistische Theorie des Zweitspracherwerbs und psychologische Arbeiten der Emotionsforschung (vgl. ausführlicher dazu Kapitel 3). Während in der qualitativen Forschung ein solches Vorgehen als Theorien-Triangulation bezeichnet und als wünschenswert erachtet wird, mag ein Wissenschaftler aus einer anderen Forschungstradition bei diesem Vorgehen den Vorwurf des Eklektizismus erheben. Dem ist m.E. entgegenzusetzen, daß einer Verbindung verschiedener theoretischer Ansätze nichts im Wege steht, solange sie untereinander verträglich sind und sich hinsichtlich des zu untersuchenden Gegenstands sinnvoll ergänzen. Daß dies bei den von mir herangezogenen theoretischen Ansätzen der Fall ist, wird in Kapitel 3 deutlich werden.

Es lassen sich grundsätzlich zwei Arten unterscheiden, wie diese Theorien mein methodisches Vorgehen beeinflusst haben. Die handlungstheoretische Kommunikationsanalyse (vgl. Fritz 1982, 1994a und 1994b) lieferte sozusagen das methodische Grundwerkzeug für die linguistische Analyse der E-Mail-Texte. Die beiden anderen Ansätze halfen dagegen meinen Blick zu schärfen für Besonderheiten in den Daten, die ansonsten vielleicht unbemerkt geblieben wären. So lenkte die gestaltlinguistische Theorie des Zweitspracherwerbs meine Aufmerksamkeit auf Anzeichen gestalthaften Lernens, und die Arbeiten zur Emotionsforschung halfen meine zuerst nur diffuse Wahrnehmung der Bedeutung von Emotionen für die E-Mail-Tutorien soweit zu strukturieren, daß ich überhaupt benennen konnte, worin diese Bedeutung bestand. An dieser Stelle wird deutlich, daß theoretische Annahmen die Datenauswertung und -interpretation entscheidend mit beeinflussen und daß qualitative Forschung eben keine Einbahnstraße von der Dateninterpretation zur Theoriebildung ist.

1.4.5 Reichweite der Ergebnisse und Qualitätskriterien

Wohlbegründete und nachvollziehbare Interpretationen von Einzelfällen sind meiner Meinung nach für den komplexen Untersuchungsgegenstand fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse ein methodisch erfolgversprechender Weg. Aus der Darstellung meines methodischen Vorgehens wurde allerdings deutlich, daß die durch empirisch-qualitative Forschung gewonnenen theoretischen Modelle abhängig sind von den Forschenden, die die Analyse durchführen und von den Daten, die ihnen zur Verfügung stehen. So können die Forschenden natürlich nur diejenigen Aspekte ihrer Daten in der Theoriebildung berücksichtigen, die ihnen aufgrund ihrer theoretischen Vorbildung als entscheidende Einflußfaktoren auffallen. Kein einzelner wird je alle Aspekte berücksichtigen können. Durch die Triangulation von Forschern kann man zwar hoffen, mehr Aspekte zu erfassen, aber grundsätzlich ist der Prozeß der gleiche. Aufgrund der Natur dieser Forschungsmethode kann deshalb auch kein Anspruch auf Vollständigkeit der berücksichtigten Aspekte in dem so entstandenen theoretischen Modell erhoben werden. Dabei ist es m.E. wichtig, zu betonen, daß die hier geschilderte "Subjektivität" der Forschenden nicht etwa ein Nachteil dieser Art von Forschung, sondern die Voraussetzung dafür ist. Ohne einen Interpretierenden kann es keine Interpretation geben.

Neben der Subjektivität der Forschenden beeinflußt auch die Art der Daten die Reichweite der Gültigkeit der auf diese Weise gewonnenen theoretischen Modelle. So wird ein Kommunikationsmodell, das für E-Mail-Tutorien entwickelt wird, kaum direkt übertragbar sein auf eine völlig andersartige Lehr- und Lernsituation wie z.B. eine Vorlesung. Bei meiner Studie ist trotz dieser Einschränkung m.E. durch den Charakter der von mir berücksichtigten Kategorien des Lehr-/Lerndialogs, die allgemeine Aufgaben Fremdsprachenlehrender beschreiben, die Relevanz der im Rahmen dieser Kommunikationsform gewonnenen Ergebnisse auch für andere Lehr- und Lernkommunikationen gegeben.

Im Hinblick auf die oben bereits kurz angesprochene Frage nach Qualitätskriterien für qualitative Forschung kommt m.E. den folgenden Kriterien eine besondere Bedeutung zu: in Bezug auf den Analyseprozeß den Kriterien der Nachvollziehbarkeit und der Plausibilität und in Bezug auf das entwickelte theoretische Modell seine Erklärungskraft für den gewählten Untersuchungsgegenstand. Ich habe versucht, bei der Analyse der Daten im zweiten Teil dieser Arbeit durch ausführliches Zitieren aus Tutoriumsbeispielen und Offenlegung meiner einzelnen Analyseschritte den Kriterien der Nachvollziehbarkeit und der Plausibilität gerecht zu werden. Außerdem hoffe ich, daß es mir im folgenden gelingen wird, den Leser und die Leserin von der Erklärungskraft des Kommunikationsmodells zu überzeugen, das auf die oben beschriebene Weise daten- und theoriegeleitet entwickelt wurde. Dieses Kommunikationsmodell wird am Ende des dritten Kapitels zu den theoretischen Grundlagen der Arbeit vorgestellt. Zunächst wird jedoch der didaktische Hintergrund der E-Mail-Tutorien erläutert.

2 Didaktischer Hintergrund

In diesem Kapitel werden zunächst die für meine Untersuchung relevanten didaktischen Bereiche des computervermittelten Fremdsprachenlernens und des Zweierschaftlernens behandelt: In Abschnitt 2.1 diskutiere ich die verschiedenen Einsatzmöglichkeiten des Computers beim Fremdsprachenlernen im Rahmen eines Typologisierungsvorschlags. In Abschnitt 2.2 gebe ich einen Überblick über bisherige Arbeiten zum Thema E-Mail und Fremdsprachenlernen, wobei der letzte Unterabschnitt 2.2.3 über die Form des E-Mail-Tandems bereits das erste Beispiel zur Form des Zweierschaftlernens darstellt. In Abschnitt 2.3 wird ein weiteres Beispiel behandelt: die One-to-One-Tutorien. In Abschnitt 2.4 gehe ich auf den Stellenwert ein, der dem fremdsprachlichen Schreiben und der Schriftlichkeit des Mediums in meiner Untersuchung beigemessen wird, und in Abschnitt 2.5 vergleiche ich die Formen E-Mail-Tandem, Chat-Kommunikation und E-Mail-Tutorium.

Weitere für meine Untersuchung relevante Bereiche der Fremdsprachendidaktik wie Lernerautonomie, Landeskunde, Fehlerkorrektur und Lehrerbildung werden jeweils dort eingeführt, wo sie gebraucht werden, um so eine größere Leserfreundlichkeit zu erreichen. Auf die Themen "natürliches" und institutionell gesteuertes Lernen und die Rolle von Emotionen in Lernprozessen allgemein sowie in Spracherwerbsprozessen im besonderen wird im nächsten Kapitel zu den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit eingegangen.

2.1 Typologisierungsvorschläge der Einsatzmöglichkeiten des Computers beim Fremdsprachenlernen

Rüschhoff & Wolff (1997) schlagen in ihrer Typologie von Computeranwendungen im Fremdsprachenunterricht eine Unterteilung in 1) tutoriell orientierte Anwendungen, 2) Werkzeuganwendungen und 3) Telekommunikation vor. Im folgenden werde ich zunächst einige Kritikpunkte an diesem Typologisierungsvorschlag nennen und dann einen eigenen Vorschlag entwerfen.

Unter 'tutoriell orientierten Anwendungen' "*werden solche Programme zusammengefaßt, deren Hauptfunktion es ist, dem Lernenden Möglichkeiten zum Üben fremdsprachlicher Lexeme und Strukturen zu geben.*" (vgl. ebd., 249). Um diese Art von Lernsoftware zu bezeichnen, mit der die Lernenden eigenständig Wortschatz und Grammatik üben, halte ich den Ausdruck "tutoriell orientiert" für irreführend. Zwar wollen Rüschhoff & Wolff mit ihm darauf aufmerksam machen, daß die zu lernende Sprache aus der Perspektive des Lehrenden angeboten wird und sich der Lernende den vom Programm vorgegebenen Lernwegen und Leistungskontrollen unterwerfen muß (vgl. ebd., 250). Der Ausdruck "tutoriell orientiert" ist aber insofern mißverständlich, als man ihn auf eine persönliche Betreuung der Lernenden durch einen Tutor bezogen verstehen kann, was im Gegensatz steht sowohl zu den nicht individualisierten Fehlerrückmeldungen von Lernsoftware als auch zu der selbsttätigen Übungsform der Lernenden mit dieser Software. Ich schlage deshalb vor, für diese Art der Computeranwendung beim Fremdsprachenlernen lieber einfach von 'Lernsoftware' zu sprechen.

Unter den 'Werkzeuganwendungen' des Computers fassen Rüschhoff & Wolff (1997) Textverarbeitungsprogramme, Datenbank-Anwendungen, sogenannte "Datenmanipulationsprogramme" (womit hauptsächlich Konkordanzprogramme gemeint sind) und offene Multimedia-Anwendungen zusammen.

Als Beispiel einer sogenannten "offenen" Multimedia-Anwendung nennen die Autoren eine multimediale Enzyklopädie, in der dem Benutzer multimediale Angebote gemacht werden, denen dieser nachgehen kann, wenn er mehr Informationen zu einem bestimmten Sachverhalt wünscht (vgl. Rüschoff & Wolff 1997: 252). Das würde bedeuten, daß eine Enzyklopädie, deren Beiträge untereinander durch *Hyperlinks* verbunden sind, eine offene Multimedia-Anwendung im Sinne der Autoren darstellt. 'Offen' wird hier also verstanden im Sinne von Angebote machend, die der Nutzer annehmen kann oder auch nicht. Diese Verwendung von 'offen' ist m.E. zu unspezifisch, weil in dem von Rüschoff & Wolff intendierten Sinn auch ein linearer Text als offen bezeichnet werden könnte, weil er den Lesern ja nur das Angebot des linearen Lesens machen, sie aber nicht dazu zwingen kann. Für didaktische Zwecke halte ich die Definition von Rösler (i.Dr.) für sinnvoller, der 'offen' im Sinne von ins *World Wide Web* führend definiert.

Außerdem kann man gegen die Verwendung des Ausdrucks 'Werkzeuganwendung' als Kategoriebezeichnung bei Rüschoff & Wolff einwenden, daß der Computer ja auch im Bereich der Lernsoftware (bei Rüschoff & Wolff "tutoriell orientierte Anwendungen") die Funktion eines Werkzeugs erfüllt. Damit verliert diese Kategorie an Aussagekraft.

Unter der letzten ihrer drei Kategorien, der 'Telekommunikation', sprechen die Autoren die folgenden drei Punkte an (vgl. Rüschoff & Wolff 1997: 253): die Nutzung des Internets als Quelle anreichernder Materialien für den Unterricht, die direkte Kommunikation mit anderen Lernenden oder Muttersprachlern und den computervermittelten Fernunterricht.

Die Tatsache, daß die Autoren auch das Sammeln von Informationen aus dem Netz als anreichernde Materialien für den Unterricht unter 'Telekommunikation' aufführen, zeigt, daß die Autoren an dieser Stelle aus Sicht der Lehrenden argumentieren, während sie bei dem Punkt 'direkte Kommunikation mit anderen Lernenden oder Muttersprachlern' die Perspektive der Lernenden im Blick haben. Diese Art der Vermischung der Perspektiven ist m.E. besonders in einer Typologie sehr verwirrend.

In dem zwei Jahre später erschienenen Buch derselben Autoren haben sie die Typologie leicht verändert (vgl. Rüschoff & Wolff 1999: 67-77): Die Kategorie 'tutoriell orientierte Anwendungen' heißt nun 'tutorielle und explorative Lernwerkzeuge' und stimmt im wesentlichen mit der alten überein. Auch die Kategorie 'Telekommunikation' wird beibehalten. Nur die Kategorie der 'Werkzeuganwendungen' wird in zwei getrennte Kategorien unterteilt: die 'Ressourcen für das fremdsprachliche Lernen' und die 'dynamischen Werkzeuge für den Fremdspracherwerb'. Dabei umfaßt die letzte Kategorie alle Programme der oben unter 'Werkzeuganwendungen' genannten. Nur Datenbank-Anwendungen, wie z.B. Wörterbücher, Text-, Bild-, Video- und Tonarchive und allgemein die Informationen, die im *World Wide Web* enthalten sind, werden in der neuen Typologie in die Kategorie 'Ressourcen für das fremdsprachliche Lernen' ausgegliedert. Die oben genannten Kritikpunkte bleiben also auch für diese leicht geänderte Typologie bestehen.

Als Ziel ihrer Typologie nennen Rüschoff & Wolff (1997: 249), daß sie "*versucht, auf der Grundlage didaktisch-methodischer Kriterien zu einer Abgrenzung der unterschiedlichen Anwendungen zu kommen. Neben den didaktisch-methodischen spielen auch technische Unterscheidungsmerkmale eine Rolle.*". Die technischen Möglichkeiten scheinen aber die Oberhand zu gewinnen, wenn die Autoren bemerken:

Gerade über offene Wörterbücher können konstruktivistische Formen des Spracherwerbs realisiert werden, insbesondere wenn man sie im Verbund mit Textkorpora und

enzyklopädischen Datenbanken einsetzt. Wortschatzerwerb kann dann beispielsweise so aussehen, daß Lernende zu neuen Begriffen eigene Umschreibungen, sinngebende Kontexte und ggf. multimediale Kontextualisierungen und Ko-Texte zusammenstellen und über diesen Konstruktionsprozeß die entsprechenden Begrifflichkeiten und Strategien zur Ver- und Erarbeitung von Worten erwerben. (Rüschhoff & Wolff 1997: 251)

Hier scheinen die Autoren insofern mehr von den technischen Möglichkeiten des Computers als von konkreten Lernerbedürfnissen auszugehen, weil der Aufwand, den die Erstellung eines multimedialen Wörterbuches durch die Lernenden erfordert, vielleicht von diesen als unproportional zu dem Ziel des Wortschatzerwerbs erachtet wird, der auch durch weniger aufwendige Mittel – z.B. indem sie das zu lernende Wort einfach mehrmals auf ein Stück Papier schreiben und es sich dabei einzuprägen versuchen – erreichbar ist. Daß diese Überlegung tatsächlich zutrifft, hat Wolff selbst in einer früheren Arbeit in Zusammenarbeit mit Eck & Legenhausen (1995) festgestellt. Das Ziel dieser Untersuchung war es, die verschiedenen Anwendungsfunktionen des Computers im schulischen Fremdsprachenunterricht zu erproben. Eines der Ergebnisse war, daß die Schüler gerade die Möglichkeit, eigene Wörterbücher zu erstellen, *nicht* nutzten. Auch andere Werkzeugfunktionen (im Sinne der oben vorgestellten Typologie) wurden wenig genutzt. Die Autoren erklärten das u.a. damit, daß die Schülerinnen und Schüler nur dann bereit waren, solche Werkzeugfunktionen des Computers innerhalb der ihnen gestellten Aufgaben zu nutzen, wenn "*dies im Rahmen der Aufgabenstellung notwendig, zeitsparend und effizient ist*" (Eck, Legenhausen & Wolff 1995: 5).

Aus den Erfahrungen bei ihren empirischen Studien in deutschen Schulen hatten die Autoren den Schluß gezogen, daß es sinnvoll wäre "*die Datenübertragungsfunktion des Computers zur übergeordneten, alle anderen Funktionen integrierenden Funktion*" (ebd.) zu machen. Es ist m.E. nicht verwunderlich, daß sich in der empirischen Herangehensweise der Erforschung der Einsatzmöglichkeiten des Computers im Fremdsprachenunterricht die Telekommunikation sozusagen als "Königsweg" erwiesen hat. Denn schließlich ist es echte Kommunikation mit Zielsprachesprechern, die sie Fremdsprachenlernenden ermöglicht. Und das hat verständlicherweise für die Fremdsprachenlernenden und für das Fremdsprachenlernen allgemein eine ganz andere Qualität als die anderen Anwendungsmöglichkeiten des Computers. Der von Eck, Legenhausen & Wolff bereits 1995 beobachtete Trend, daß die Telekommunikation für die Lernenden die interessanteren Möglichkeiten zu bieten scheint, wird sich m.E. in Zukunft noch verstärken, und zwar in dem Maße, in dem die Werkzeuganwendungen des Computers in allen Lebensbereichen immer selbstverständlicher werden und damit den Reiz des Neuen schnell verlieren. Darum wäre verstärkte Forschung gerade im Bereich der Telekommunikation beim Fremdsprachenlernen m.E. für die Fremdsprachendidaktik sehr wünschenswert.

Die hier vorgestellten Beobachtungen eignen sich meiner Meinung auch als Grundlage für eine überzeugendere Typologie der Einsatzmöglichkeiten des Computers beim Fremdsprachenlernen. Aus Sicht der Lernenden erlaubt die Frage "Wird der Computer als Werkzeug zum eigenständigen Lernen oder als Medium zur Kommunikation eingesetzt?" auch dann eine (vorwiegende) Zuteilung der Lerneraktivität zu einer der Kategorien 'Werkzeug' oder 'Medium', wenn der Computer bei der jeweiligen Aktivität eine Zwitterfunktion als Werkzeug *und* Medium erfüllt.¹⁴ E-Mail ist ein gutes Beispiel für eine solche Zwitterfunktion. Wenn

¹⁴ Vgl. zu dieser Zwitterfunktion Mitschian (1999: 88): "*Werkzeuge transportieren keine Bedeutungen, sondern ermöglichen bestimmte, spezifische Handlungen, die das Lernen oder Lehren begünstigen: Ein Schreibstift ist kein Medium, sondern ein Schreibwerkzeug. Problematisch kann die Unterscheidung werden, wenn wie beim Computer ein Gerät als Medium und als Werkzeug eingesetzt wird, [...].*"

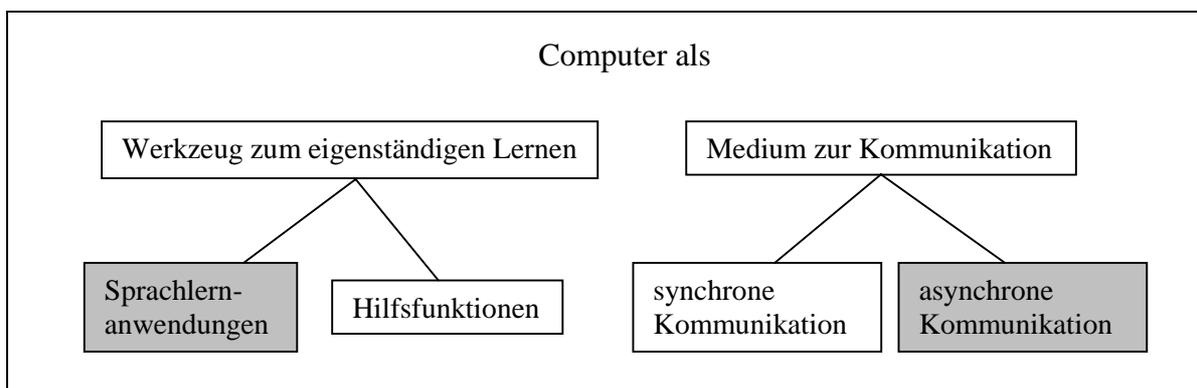
man z.B. die Texteingabe in ein Mailprogramm, das Formatieren des Textes, das in einigen Mailprogrammen inzwischen wie in Textverarbeitungsprogrammen möglich ist, oder das Anhängen von multimedialen Dateien an Mails im Blick hat, so steht die Werkzeugfunktion im Vordergrund. Fokussiert man jedoch auf die Kommunikationsfunktion von E-Mail, wäre es in unserer Typologie der Kategorie 'Medium' zuzurechnen. Es handelt sich dabei also um keine ausschließliche Zuordnung, sondern um eine Gewichtung der Lerneraktivitäten: Handelt es sich hauptsächlich um Selbstlernen oder um Kommunizieren?

Im Bereich des Selbstlernens mit dem Computer wäre es m.E. aus Lernerperspektive außerdem sinnvoll, noch weiter zu unterscheiden zwischen 'Sprachlernanwendungen' und 'Hilfsfunktionen' des Computers. Zu den Sprachlernanwendungen zähle ich dabei alle diejenigen Programme, online-Übungen und Lernumgebungen, die speziell zum Sprachenlernen entwickelt wurden. Zu den Hilfsfunktionen würde ich alle anderen Einsatzmöglichkeiten des Computers rechnen, die nicht primär oder ausschließlich zu Sprachlernzwecken entwickelt wurden, wie z.B. Wörterbücher und andere Datenbanken, Textverarbeitungsprogramme und allgemein die Informationen, die im *World Wide Web* enthalten sind und z.B. als Quelle landeskundlicher Informationen dienen können.

Beim computervermittelten Kommunizieren muß m.E. ebenfalls weiter unterschieden werden zwischen synchroner Kommunikation, wie sie z.B. in Chaträumen stattfindet, und asynchroner Kommunikation, wie sie z.B. beim E-Mailen oder in Diskussionsforen stattfindet. Die große Geschwindigkeit und die – zum Teil dadurch bedingte – Kürze der Beiträge bei der synchronen computervermittelten Kommunikation stellt andere Anforderungen an Lernende als die asynchrone Kommunikation, die ihnen mehr Zeit für die Eingabe ihrer Texte gewährt.

Graphisch ließe sich die hier vorgeschlagene Typologie folgendermaßen darstellen:

Abb. 2.1: Typologie der Einsatzmöglichkeiten des Computers beim Fremdsprachenlernen aus Sicht der Lernenden



Die hier vorgelegte Studie ist in dieser Typologie in der Kategorie der asynchronen computervermittelten Kommunikation anzusiedeln.

Im nächsten Abschnitt wird ein Blick auf bisherige Arbeiten zum Einsatz von E-Mail beim Fremdsprachenlehren und -lernen geworfen.

2.2 E-Mail beim Fremdsprachenlehren und -lernen

Die weitaus größte Zahl von Veröffentlichungen zum Thema E-Mail beim Fremdsprachenlehren und -lernen sind Projektberichte über E-Mail-Klassenpartnerschaften im Englischunterricht deutschsprachiger Schulen. In ihnen wird in erster Linie die Projektkonzeption beschrieben.

Wissenschaftliche Begleitforschung von E-Mail-Schulprojekten findet sich z.B. in Fischer (1996, 1998), Legutke (1996), Müller-Hartmann (1998, 1999, 2000), Rautenhaus (1993, 1995 und als Herausgeberin 1993) und Tella (1991, 1992a und 1992b).

Diese Arbeiten sind für meine eigene Untersuchung insofern nicht von großem Interesse, als die Konstellation der Kommunikationspartner in den beschriebenen bzw. analysierten Projekten sich stark von derjenigen in den E-Mail-Tutorien unterscheidet (Klassenpartnerschaften vs. Zweierschaftlernen von Lerner und Lehrperson) und ich mit der Analyse des E-Mail-vermittelten Lehr-/Lerndialogs eine andere Zielsetzung verfolge.

Auch wenn diese Arbeiten nicht von unmittelbarem Interesse für meine Studie sind, wird der Vollständigkeit halber und als Literaturhinweise für eventuell Interessierte in den nächsten beiden Abschnitten kurz auf sie eingegangen. Besonders erwähnenswert in diesem Zusammenhang erscheinen die Arbeiten von Tella, der als erster ausführlich die Einführung von E-Mail in den fremdsprachlichen (Englisch-)Unterricht an (finnischen) Schulen beschrieben (vgl. Tella 1991), die E-Mail-Kommunikationen der Schüler unter thematischen und linguistischen Aspekten analysiert (vgl. Tella 1992a) und den geschlechtsspezifischen Umgang von Schülern und Schülerinnen mit E-Mail untersucht hat (vgl. Tella 1992b).

2.2.1 Projektberichte

Zu der Kategorie der Projektberichte von E-Mail-Klassenpartnerschaften zählen die meisten der Veröffentlichungen Reinhard Donaths, der als Pionier für E-Mail- und Internetprojekte in Deutschlands fremdsprachigen Klassenzimmern bezeichnet werden kann. In Fachzeitschriften gibt es außerdem Projektvorschläge für alle Schultypen und Altersstufen. Die folgenden beziehen sich alle auf den Englischunterricht: Köstenbauer (2000) berichtet über ein Projekt an einer österreichischen Grundschule, 3. Schuljahr; Massler (2001) macht Vorschläge zur Vorbereitung eines E-Mail-Austauschs für das 6./7. Schuljahr; Beck und McWhorter (1999) berichten über die gemeinsame Erstellung eines Märchenbuchs ebenfalls im 7. Schuljahr; Teichmann (1991) berichtet über Klassenpartnerschaften des 8. und 9. Schuljahrs einer deutschen Realschule; Jost und Multhaup (1996) von der englischen E-Mail-Korrespondenz einer Hauptschulklasse, 10. Schuljahr, mit einem Lehrer aus Alaska. Vogt (2000) und Müller-Hartmann (2001) berichten von kreativen Schreibaufgaben als Bestandteil der E-Mail-Projekte einer Klassenpartnerschaft, 11. Schuljahr (Leistungskurs) bzw. einem 'Lerndreieck', 12. Schuljahr (Grundkurse). Auch über eine Gruppe deutscher Schüler und Schülerinnen zwischen 14 und 16 Jahren, die in ihrer Freizeit an einem englischen E-Mail-Projekt arbeiteten, wird berichtet (Austin/ Mendlik 1994) und über die jahrgangsübergreifende (Klassen 7 bis 12) Realisierung eines E-Mail-Projektes im Rahmen einer Projektwoche (Müller-Hartmann 1997). Berichte über nicht-englische E-Mail-Projekte sind weitaus seltener (z.B. Keuten 1998 und Peper 2000 über schulische E-Mail-Projekte mit Frankreich).

Deutschsprachige Projekte werden z.B. in Donath (1998) und in Steinig (2000) vorgestellt. Die bei Steinig beschriebenen Projekte umfassen die folgenden Altersstufen und Sprachkonstellationen: Deutsch als Muttersprache mit Erstkläßlern (innerhalb Deutschlands),

Deutsch und Französisch mit Drittkläßlern (Montpellier – Heidelberg), Deutsch als Fremd- und Muttersprache

- mit Gymnasiasten (Valparaíso/ Chile – Viernheim/ Deutschland),
- mit Schüler(inne)n und Studierenden aus Rio Grande do Sul/ Brasilien und Gymnasiasten aus Simmern im Hunsrück und Realschülern aus Walldorf
- mit Studierenden aus Debrecen/ Ungarn und Heidelberg.

Das Projekt der Studierenden ist ausführlicher dargestellt in Steinig u.a. (1998), bei dem allerdings nicht die Verwendung der asynchronen E-Mail-Kommunikationen, sondern die der synchronen Chat-Kommunikationen im Mittelpunkt steht.

Zwei weitere deutschsprachige Projekte zwischen Studierenden werden beschrieben in Zeuner (1998) (mit deutschen Deutsch-als-Fremdsprache-Studierenden und englischsprachigen Germanistikstudierenden) und in Fluck (1999). Das von Fluck beschriebene Projekt wurde primär zur Ausbildung zukünftiger burjatischer Deutschlehrerinnen und -lehrer aus der GUS konzipiert. Eine E-Mail-Partnerschaft zwischen den burjatischen Deutschstudierenden und Studierenden der Germanistischen Linguistik der Ruhr-Universität Bochum ist dabei nur eine von mehreren Komponenten.

2.2.2 Fokus: Interkulturelles Lernen

Von den oben genannten wissenschaftlichen Arbeiten zu E-Mail-Schulprojekten wird außer in den Arbeiten von Tella (1991, 1992a und 1992b) und Rautenhaus (1993 und als Herausgeberin 1993)¹⁵ hauptsächlich das Potential interkulturellen Lernens in E-Mail-Austauschen im Schulunterricht untersucht. So werden z.B. in Fischer (1998), Legutke (1996) und Rautenhaus (1995) dieselben E-Mails analysiert, die amerikanische und deutsche Schüler und Schülerinnen zu dem vorgegebenen Thema 'Stereotypen' ausgetauscht haben und die immer mehr den Charakter eines "Schlagabtauschs" (Legutke 1996) annahmen. In meinem Korpus trat kein vergleichbarer Vorfall auf. Es ist m.E. denkbar, daß die Aufgabenstellung, die in einer Diskussion von Stereotypen bestand, zum Teil für die von den Lehrenden sicher unerwünschte Entwicklung der Diskussion mitverantwortlich ist. Wenn nach Stereotypen gefragt wird, werden Stereotype produziert werden. Hu (1996) hat auf diesen Zusammenhang hingewiesen. Die von ihr interviewten taiwanesischen Lerner konnten auf ihre Aufforderung hin ihre individuelle Art des Fremdsprachenlernens sehr differenziert beschreiben, waren aber genauso bereitwillig, *die* chinesische Art des Fremdsprachenlernens – also die stereotype Vorstellung davon – zu reproduzieren, wenn sie dazu aufgefordert wurden. Aus der Tatsache, daß in meinem Korpus keine Diskussion nationaler oder kultureller Stereotype vorkommt, kann man m.E. den Schluß ziehen, daß Personen, die einen persönlichen Kontakt zu einem Menschen aus einer anderen Kultur aufbauen wollen, von sich aus (d.h. ohne die Anleitung von Lehrpersonen) gar nicht auf die Idee kommen, den Partner in einem relativ frühen Stadium des Kontakts mit stereotypen Vorstellungen über Mitglieder seiner Kultur zu konfrontieren. Auch in dieser Hinsicht hat sich die Konzeption der Tutorien *ohne* inhaltliche Vorgaben (vgl. Abschnitt 1.4.1) bewährt. In diesem konkreten Fall erscheint ein Weniger an didaktischer Führung sogar ein Mehr für den Erfolg der Kommunikation gewesen zu sein, da

¹⁵ In diesen Arbeiten von Rautenhaus werden die Ergebnisse eines Seminars zum Thema 'Telekommunikation im Englischunterricht' präsentiert, in dessen Rahmen Lehrer- und Schülerfragebögen und Textsammlungen von E-Mail-Klassenpartnerschaften des Schülernetzwerks Campus 2000 ausgewertet wurden.

es bei den Tutorien nicht wie in dem mehrfach dokumentierten Fall des E-Mail-vermittelten Schüleraustauschs zu einer "Verhärtung der kulturellen Fronten" gekommen ist.

Arbeiten wie die hier genannten haben einen anderen Ansatz als meine, da in ihnen das hauptsächliche Forschungsinteresse dem interkulturellen Lernen gilt. Die Bedeutung dieses Lernens in unserer multikulturellen Welt ist m.E. unbestritten. Allerdings besteht meiner Meinung nach die Gefahr, daß bei zu großer Konzentration des Forschungsinteresses allein auf diesen Aspekt und bei entsprechenden Untersuchungsdesigns und Projekten im Fremdsprachenunterricht durch eine ungewollte Überbetonung des kulturell Andersartigen des Kommunikationspartners das allgemein Menschliche/ Gemeinsame in den Hintergrund gedrängt wird.¹⁶ Es geht mir hier nicht um ein "Herunterspielen" kultureller Unterschiede, die zweifellos vorhanden sind und auch Grund für (folgeschwere) Mißverständnisse sein können. Es geht vielmehr um die Frage, wie dieses Thema am besten im Fremdsprachenunterricht (und in der Lehrerbildung) behandelt werden kann. Und genau dafür ist es m.E. hilfreich, zuerst einmal zu beobachten, wie Lernende und Lehrende sozusagen "spontan" damit umgehen und erst dann in einem zweiten Schritt daraus didaktische Konzepte zu entwickeln.

In Kapitel 7 zur Landeskunde wird gezeigt, wie die kulturelle Neugier von Tutorinnen und Tutoren durch "echte" Fragen – also keine aus didaktischen Gründen gestellten – dem Partner die Möglichkeit bietet, seine eigene Welt aus seiner Sicht darzustellen. Der Unterschied zu dem oben beschriebenen Schülerprojekt liegt darin, daß den Kommunikationspartnern in den E-Mail-Tutorien genügend Zeit und Freiheit gewährt wurde, um zunächst persönliche Beziehungen zu ihren Kommunikationspartnern aufzubauen und insofern in den Tutorien sich natürliche Kommunikationen entwickeln konnten. Den Umgang mit dem interkulturellen Aspekt des Partners in den Tutorien kann man als behutsam und entdeckend beschreiben, eingebettet in den Rahmen einer persönlichen Beziehung. Und genau darin liegt m.E. ein entscheidender Vorteil gegenüber Projekten, die die Auseinandersetzung mit der kulturellen Andersartigkeit des Partners zu einem bestimmten Zeitpunkt im Lehrplan den Schülern "verordnen" und durch ihren zwanghaften Charakter Gefahr laufen, den interkulturellen Austausch seines aufregend-schönen Entdeckungsmoments sowie der vorsichtigen Herangehensweise zu berauben, die Kommunikationspartner intuitiv zu wählen scheinen, wenn es ihnen überlassen ist, eine persönliche Beziehung aufzubauen.

Ähnliche Beobachtungen macht Appel (1999: 38) in ihrer Untersuchung von sieben E-Mail-Tandems. Die Art des Schreibens in den von ihr untersuchten Tandems charakterisiert sie folgendermaßen: "*Students are very tactful in their interaction with their partners and are very careful not to offend or contradict them.*"

Im folgenden wird diese Lernform des E-Mail-Tandems behandelt, die das erste von zwei Beispielen zur Form des Zweierschaftlernens darstellt. Dabei wird zunächst eine kurze Definition von Tandemlernen gegeben, ein Blick auf die Literatur zu E-Mail-Tandems geworfen und anschließend auf die Untersuchung von Appel (1999) näher eingegangen.

Der Ausdruck Tandemlernen ist gegenüber demjenigen des Zweierschaftlernens enger, weil er eine Entsprechung der Zielsetzungen beider Partner einschließt, die beim Zweierschaftlernen unterschiedlich sein können.

¹⁶ Vgl. auch Rösler (1993) zu einer frühen Warnung vor der Verselbständigung des interkulturellen Aspekts in der theoretischen Diskussion über das Fremdsprachenlehren und -lernen.

2.2.3 E-Mail-Tandem

Beim Tandemlernen arbeiten zwei Sprachenlerner zusammen, die jeweils die Sprache des Partners lernen. Bei face-to-face-Tandems werden im Idealfall beide Sprachen möglichst gleichberechtigt benutzt. Der Muttersprachler übernimmt dann jeweils die "Lehrerrolle" und hilft seinem Tandem-Partner sprachlich weiter bzw. korrigiert ihn. Außerdem steht er als "Experte" für landeskundlich-kulturelle Fragen zur Verfügung.¹⁷ Beim E-Mail-vermittelten Tandemlernen sind die Lernenden angehalten, ihre Beiträge jeweils zur Hälfte in der Muttersprache und zur Hälfte in der Zielsprache abzufassen, um denselben Effekt wie beim face-to-face-Tandem zu erreichen. So sollen sie selbst die Gelegenheit erhalten, ihre Zielsprache zu üben und gleichzeitig ihrem Partner die Gelegenheit geben, seiner Zielsprache ausgesetzt zu sein.¹⁸

Projektberichte über Erfahrungen mit E-Mail-Tandems sind im Verhältnis zu anderen E-Mail-Projektberichten verhältnismäßig selten (vgl. aber z.B. Braun 2001 über spanisch-deutsche Tandems an der Universität Guadalajara in Mexiko, Friedel 2000 über spanisch-deutsche Tandems aus der Sicht der organisierenden spanischen Sprachschule und Hedderich 1997 über englisch-deutsche Tandems an der University of Rhode Island/ USA). Auch Forschungsarbeiten zum Lernen im Tandem sind bisher äußerst selten (vgl. aber Wolff 1999). Rösler (1994: 12) sieht mögliche Gründe für die wenigen wissenschaftlichen Analysen des Tandemlernens sowohl in seiner alternativen Selbstbestimmung und Organisationsform als auch in der Tatsache, daß es quer zu den beiden großen Forschungsrichtungen des prototypischen Fremd- und Zweitsprachenlernens liegt, da es eine Mischform zwischen "natürlichem" und gesteuertem Lernen darstellt. (vgl. dazu ausführlicher im nächsten Kapitel).

Die einzige mir bekannte ausführlichere Untersuchung über die Kommunikationen in E-Mail-Tandems ist die oben bereits genannte Studie von Appel (1999). Darin untersucht sie sieben englisch-/spanischsprachige E-Mail-Tandems erwachsener Lerner zwischen 19 und 35 Jahren. Der Untersuchungszeitraum war ursprünglich auf einen Monat angelegt, die Teilnehmer hielten jedoch wenigstens zwei Monate Kontakt zu ihren E-Mail-Partnern. Nach ca. drei Monaten wurden sie dann von der Versuchsleiterin gebeten, jeweils drei E-Mail-Briefe auszusuchen und an sie weiterzuleiten. Einige der Versuchspersonen leiteten alle Briefe weiter, bei anderen gingen mehrere Briefe durch einen Virus verloren. Das von Appel untersuchte Korpus umfaßt 45 E-Mails mit insgesamt 14.609 Wörtern. Die Regelung, daß die Teilnehmer selbst die E-Mails aussuchen konnten, die sie an die versuchsleitende Forscherin weiterschicken wollten, hatte diese in der Hoffnung getroffen, daß sich dadurch das Gefühl, an einem Forschungsprojekt teilzunehmen und beobachtet zu werden, verringern würde (Appel 1999: 22). Einen großen Nachteil bei dieser Beschränkung auf drei E-Mails sehe ich in dem Verlust der Möglichkeit, die Entwicklung der Kommunikation nachzeichnen zu können. Es ist z.B. denkbar, daß die Kommunikationspartner, E-Mails, bei denen sie das Gefühl haben, daß etwas "nicht so gut" gelaufen ist, nicht an die Versuchsleiterin weiterschicken, obwohl erfahrungsgemäß gerade solche E-Mails am meisten Aufschluß über (Verletzungen von) Kommunikationsprinzipien geben können (vgl. die Beispiele in Kapitel 5).

¹⁷ Zur Lernform des Tandems und seiner verschiedenen Einsatzmöglichkeiten vgl. z.B. die Beiträge in Tandem e.V. (Hg.) (1991) und Pelz (Hg.) (1995) oder die Bibliographie zum Tandem-Lernen auf dem Tandem-Server der Ruhr-Universität Bochum unter der URL: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/tanbib.html>.

¹⁸ Vgl. dazu den "Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das *Internet*" von Brammerts & Little (1996), der eine praktische Anleitung für Organisatoren von und Lernende in E-Mail-Tandems darstellt.

Als besonders herausragendes Ergebnis ihrer Studie hebt Appel (1999: 33) "*the development of awareness which the exchange prompted in regard to both language use and the language learning process*" hervor. Diese Beobachtung belegt sie durch einen Hinweis auf die zu den Themen Sprache und Fremdsprachenlernen geäußerte Wortzahl (durchschnittlich 6,9 % zu Sprache und 12,3 % zu Fremdsprachenlernen) und die Kommentare der Probanden in den von ihr ausgeteilten Fragebögen sowie in den nach der Studie durchgeführten Interviews. Dabei trugen ihrer Ansicht nach die Rolle des 'Lehrenden', der seinem Partner sprachliches Feedback geben mußte, und die Notwendigkeit, den Lernprozeß selbst zu organisieren, entscheidend dazu bei, über Fragen der Sprache und der Sprachvermittlung nachzudenken (Appel 1999: 34 ff.).

Die zusammenfassende Beurteilung der sieben Austauschpaare durch Appel zeugt allerdings auch von zum Teil recht gravierenden Problemen der von ihr beobachteten E-Mail-Tandems:

The first pair, Rose and Lorenzo, exchanged very few messages. The beginning of their correspondence was immediately interrupted by holiday breaks and subsequently the exchange never quite seemed to take off. They wrote to each other in their respective L2 and did not correct each other even though they had been instructed to do so. [...]

Ruth and Ana similarly wrote almost exclusively in their L2. In their case also, the number of potential benefits from the exchange was reduced by this fact. Messages were short and loosely structured and the students seemed to regard the exchange as more of a pen-friendship than a language learning activity. [...]

Tricia and Silvia did not succeed in establishing a rapport. [...] Because of Silvia's lower level of proficiency and the fact that she wrote exclusively in her L2, her messages were short and their content was limited. As a result Tricia also replied with short messages and her interest in the exchange diminished as time passed. [...]

Conor and Marta also had the problem of a language proficiency gap. This was, however, mitigated by the fact that Conor wrote longer messages in his L1, which helped the exchange to maintain some manner of balance and run smoothly. Even so, Marta benefited more from the exchange, since a larger proportion of messages was written in her L2, English. [...]

Róisín and Blanca were both enthusiastic and had a very positive attitude towards the exchange from the very beginning, which may have counteracted the negative effects of their joint tendency to write significantly more in their respective L2 than in their L1. [...]

Peter and Pablo's messages had the highest average number of words per message. This probably indicates that the exchange was taken seriously as a learning activity rather than a mere pen-pal exchange. All messages were carefully constructed and at times adopted something close to an academic style of writing. The low frequency with which they wrote meant that their exchange lacked the spontaneity characteristic of the other exchanges, and made the activity more similar to a writing or composition task in the traditional sense. [...]

Jenni and Juan were the pair who benefited most from the exchange. This was most probably due to the balance they achieved in the use of Spanish and English and the frequency with which they wrote to each other (twice a week), which allowed them to write messages of a suitable length. The principle of reciprocity was fulfilled in that they helped one another equally, and benefited equally from the exchange. Another important factor contributing to the success of their partnership was the degree of learner autonomy which they brought to the exchange from the beginning. [...] An amiable tone was established from the beginning and developed throughout the exchange into a productive combination of friendly dialogue and profitable language exercise. (Appel 1999: 49 ff.)

Eine Frage, die in Appels Studie immer wieder – und so auch in der oben zitierten Beurteilung der Kommunikationsverläufe – auftaucht ("*the students seemed to regard the exchange as more of a pen-friendship than a language learning activity*" und "*This probably indicates that the exchange was taken seriously as a learning activity rather than a mere pen-pal exchange.*"), ist die, ob es sich "nur" um eine Brieffreundschaft oder um eine "seriöse Lernaktivität" im Sinne der Tandem-Richtlinien handelt, wie sie z.B. in dem Leitfaden von Brammerts & Little (1996) aufgeführt sind. Ich bin der Ansicht, daß diese Frage gar nicht so entscheidend ist, denn ist es bewiesen oder erscheint es wenigstens plausibel, daß in einer Brieffreundschaft mit einem Zielsprachensprecher weniger gelernt wird als in einer "seriösen Lernaktivität"? Im Fall von Peter und Pablo, denen Appel die nötige Seriosität zuspricht, zieht sie auf der anderen Seite aus der niedrigen Schreibfrequenz den Schluß: "*The low frequency with which they wrote meant that their exchange lacked the spontaneity characteristic of the other exchanges, and made the activity more similar to a writing or composition task in the traditional sense*". Und sicherlich ist es ganz und gar nicht im Sinne der "Erfinder" von E-Mail-Tandems, Anlaß zu einer derartigen "traditionellen" Schreibaufgabe zu geben.

Eine viel wichtigere Frage scheint mir diejenige zu sein, die in Äußerungen wie "*the exchange never quite seemed to take off*" und "*Tricia and Silvia did not succeed in establishing a rapport.*" oder "*Róisín and Blanca were both enthusiastic and had a very positive attitude towards the exchange from the very beginning*" angesprochen wird. Darin gibt die Autorin ihren Gesamteindruck der Kommunikationsverläufe wieder, ohne dem Leser allerdings zu erklären, woraus im einzelnen sie das geschlossen hat. Dabei ist in einer persönlichen Lernform wie dem (E-Mail-)Tandem – und auch dem E-Mail-Tutorium – m.E. gerade die Klärung dieses Punktes von großem Interesse. Warum sind die einen nicht erfolgreich darin, eine Kommunikationsbeziehung aufzubauen, während die anderen das ohne Probleme von Beginn an schaffen? Ich bin der Ansicht, daß dies nicht etwa schicksalhaft bedingt ist, sondern daß es davon abhängt, wie die Partner (bewußt oder unbewußt) die Möglichkeiten des Dialogs zur Beziehungsgestaltung nutzen. Es mag sein, daß es so etwas wie "dialogische Naturtalente" gibt, die souverän mit diesen Möglichkeiten umzugehen verstehen, ohne sich vielleicht selbst darüber im klaren zu sein. Trotzdem ist es für sie – und besonders natürlich für all diejenigen, die nicht ganz so virtuos damit umzugehen verstehen – m.E. hilfreich, sich diese Möglichkeiten bewußt zu machen. Im Analyseteil dieser Arbeit versuche ich, diesen Fragen nachzugehen und so zur Klärung der Frage beizutragen, was denn eigentlich den Erfolg einer solchen Kommunikationsbeziehung beeinflussen kann.

Nach dem Blick auf bisherige Arbeiten im Bereich des E-Mail-vermittelten Fremdsprachenlernens verlassen wir nun den Bereich der computervermittelten Kommunikation und wenden uns einem zweiten Beispiel für Zweierschaftlernen im Bereich der face-to-face-Interaktion zu. Es handelt sich dabei um die Berliner One-to-One-Tutorien, die in der Zusammensetzung der Tutoriumspaare und in den unterschiedlichen Interessen der Tutoriumspartner denen im E-Mail-Tutorium ähneln.

2.3 One-to-One-Tutorien

Seit 1990 werden im Studiengebiet "Deutsch als Fremdsprache" an der Freien Universität Berlin sogenannte One-to-One-Tutorien durchgeführt, in denen ein Studierender dieses Studiengebiets ein Semester lang einen nichtmuttersprachlichen Studierenden mit dem Ziel

der Erweiterung dessen Sprachkompetenz betreut.¹⁹ Für die Ausbildung der Deutsch als Fremdsprache Studierenden besteht das Ziel darin, unterrichtspraktische Aspekte in die wissenschaftliche Ausbildung zu integrieren (vgl. Ahrenholz 2000a: 15).

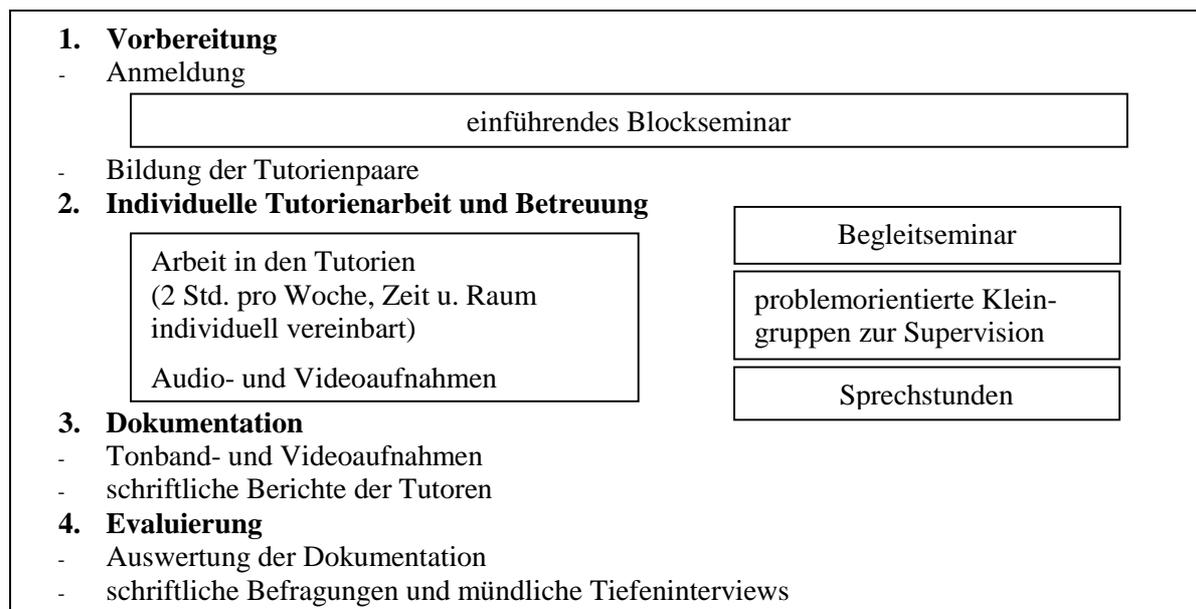
Auf die Ziele der Lehrerbildung und insbesondere auf die der Praktika in der Lehrerbildung wird ausführlicher im Schlußteil eingegangen. An dieser Stelle soll zunächst nur kurz das Modell der One-to-One-Tutorien vorgestellt werden (nach Ahrenholz 2000a).

Die Idee für dieses Tutorienprogramm als Bestandteil des Deutsch als Fremdsprache Studiums stammt von Harald Weydt. Das Grundmodell wurde von Martina Rost-Roth in den ersten beiden Semestern entwickelt und dann in Zusammenarbeit mit Bernt Ahrenholz ausgebaut (vgl. Rost-Roth & Ahrenholz 1997: 51).

Das One-to-One-Tutorium umfaßt 4 Semesterwochenstunden (SWS) mit 2 SWS eigentlicher Tutoriumszeit und 2 SWS Begleitseminar. Die Tutorien finden einmal wöchentlich statt, d.h. sie umfassen 10 bis 12 Treffen von jeweils mindestens 90 Minuten, was ca. 20 bis 24 Unterrichtsstunden entspricht. Das Begleitseminar findet geteilt in einen zweitägigen Einführungsblock und ein vierzehntägig stattfindendes Seminar während des Semesters statt. Neben dem Begleitseminar findet außerdem noch problemorientierte Arbeit in Kleingruppen zur Supervision statt. Den Studierenden wird empfohlen, ihre Treffen zur Selbstkonfrontation regelmäßig mit einem Audiorecorder aufzunehmen (ein Gerät wird zur Verfügung gestellt). Zusätzlich werden ein oder zwei Videoaufnahmen durchgeführt, die anschließend in mindestens einem individuellen Beratungsgespräch besprochen werden. Darüber hinaus finden sowohl im Begleitseminar als auch in den Kleingruppen eine gemeinsame abschließende Reflexion statt. Außerdem fertigen die Studierenden Praktikumsberichte an, die individuell besprochen werden.

Schematisch stellen die Entwickler der One-to-One-Tutorien das Modell folgendermaßen dar:

Abb. 2.2: Organisation der One-to-One-Tutorien (aus: Rost-Roth & Ahrenholz 1997: 53)



¹⁹ Für die ausführliche Modellbeschreibung und eine Zusammenfassung bisheriger Veröffentlichungen zu den One-to-One-Tutorien vgl. Ahrenholz 2000.

Über die Ursprünge dieser Lehr-/Lernform schreibt Ahrenholz:

Dieses von uns konzipierte Lehr-Lernsetting versteht sich ausdrücklich in der Tradition des Zweierschaftlernens und hat seine "Wurzeln" u.a. in Tutoring-Programmen, wie sie im US-amerikanischen Bildungssystem verbreitet sind, und in der europäischen Tandem-Tradition. (Ahrenholz 1995: 237)

Als vergleichbar mit der Tandem-Situation nennt Ahrenholz hinsichtlich der Organisation der Tutorien, daß es dabei zu ähnlichen Problemen bei der Vermittlung der Tutoriumspartner kommen kann, die er in beiden Fällen als ausschlaggebend für die erfolgreiche Zusammenarbeit ansieht. Im Hinblick auf die Lernsituation der Tutees bestehen Parallelen zur Tandem-Situation in den folgenden Punkten:

- Die Tutees können Verantwortung für die Arbeit in den Tutorien übernehmen;
- Sie können individuelle Lernbedürfnisse einbringen;
- Sie können die Themen wählen und den Themenwechsel gleichberechtigt beeinflussen;
- Sie haben die Chance, "ungeschützt" in freundschaftlicher, angstfreier Atmosphäre neue sprachliche Mittel zu erproben;
- Sie erhalten einen umfangreichen, gerichteten und 'comprehensible' Input;
- Es besteht für sie die Notwendigkeit und Möglichkeit, am wechselseitigen Prozeß der Verständnissicherung aktiv teilzuhaben;
- Sie haben den Raum, über selbstinitiierte Selbst- und Fremdkorrekturen auf sprachliche Regularitäten bezogene Hypothesen zu prüfen, und erhalten ein hohes Maß an gezieltem Feedback.

[...] Außerdem gelten für die One-to-one-Tutorien ähnliche Wirkungen hinsichtlich sozialer Integration und interkulturellem Lernen wie für Tandem. (Ahrenholz 1995: 245)

Dabei ist deutlich, daß es sich bei diesen Punkten um eine Aufzählung der *Möglichkeiten* handelt, die diese Lernform den Sprachenlernenden eröffnet, nicht um eine Beschreibung von Sprachlernaktivitäten, die tatsächlich immer so ablaufen.

Anders als beim Tandemlernen ist dagegen die Lernsituation der Tutorinnen und Tutoren bei dieser Form des wechselseitigen Lernens:

Während die Tutees ihre Sprachkompetenz verbessern, lernen die Tutorinnen und Tutoren lehren. Indem die Tutees ihre Lernbedürfnisse und Lernschwierigkeiten artikulieren, indem sie sich auf eine Reflexion über den Lernprozeß einlassen, helfen sie den Tutorinnen und Tutoren. Aus diesen unterschiedlichen Lernzielen ergibt sich auch eine unterschiedliche Rollenverteilung: Letztendlich ist der Tutor bzw. die Tutorin für das Gelingen des Tutoriums verantwortlich, und zwar sowohl aus der Sicht vieler Tutees als auch aus dem Selbstverständnis der Tutorinnen und Tutoren heraus. Dies ergibt sich aus ihrer Lehrfunktion und aus der institutionellen Bindung, denn für die Tutorinnen und Tutoren ist das One-to-one-Tutorium obligatorisch, und sie müssen über ihre Arbeit Bericht erstatten. Anders als im Tandem ist natürlich auch die Verschränkung von Theorie und Praxis mit entsprechenden Konsequenzen für das Verhalten der Tutorinnen und Tutoren. Die intensive Beschäftigung mit Lernerproblemen, der Einsatz von Tonband- und Videoaufnahmen und Supervision beeinflussen sicherlich die Interaktion stärker, als Beratung und Hilfestellungen in Tandemzentren dies tun. (Ahrenholz 1995: 245)

Obwohl in meinem Untersuchungsdesign die E-Mail-Tutorien kein obligatorisches Element in der Ausbildung der Tutorinnen waren und die "Kontrolle" der Tutorinnen in dem tutoriumsbegleitenden Seminar bedeutend geringer war als in den hier beschriebenen One-to-One-Tutorien, gilt auch für die von mir erprobte Lehr- und Lernform, daß die Kommunikationssituation asymmetrisch war und den Tutorinnen eine größere Verantwortung für das Gelingen des Austauschs zufiel. Die Asymmetrie ergab sich aus der unterschiedlichen Sprachbeherrschung von Tutorinnen und Tutees und der Tatsache, daß sich die Tutorinnen in der Ausbildung zu Fremdsprachenlehrerinnen befanden, was diese in doppelter Hinsicht zu Sprachexpertinnen machte.

Weitere Unterschiede zu den Berliner One-To-One-Tutorien bestanden darin, daß die Tutorien zwischen Gießen und Hong Kong unter Verwendung des schriftlichen Mediums E-Mail (also computervermittelt, zeitversetzt und nicht *face-to-face*) stattfanden. Auf die organisatorischen Konsequenzen, die sich aus dieser anderen Konstellation ergaben, gehe ich im Schlußteil dieser Arbeit ein. Welchen Stellenwert hat aber das Schreiben und die Schriftlichkeit des Mediums in meiner Untersuchung? Diese Frage wird im nächsten Abschnitt behandelt.

2.4 Die Rolle der Fertigkeit Schreiben und der Schriftlichkeit in dieser Untersuchung

Wie aus dem in Abschnitt 1.3 formulierten Forschungsinteresse hervorgeht, ist es nicht das Ziel dieser Studie, die E-Mail-Tutorien im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Entwicklung der fremdsprachlichen Schreibkompetenz der Tutees oder die Rolle der Schriftlichkeit in diesen Kommunikationen zu untersuchen. In Abschnitt 1.4.1 wurde vielmehr darauf hingewiesen, daß auf Vorgaben verzichtet wurde (und somit z.B. also auch keine schreibdidaktischen Konzepte erprobt werden sollten), um die "naturwüchsige" Kommunikation von Tutorinnen und Tutees untersuchen zu können. Ein denkbarer Einwand gegen dies von mir gewählte Untersuchungsdesign wäre, daß die ausschließliche Schriftlichkeit der Kommunikation zwischen Tutorinnen und Tutees eine Beschränkung ihrer Ausdrucksmöglichkeiten bedeutet. Dem möchte ich verschiedene Argumente entgegenhalten. Die ersten beiden sind methodischer Art. Im Schlußteil argumentiere ich dafür, daß sich E-Mail-Tutorien gerade wegen ihrer gegenüber der Situation im Klassenzimmer erheblich reduzierten Komplexität hervorragend als Einstiegspraktikum für angehende Fremdsprachenlehrende eignen. Das heißt, daß in der "Beschränkung", die die ausschließliche Schriftlichkeit der Kommunikation bedeutet, eher ein Vorteil als ein Nachteil gesehen wird. Diese Überlegung gilt auch für die Seite der Tutees. Weil die Tutees in den Tutorien langsamer als in mündlicher Kommunikation ihre Texte produzieren können und auch in ihrem Sprach- und Gedankenfluß nicht unterbrochen werden, scheint E-Mail ein gutes Medium zu sein, um zunächst "geschützt" die Kommunikation mit Muttersprachlern zu üben. Der Vorteil der geringeren Komplexität gilt aber nicht nur für Tutorinnen und Tutees, sondern auch für die Forscherin. Die Charakteristika schriftlicher Kommunikation (insbesondere z.B. das Umgehen der Flüchtigkeit gesprochener Sprache, der weitgehende Wegfall prosodischer Merkmale, die größere Explizierung von Gedanken) erlauben es, die Kommunikation in einer leichter analysierbaren Form zu beobachten. Die Erkenntnisse, die auf diese Weise gewonnen werden, scheinen aber auch für andere – und adaptiert selbst für mündliche – Kommunikationen Bedeutung zu haben.

Neben diesen methodischen Argumenten kann man der mutmaßlichen Beschränkung schriftlicher Kommunikation die Erkenntnisse der fremdsprachlichen Schreibforschung entgegenhalten (vgl. z.B. Bohn 2001, Portmann 1991). Sie belegen die besondere, andere

sprachliche Fertigkeiten integrierende Funktion des Schreibens.²⁰ Auch die Erkenntnisse aus anderen Forschungsbereichen unterstützen die Annahme, daß dem Schreiben beim Erwerb einer fremdsprachlichen Kommunikationskompetenz eine besondere Bedeutung zukommt. So zeigen z.B. Untersuchungen aus der Bilingualismusforschung, daß die allgemeine Sprachkompetenz bilingualer Kinder nur dann höher ist als die monolingualer Kinder, wenn sie auch in beiden Sprachen eine schriftliche Kompetenz erworben haben. Migrantenkinder, die ihre Erstsprache nur mündlich verwenden und keine Lese- und Schreibfähigkeit darin erworben haben, entwickeln sich allgemein kognitiv langsamer als monolinguale Kinder und weisen auch in anderen als sprachlichen Fächern Lernschwierigkeiten auf (vgl. Wolff i.Dr.). Man könnte einwenden, daß dies auch auf andere Faktoren als die Schreibkompetenz zurückzuführen sei. Für die besondere Bedeutung der Beherrschung des schriftlichen Mediums sprechen aber Untersuchungen, die zeigen, daß Kinder, die sog. *heritage programmes* durchlaufen haben, in denen sie eine Lese- und Schreibkompetenz in der Erstsprache erwerben, häufig in der Mehrheitssprache des Landes ihres Aufenthalts kompetenter sind als Kinder, die die Mehrheitssprache als Muttersprache gelernt haben (ebd.). Daß nicht nur bei Kindern im Kontext des Zweitspracherwerbs oder Bilingualismus die Beherrschung der Schriftlichkeit (also des Lesens und Schreibens) eng mit der allgemeinen fremdsprachlichen Kompetenz zusammenhängt, zeigt Portmann-Tselikas (2001) in seiner Untersuchung schriftlicher Produktionen albanischer Studierender in der Fremdsprache Deutsch.

Im Hinblick auf die Besonderheiten schriftlicher computervermittelter Kommunikation wurde besonders die Integration von Elementen des mündlichen Sprachgebrauchs untersucht (vgl. December 1993; Döring 1997; Günther & Wyss 1996; Haase, Huber, Krumeich & Rehm 1997). In Tamme (2000) habe ich darauf hingewiesen, daß die schriftliche bzw. graphische Darstellung von Zeichen, die in mündlichen Kommunikationen nur visuell wahrnehmbar

²⁰ Bohn (2001) schreibt über die Rolle des Schreibens im Ensemble der sprachlichen Tätigkeiten: "Nach Erkenntnissen der Neuropsychologie verfügt das menschliche Hirn über keine fest lokalisierten "Sprachzentren", die jeweils für die Ausübung einer bestimmten Sprachtätigkeit zuständig sind. Dem Sprachgebrauch liegen polysensorische Prozesse zugrunde, die ständige, wenn auch unterschiedlich intensive Wechselbeziehungen zwischen den Sprachtätigkeiten bewirken. Dadurch kommt es zu einer gegenseitigen Stützung und Förderung. Die Qualität dieser gegenseitigen Beeinflussung wird vom Charakter der Sprachtätigkeit (produktiv vs. rezeptiv), vom Medium (akustisch vs. graphisch) und vom Zeitpunkt des Erwerbs (gleichzeitig vs. versetzt) bestimmt. Es kann davon ausgegangen werden, dass besonders die diesbezüglichen Gemeinsamkeiten die Sprachkompetenz fördern. *Sprechen* und *Schreiben* folgen als produktive Sprachtätigkeiten grundsätzlich den gleichen Generierungsprozessen. Beide profitieren voneinander, auch der Lernende, vorausgesetzt er beherrscht mit der Lautform auch die Schreibform. Das Verhältnis zwischen beiden Fertigkeiten ist nicht ausgewogen. Der Einfluß des Schreibens auf das Sprechen ist im Allgemeinen größer als umgekehrt. Das ist darauf zurückzuführen, dass latent-artikulatorische, visuelle und motorische Komponenten in den Schreibprozess integriert sind.

Lesen und *Schreiben* bedingen sich als die beiden Seiten schriftsprachlicher Kommunikation. Lesen fungiert als ständige Kontrollinstanz beim Schreiben – Schreibfähigkeit kann nur zusammen mit Lesefähigkeit erworben werden, schreiben ohne Leseverständnis ist nicht möglich. Die Qualität der Lesefertigkeit beeinflusst allgemein die Qualität der Schreibfertigkeit, auch in negativer Hinsicht (z.B. Lese-Rechtschreib-Schwäche).

Die Beziehungen zwischen *Hören* und *Schreiben* sind im Vergleich dazu weniger eng. Sie unterscheiden sich im Charakter, im Medium und (meist) im Zeitpunkt des Erwerbs. Es zeigt sich aber, dass sich mit der Entwicklung der Schreibfertigkeit auch das strukturelle Gehör verbessert, d.h. die Fähigkeit, Wörter/Bedeutungen aus einem Lautstrom zu identifizieren und zu fixieren. Insgesamt fällt dem Schreiben im Kreis der Sprachtätigkeiten eine besonders integrative Rolle zu." (Bohn 2001: 923, Hervorhebungen i. O.)

sind²¹, bedeutet, daß nicht nur Elemente des *mündlichen* Sprachgebrauchs, sondern auch Elemente der *face-to-face*-Kommunikation einen Ausdruck in diesem Medium gefunden haben.²²

Neben der Integration von Elementen des mündlichen Sprachgebrauchs in Texte der computervermittelten Kommunikation trägt auch die große Geschwindigkeit, mit der der Austausch von Nachrichten über das World Wide Web erfolgen kann, dazu bei, die Grenzen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu verwischen. So wird die Schnelligkeit des Sprecherwechsels in synchronen Chatkommunikationen im Vergleich zu derjenigen in mündlichen Kommunikationen nur durch die Tippgeschwindigkeit der Kommunikationsteilnehmer begrenzt. Aber auch bei asynchronen E-Mail-Kommunikationen kann das Hin- und Herschreiben innerhalb weniger Minuten geschehen, wenn beide Nutzer online sind. Es scheint plausibel, anzunehmen, daß die hier beschriebenen Besonderheiten E-Mail-vermittelter Kommunikationen das Gefühl direkter Kommunikation bei den Beteiligten der E-Mail-Tutorien noch erhöht haben.

Trotz der Bedeutung, die die Wahl des Mediums (und die damit verbundenen, hier kurz angesprochenen, technischen und sprachlichen Besonderheiten) für die Kommunikation zweifellos hat, erscheint mir unter didaktischen Gesichtspunkten die Konstellation der Kommunikationspartner eine wesentlich wichtigere Rolle zu spielen. Denn schließlich wird die Motivation, die die Beteiligten überhaupt dazu bringt, miteinander zu kommunizieren, und die sie ihre Kommunikation als sinnvoll erleben läßt, den Erfolg jeder Kommunikation maßgeblich mitbestimmen. Was Rösler (2000) in Bezug auf Chaträume äußert, gilt genauso für den Einsatz von E-Mail beim Fremdsprachenlernen:

So aufregend diese Konstruktion für das Fremdsprachenlernen, für die angeblich freie Konversation auch scheint, so problematisch ist sie: jeder, der einmal sogenannte freie Konversationsklassen unterrichtet hat, weiß, daß ein Raum mit frei kommunizierenden Menschen ohne interessantes Thema nicht besonders konversationsreich ist, daß also die Bereitstellung von Chats alleine ohne ein Nachdenken über Themen und Gesprächsweisen für das Fremdsprachenlernen selbst weder Fortschritt noch Rückschritt ist, sondern lediglich einen Medienwechsel darstellt. Platt gesagt: wenn die Leute sich nichts zu sagen haben, ist es ziemlich egal, wo sie sich nichts zu sagen haben. (Rösler 2000: 126)

Durch die Zusammenführung von Deutschlernenden in dem aus Sicht der deutschsprachigen Länder weit entfernten Sprach- und Kulturraum Hong Kong/ China und Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden, die sich in ihrer Ausbildung in Deutschland befanden, sollte für die in den Tutorien Kommunizierenden ein zum Austausch motivierender und für die Ausbildungszwecke beider Gruppen sinnvoller Rahmen geschaffen werden, in dem eben nicht das Problem aufkam, daß "man sich nichts zu sagen hatte". Daß dies tatsächlich gelungen ist, wird in der Analyse der Tutorien in Teil II deutlich.

²¹ Solche in mündlichen Kommunikationen nur *visuell wahrnehmbaren Zeichen* sind z.B. ein Augenzwinkern oder ein Erröten. In computervermittelten Kommunikationen können sie durch einen "zwinkernden" Smiley ;-) oder die Äußerung *werdrot* ausgedrückt werden.

²² Da es sich hier nur um eine *Möglichkeit* des Ausdrucks handelt, von der oft auch gar kein Gebrauch gemacht wird, gilt trotzdem die oben erwähnte geringere Komplexität schriftlicher Kommunikation auch für E-Mail-Texte.

Vergleicht man die auf den ersten Blick verwandt erscheinenden, weil elektronisch vermittelten, Kommunikationsformen des E-Mail-Tandems, der Chat-Kommunikation und des E-Mail-Tutoriums, so ist es m.E. ebenfalls die Partnerkonstellation, die den wesentlichen Unterschied zwischen ihnen ausmacht.

2.5 E-Mail-Tandem, Chat-Kommunikation und E-Mail-Tutorium

Da für die Lernformen des E-Mail-Tandems und der Chat-Kommunikation noch kaum Untersuchungen vorliegen, die einen Vergleich dieser Formen mit dem E-Mail-Tutorium hinsichtlich des Spracherwerbs der Fremdsprachenlernenden erlaubten, kann ich in diesem Abschnitt nur Vermutungen hinsichtlich der Unterschiede der drei Lernformen äußern.

Lägen genügend vergleichbare empirische Untersuchungen dieser verschiedenen Kommunikationsformen vor, ist es m.E. wahrscheinlich, daß man bei den Lernenden keiner einzelnen dieser Kommunikationsformen einen signifikanten Mehrerwerb an sprachlicher Ausdrucksfähigkeit gegenüber den Lernenden einer der anderen Kommunikationsformen feststellen würde. Die Unterschiede wären meiner Einschätzung nach in anderen Bereichen zu finden. So würde besonders im Vergleich zum Chat-Raum mit seiner synchronen Kommunikation eine Themenanalyse wahrscheinlich große Unterschiede zu den beiden asynchronen E-Mail-vermittelten Kommunikationsformen aufweisen, weil durch die Synchronizität der Kommunikation die Teilnehmerbeiträge meist nur sehr kurz sind und dadurch eine weniger ausführliche Themenbehandlung erlauben, was sich sicher auch auf die Themenwahl auswirkt (vgl. dagegen die teils sehr langen Beiträge z.B. zu landeskundlichen Themen in Kapitel 7).

Außerdem ist anzunehmen, daß die Tutees sowohl im E-Mail-Tandem als auch im E-Mail-Tutorium eher die Sprache selbst und das Sprachenlernen ansprechen als in Kommunikationen mit Muttersprachlern im "freien" Chatraum, die zum größten Teil wahrscheinlich weder selbst gerade eine Fremdsprache lernen wie die Tandempartner noch angehende Fremdsprachenlehrende sind wie die E-Mail-Tutorinnen. Dabei wäre denkbar, daß die Lernenden in den E-Mail-Tutorien noch mehr Fragen zur Fremdsprache und zum Fremdsprachenlernen stellen, weil es sich bei ihren Kommunikationspartnern um angehende Fremdsprachenlehrende handelt – und nicht wie beim Tandem ebenfalls um Sprachlernende (vgl. dazu die Tutoriumsauszüge in den Kapiteln 8 und 9 zu Spracherklärungen und Lernberatung). Es ist m.E. fraglich, ob sich ein Fremdsprachenlerner auch mit einem anderen Fremdsprachenlerner auf die gleiche Weise z.B. über Lernprobleme austauschen würde.

Ein weiterer großer Unterschied besteht bei den E-Mail-Tutorien im Vergleich zu den anderen beiden Kommunikationsformen natürlich in der Rolle, die sie auf der Seite der angehenden Fremdsprachenlehrenden in deren Ausbildung spielen können, worauf ausführlich im letzten Kapitel eingegangen wird.

Durch diesen kurzen Vergleich mutmaßlicher Unterschiede zwischen elektronisch vermittelten Kommunikationsformen wurde deutlich, daß die Frage bei der Evaluation verschiedener internet-vermittelter Kommunikationen, an denen Lerner sich beteiligen können, nicht etwa sein kann: "Welche ist besser?", sondern daß sie unterschiedliche Kommunikationsformen darstellen, die natürlich auch parallel genutzt werden können. Die Wahl der geeigneten Lehr- und Lernform wird von didaktischen Überlegungen der initiiierenden Lehrperson und/oder von den persönlichen Präferenzen der Lernenden abhängen.

3 Theoretische Grundlagen

Wie "funktioniert" das fremdsprachliche Lernen auf der Straße, im Klassenzimmer, im E-Mail-Tutorium? Die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung hat als Antwort auf diese Fragen bisher noch keine wirklich umfassenden theoretischen Modelle entwerfen können. Zum einen macht es die große Vielfalt der Faktoren, die auf den Lehr- und Lernprozeß einwirken, schwierig, ein Modell zu entwickeln, das alle diese Faktoren berücksichtigt und möglichst noch ihre jeweilige Bedeutung individuellen Lernenden und Lernsituationen entsprechend gewichtet. Zum anderen "verführt" die Dualität des Forschungsgegenstandes, der sowohl das Lehren als auch das Lernen einer Fremdsprache umfaßt, dazu, sich auf eine Hälfte zu konzentrieren, um auf diese Weise die Faktorenkomplexität wenigstens etwas einzuschränken. Diese Herangehensweise hat zur Methodendiskussion auf der Seite des Lehrens geführt (z.B. Grammatik-Übersetzungsmethode, audio-linguale Methode, kommunikativer und interkultureller Ansatz) und zur Formulierung von Spracherwerbtheorien auf der Seite des Lernens (z.B. Interferenz-/Identitäts-Hypothese, Interlanguage-Hypothese, Monitor-Hypothese). Natürlich gibt es auch Arbeiten, die sowohl das Lehren als auch das Lernen im Blickfeld haben (vgl. z.B. die Interaktions-Hypothese von Henrici 1995 oder die dialogische Zweitspracherwerbtheorie von Müller 2000). Im geschichtlichen Rückblick scheint aber die Zweiteilung des Forschungsgegenstandes zu überwiegen, die auch noch durch die "Spaltung" der wissenschaftlichen Disziplinen in Sprachlehr- und -lernforschung bzw. Fremdsprachendidaktik auf der einen Seite und Zweitspracherwerbsforschung auf der anderen Seite verstärkt wurde. Diese Spaltung mag insofern auf den ersten Blick plausibel erscheinen, weil sie unterschiedliche Lernsituationen (vorwiegend im Klassenraum vs. vorwiegend "auf der Straße") zum Gegenstand hat. Dennoch scheint es m.E. nicht plausibel, von einer völligen Andersartigkeit des Lehr- und Lernprozesses in unterschiedlichen Lernsituationen auszugehen. Und was ist mit Mischformen institutionell gesteuerten und "natürlichen" Lernens wie dem E-Mail-Tutorium? Vielmehr erscheint mir gerade die Suche nach Gemeinsamkeiten des Lehrens und Lernens in verschiedenen Lernsituationen erfolversprechend für eine Weiterentwicklung theoretischer Modelle fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse.

Die theoretische Annahme, die meiner Arbeit zugrunde liegt, ist, daß der Dialog die Basis für fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse bildet. Ausgehend von dieser Annahme, habe ich Elemente aus verschiedenen theoretischen Ansätzen entliehen (einer linguistischen Theorie der Kommunikationsanalyse, einer gestaltlinguistischen Theorie des Zweitspracherwerbs und psychologischen Arbeiten der Emotionsforschung), um zu einem Dialogmodell zu gelangen, das den in den Tutorien beobachteten Lehr- und Lerndialog angemessen zu beschreiben vermag. Die Verbindung von Elementen aus unterschiedlichen Theorien ist m.E. insofern zulässig, als die herangezogenen Ansätze alle den Dialog und zum Teil sogar den Lehr-/Lerndialog als zentralen Forschungsgegenstand haben und ihre Erklärungsansätze meiner Meinung nach in hohem Maße verträglich und sogar gegenseitig erhellend sind.

Das "Neue" an diesem Dialogmodell mag sein, daß es den Emotionen einen prominenten Platz als dialogsteuernde Kategorie einräumt. Bevor in Abschnitt 3.5 auf die Bedeutung von Emotionen im Lernprozeß eingegangen und in Abschnitt 3.6 das Dialogmodell vorgestellt wird, wird in Abschnitt 3.1 zunächst die oben bereits angesprochene Unterscheidung zwischen "natürlichem" und institutionell gesteuertem Lernen diskutiert. Anschließend wird in Abschnitt 3.2 die dialogische, gestaltlinguistische Zweitspracherwerbtheorie von Müller (2000) in ihren für die Analyse der Tutorien relevanten Teilen vorgestellt und in den beiden

folgenden Abschnitten 3.3 und 3.4 auf den scheinbaren Gegensatz zwischen analytischem und gestalthaftem Lernen und die Art des Lernens im E-Mail-Tutorium eingegangen.

3.1 "Natürliches" und institutionell gesteuertes Lernen

Unter "natürlichem" Lernen wird meist der Zweitspracherwerb verstanden, der – bezogen auf das Deutsche als Fremdsprache – hauptsächlich innerhalb des deutschsprachigen Raums ohne formalen Unterricht stattfindet, aber häufig durch institutionell gesteuertes Lernen ergänzt wird, z.B. durch den Besuch von Sprachkursen oder den Schulbesuch. Dagegen steht das institutionell gesteuerte Fremdsprachenlernen, das außerhalb des deutschsprachigen Raumes meistens an Schulen, Universitäten, Goethe-Instituten und privaten Sprachschulen stattfindet (vgl. Rösler 1994: 5-13).

In der Unterscheidung zwischen "natürlichem" Spracherwerb auf der einen Seite und institutionell gesteuertem Sprachenlernen auf der anderen spiegeln sich in erster Linie die unterschiedlichen Untersuchungsgegenstände und Forschungsperspektiven der verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen der Zweitspracherwerbsforschung und der Sprachlehr- und -lernforschung bzw. der Fremdsprachendidaktik wider (vgl. Rösler 1994: 145-150). Die unterschiedlichen Untersuchungsgegenstände – auf der einen Seite hauptsächlich die Sprachentwicklung der Arbeitsmigranten und ihrer Kinder innerhalb des deutschsprachigen Raums und auf der anderen Seite die Fremdsprachenlerner außerhalb des deutschsprachigen Raums – haben Glück (1991) dazu bewogen, von Auslands- und Migrantenforschung (A- und M-Linie) zu sprechen. Dagegen gibt Rösler (1994) zu bedenken:

Derartige prototypische Gegenüberstellungen verstellen den Blick auf Mischungen von Zweit- und Fremdsprachenlernen, von natürlichem und institutionell gesteuertem Lernen, von Lernen innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums. Durch die Konzentration auf prototypische Lernergruppen haben sich Forschung und Sprachvermittlung recht wenig mit Mischungen befaßt, weder mit komplexer werdenden Lebens- und Lernumständen, noch mit Lern- und Vermittlungsweisen, die über die Zuordnung zu den Prototypen hinausgehen. (Rösler 1994: 11)

Als Beispiele sich verändernder gesellschaftlicher Gegebenheiten, die solche Mischformen stärker in Erscheinung treten lassen, nennt Rösler die wachsende Mobilität in Europa und die technologische Entwicklung im Kommunikationsbereich, die z.B. durch Satellitenfernsehen und E-Mail auch außerhalb des deutschsprachigen Raums ungesteuerte Kontakte mit der Zielsprache ermöglicht.

Auch im Vorwort zu ihrem umfassenden Versuch, das Fach Deutsch als Fremdsprache in seiner ganzen Breite in einem zweibändigen, die internationalen Perspektiven berücksichtigenden Handbuch darzustellen, identifizieren die Herausgeber genau diesen Punkt der sich verwischenden Grenzen zwischen den bisher meist prototypisch getrennt betrachteten Lernergruppen als eine der entscheidenden Herausforderungen, vor die das Fach in Zukunft gestellt sein wird. Neben der Neuorientierung der Germanistik in Mittel-, Ost- und Südosteuropa nennen sie dort als zwei weitere Herausforderungen:

- *die Tatsache, dass innerhalb der Europäischen Union die Grenzen zwischen In- und Ausland fließend werden*, d. h. die Mobilität der Studierenden und Lehrkräfte zu einer Auflösung der Grenzen zwischen Muttersprachen- und Fremdsprachenphilologien, zwischen Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache führt, womit die deutsche Sprache vermehrt unter dem Aspekt gesellschaftlicher wie individueller Mehrsprachigkeit zum Forschungs- und Vermittlungsgegenstand wird;

- die durch die Migrationsbewegungen entstandene Multikulturalität des deutschen Sprachraums, die eine Einbeziehung sozialpsychologischer und soziokultureller Zugänge zu Sprache, Spracherwerb und Sprachvermittlung notwendig macht. (Helbig, Götze, Henrici & Krumm 2001: VII, Hervorhebungen im Original)

In der Skala, an deren beiden Enden – jedenfalls theoretisch – die "Reinformen" "natürlichen" und institutionell gesteuerten Lernens stehen, stellt die hier vorgelegte Studie in dreifacher Hinsicht eine "Mischform" dar. Zum einen befinden sich die Deutschlerner in ihrem eigenen Land und kommunizieren von dort aus quasi-"natürlich" mit Zielsprachesprechern in Deutschland. In diesem Fall besteht die Mischform darin, daß früher der "natürliche" Spracherwerb vorwiegend mit dem Inlandskontext (aus Sicht der deutschsprachigen Länder) assoziiert wurde (s.o.). Zum anderen befinden sich die von mir untersuchten Deutschlerner während ihrer Teilnahme an den E-Mail-Tutorien in einem stark reglementierten institutionellen Lernkontext, was ebenfalls eine Mischform von "natürlichem" und institutionell gesteuertem Lernen bedeutet. Und schließlich sind durch die Tatsache, daß die Kommunikationspartnerinnen der Deutschlernenden zukünftige Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrerinnen sind und daß ein Großteil von ihnen die Mails der Lernenden sprachlich korrigiert hat, *innerhalb* der ansonsten "natürlichen" E-Mail-Kommunikationen ebenfalls zwei Elemente gesteuerten Lernens (Tutorinnenrolle und Fehlerkorrektur) enthalten. Die Tutorien können also als gutes Beispiel einer Mischform "natürlichen" und institutionell gesteuerten Lernens erachtet werden.

3.2 Dialogische, gestaltlinguistische Zweitspracherwerbtheorie

Für die Form des ungesteuerten, "natürlichen" Zweitspracherwerbs von Kindern im Land der Zweitsprache hat Müller (2000) vor dem Hintergrund einer gestaltpsychologischen Lerntheorie und ausgewählten Aspekten linguistischer Dialogmodelle eine dialogische, sog. "gestaltlinguistische" Spracherwerbtheorie entwickelt.²³ Die zentrale Annahme der von Müller 2000 vertretenen Theorie ist, "*daß 'natürliches' Lernen sich eben immer als Lernen im Dialog gestaltet, wobei die üblichen Mittel der Verständigung im Dialog auszureichen scheinen, um ein 'Lehren' und 'Lernen' zu gestatten.*" (Müller 2000: 67) Besondere Aufmerksamkeit schenkt Müller dabei dem sogenannten Gestaltlernen oder ganzheitlichen Lernen von sprachlichen Äußerungseinheiten.

Die Annahme, daß der Dialog selbst den Raum für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen konstituieren kann, liegt auch meiner Arbeit zugrunde. Dabei werde ich jedoch Gestalthaftigkeit nur als *ein* Merkmal des Dialogs und des Lernens auffassen und nicht als

²³ Dabei gibt Müller (2000: 117) zu bedenken, daß eine solche Gestaltlinguistik bisher noch nicht etabliert ist. Die Daten, auf die sich seine Arbeit stützt, stammen hauptsächlich aus dem Saarbrücker Projekt "Gastarbeiterkommunikation". Es handelt sich dabei um Daten aus dem Bereich des ungesteuerten Zweitspracherwerbs von Deutsch als Zweitsprache durch italienische und türkische Kinder im Alter zwischen 6 und 10 Jahren. Die Probanden wurden so ausgewählt, daß ihr Zweitspracherwerb in Deutschland erst dann einsetzte, als ihr Erstspracherwerb verhältnismäßig abgeschlossen war (es handelte sich also nicht um bilinguale Kinder). Außerdem hatten die Probanden bis zum Beginn der Untersuchung Deutsch bereits in Grundzügen auf der Straße – also nicht in der Schule – erworben. Sie stammten aus monokulturellen und einsprachigen "Gastarbeiterfamilien", die in einer Wohnumgebung lebten, in denen Kontakte mit deutschen Kindern und Erwachsenen möglich waren. Als Vergleichsgruppe wurden auch monolinguale deutsche Kinder aus vergleichbarem "Milieu" und in vergleichbaren Kommunikationssituationen untersucht. Insgesamt wurden je zehn türkische, italienische und deutsche Kinder gefunden, die diesen Kriterien entsprachen und deren Eltern die Einwilligung für eine Langzeitbeobachtung ihrer Kinder über mindestens fünf Jahre hinweg gaben.

theoriekonstituierendes Element, wie das bei Müller (2000) geschieht. Da das gestalthafte Lernen in den E-Mail-Tutorien aber ebenfalls eine wichtige Rolle zu spielen scheint, wird im nächsten Abschnitt genauer darauf eingegangen.

3.2.1 Ganzheitliche Gestaltwahrnehmung

Im folgenden soll kurz erläutert werden, was Müller (2000) unter gestalthaftem Lernen versteht. Er beruft sich dabei auf die von Koffka, Köhler und Wertheimer begründete Gestaltpsychologie, die in Abgrenzung zum Behaviorismus entwickelt wurde und eine "Renaissance" in der modernen kognitiven Psychologie erfährt, die sich besonders durch den Versuch auszeichnet,

ansonsten weithin getrennt analysierte Prozesse in *Wahrnehmung, Denken, Lernen* und *Erinnern* in einer einheitlichen Perspektive und aufeinander bezogen zu modellieren (Müller 2000: 31, Hervorhebungen im Original).

Als das Wesentliche des Gestaltgedankens beschreibt Müller die Ganzheitlichkeit der Wahrnehmung:

Wir nehmen primär nicht Einzelheiten, sondern Ganzheiten wahr, aus denen wir die Einzelheiten dann herauschälen können. Ein Baby fügt nicht aus Nase, Mund und Augen ein Gesicht zusammen, sondern es sieht 'ein Gesicht' als ganzes, als freundliches Lächeln oder als bedrohliche Gefahr. Uns Erwachsenen geht es ähnlich. Wir nehmen Gestalten sinnvoll wahr und erleben lebensgeschichtliche Ereignisse als Gestaltphänomene. Etwas in uns drängt, das Ungestaltete zu formen und das Unfertige sinnvoll zu vollenden. Wahrnehmungen oder Ereignisse sind Gestalten in ihrer Ganzheit von Vordergrund und Hintergrund. Dies gilt für Wahrnehmungen im räumlichen Sinn ebenso wie für Lebensereignisse im zeitlichen Sinn. Der Mensch ist ein 'Erschaffer von Gestalten'. (Farau & Cohn 1984: 15, zitiert nach Müller 2000: 31)

Mit Gestaltwahrnehmung ist also die spontan einsetzende Umwelt-Gliederung, z.B. in Figur und Grund, gemeint. Sie ermöglicht ein schnelles, vor-analytisches Erkennen und Reagieren. Selbst aus möglicherweise unvollständigen oder verzerrten Daten konstruieren wir ein "klares Bild" oder eine "bestmögliche Organisation" (Ertel 1981: 110, zitiert nach Müller 2000: 98). Außer durch ihre Ganzheitlichkeit zeichnet sich eine Gestalt auch durch "invariante Gestaltqualitäten" aus, zu denen z.B. Einfachheit, Geschlossenheit, Regelmäßigkeit und Symmetrie zählen. Eine Melodie ist ein Beispiel für so eine Gestalt, die Müller (2000: 99) als Vergleichsgegenstand verwendet, um zu beschreiben, wie Verständigung erzeugt wird:

Sprache [...], die immer wieder auch Altes 'umspielt' und wiederaufnimmt, und die dieses in immer neuen Durchgängen (auch hierin der Musik ähnlich) mit neuen Facetten und Varianten versieht, bis sich bei den Dialogpartnern ein 'Gefühl' der Sättigung (= der Gestaltbildung, des Verstehens, der gelungenen Verständigung) einstellt.

Auch die thematische Organisation eines Dialogs vergleicht Müller (2000: 99) mit dem Leitmotiv und Variationen in der Musik. Daß man ein Thema tatsächlich aufgrund weiterer Eigenschaften als Gestalt auffassen kann, wird in Kapitel 6 näher erläutert.

3.2.2 Gestalthaft ablaufender Lernprozeß

Den gestalthaft ablaufenden Lernprozeß kann man sich als einen top-down-Prozeß so vorstellen:

Kinder wachsen auch über das Formelhafte in den kreativen Sprachgebrauch hinein. Im sprachpsychologischen Sinne handelt es sich dabei um ein Top-down-Lernen, das vom Erfassen einer bestimmten Situation über das Wahrnehmen und Imitieren der dort

ablaufenden Stereotypen bis zur späteren internen Re-Analyse und Neukombination der 'Items' abläuft. [...] Das jeweils Größere umfaßt Kleineres, das zunächst ganzheitlich erfaßt und erst später (manchmal auch nie) in seine komponentiellen Strukturen zerlegt wird. (Müller 2000: 198)

Als Beispiele gestalthaft ablaufender Lernprozesse nennt Müller z.B. das Imitieren und Zitieren durch kindliche Zweitsprachesprecher und den Erwerb idiomatischer Wendungen.

3.2.2.1 Imitieren und Zitieren

Wenn ein Lerner eine Äußerung von einem Muttersprachler oder aus einer zielsprachlichen Quelle²⁴ unmittelbar übernimmt, spricht Müller (2000: 210) von Imitation. Erfolgt die Wiedergabe nach längerer Zeit, spricht er von Zitat. Dabei scheint es in gesprochener Kommunikation einfacher zu sein als in geschriebener, z.B. an der Intonation zu erkennen, ob eine Imitation oder ein Zitat vorliegt. In einer schriftlichen Kommunikation wie den E-Mail-Tutorien kann aber z.B. das Kriterium der auffallenden sprachlichen Korrektheit bei ansonsten (stark) fehlerhafter Grammatik als Anzeichen dafür gewertet werden, daß hier eine Übernahme aus muttersprachlichen Quellen vorliegt, wie das folgende Beispiel zeigt. Die entsprechenden Stellen in Tutorinnen- und Tutee-Mail sind durch Fettdruck markiert.

(3.1)

Liebe Cynthia ,

ich sitze hier an meinem Computer und habe Dein Foto, das Claudia mir gegeben hat, daneben aufgestellt. Ich finde es sehr schön, dass ich Dich auf diese Weise "sehen" kann, wenn ich diese mail an Dich schreibe. Ich wuerde Dir auch gerne ein Foto von mir schicken, damit Du auch weisst, wie ich aussehe, und damit Du auch sehen kannst, wem Du schreibst. Leider kann ich das Foto nicht in meinen Computer einscannen, um es Dir per e-mail zu schicken, und ich weiss auch nicht, **ob Dein Computer so ausgestattet ist**, dass du das Foto dann auf Deinem Bildschirm sehen bzw. ausdrucken lassen koenntest. Ich kann so etwas mit meinem PC leider nicht! Geht das bei Dir? Deswegen werde ich es Dir mit der guten alten Post in einem Brief schicken. Koenntest Du mir dazu bitte Deine Postadresse in Hong Kong mailen? Das waere schoen!

[...]

(aus: Erika – Cynthia, 16. November 1998)

Wenn das Foto auf Deinen Computer einscannen wird, glaube ich dass ich nicht auf Meinem Bildschrim in der Universitaet sehen kann. Aber ich kann das vielleicht auf Meinen Computer zu Hause sehen. Du kannst einmal das Foto bei mir schicken, ob ich das nehmen kann. Und auch kann ich Mein Computer pruefen, **ob der so ausgestattet ist**. Es gibt keine Problem wenn ich das Foto auf Meinem Bildschirm sehen kann, ausdruckt das wird zu koennen.

[...]

(aus: Cynthia – Erika, 25. November 1998)

An diesem Beispiel wird auch deutlich, daß es sich bei imitierenden Übernahmen aus (muttersprachlichen) Quellen nicht unbedingt um *direkte* bzw. *wörtliche* Übernahmen handeln muß, wie dies bei idiomatischen Wendungen meist der Fall ist.

²⁴ Als beliebte Quellen für kindliche Zitate nennt Müller (2000: 212) Film, Funk und Fernsehen sowie (Märchen- oder Schul-)Lektüre.

Im zweiten Beispiel finden sich gleich mehrere Stellen in der Mail der Tutorin, die ihrer Tutee wahrscheinlich als Vorlage für die eigene Sprachproduktion gedient haben.

(3.2)

Liebe Constance,
vielen Dank für Deine Nachricht. Es tut mir leid, dass Du die Deutschprüfung wiederholen musstest. Ich hoffe, **dass alles gut gegangen ist.**
[...]
Ich freue mich auf eine Antwort von Dir und grüße Dich ganz herzlich,
Erika.
(aus: Erika – Constance, 15. März 1998)

Liebe Constance,
gerade komme ich vom Sport nach Hause und möchte noch einen kurzen Gruss an Dich senden.
Ich gehe jeden Montag abend zur Gymnastik. **Das macht mir viel Spass** und tut mir gut. [...] **Im Sommer jogge ich** manchmal auch. Früher habe ich noch mehr **Sport getrieben**, zum Beispiel auch Geräteturnen, aber jetzt habe ich nicht mehr so viel Zeit und vielleicht bin ich auch etwas bequemer geworden. **Treibst Du auch Sport?**
Ich würde mich freuen, wenn Du mir darüber etwas schreiben würdest.
Bis dann grüße ich Dich ganz herzlich,
Erika.
(aus: Erika – Constance, 16. März 1998)

Liebe Erika,
vielen Dank für Deine Nachricht.
Du hast mich gefragt, **ob ich gerne treibe Sport.** Ja. Ich mag gerne zu Schwimmen. **In Sommer schwimme ich** zwei mal pro Woche. **Es macht viel Spaß.** Außerdem lese ich Romane in meine Freizeit, zum Biespiele, die Romane oder Literatur von Jane Austen, Agathia Christie und Shakespeare. Ich habe Literatur für mein Studium in Gynmasium gelesen. Mein lieblich Meisterwerk ist "Much Ado About Nothing", der ist ein Komödie von Shakespeare.

Gestern nachmittag habe ich eine Fahrenprüfung (Schriebenprüfung) gemacht. Ich bin sehr froh, **daß alles gut gegangen ist.** Kannst Du fahren?

[...] **Ich freue mich auf eine Antwort von Dir und grüße Dich ganz herzlich,** Constance
(aus: Constance – Erika, 18. März 1998)

Die Übernahmen der Tutee scheinen zum einen bei den briefspezifischen Äußerungen zu Beginn und am Ende der Mail vorzuliegen: Die Tutee schreibt (wortidentisch mit den Äußerungen ihrer Tutorin in deren Mail vom 15. März) "*vielen Dank für Deine Nachricht*" und "*Ich freue mich auf eine Antwort von Dir und grüße Dich ganz herzlich*", nachdem sie selbst in ihrer ersten Mail an den entsprechenden Stellen "*ganz herzlichen Dank für Deinen e-mail*" und "*Mit herzlichen Grüßen*" geschrieben hatte. Bei elektronisch gespeicherten Texten wie E-Mails ist natürlich immer auch die Möglichkeit gegeben, Textstellen einfach zu kopieren. Aber das bedeutet ja nicht automatisch, daß deswegen kein Lernen stattfindet. Neben diesen Äußerungen an exponierten Textstellen übernimmt die Tutee aber auch noch

andere Formulierungen aus der Mail ihrer Tutorin. So haben z.B. die Äußerungen der Tutee "*In Sommer schwimme ich zwei mal pro Woche. Es macht viel Spaß.*" große Ähnlichkeit mit denen der Tutorin: "*Das macht mir viel Spass und tut mir gut. [...] Im Sommer jogge ich manchmal auch.*". Gerade aus dem Kontrast zu der benachbarten falschen Struktur "*Ich mag gerne zu Schwimmen.*", für die der Tutee kein Muster der Tutorin vorlag, kann man schließen, daß die Tutee sich in ihren Äußerungen nach dem Vorbild der Mailtexte ihrer Tutorin richtet. Selbst bei Ausdrücken wie 'Sport *treiben*' könnte eine Anlehnung an das muttersprachliche Vorbild vorliegen. Das bedeutet nicht, daß die Tutee diesen Ausdruck nicht vielleicht schon früher gelernt hätte. Es kann aber sein, daß er hier durch den Austausch mit der Tutorin aktiviert und gefestigt wird. Besonders auffällig dagegen ist m.E. die Übernahme der idiomatischen Wendung "*daß alles gut gegangen ist*". Während die Tutorin sie in ihrer Mail auf die Deutschprüfung bezogen verwendet hatte, setzt die Tutee sie im Kontext des Bestehens ihrer Führerscheinprüfung ein. Wiederum unterstützt auch hier die benachbarte Äußerung "*Gestern nachmittag habe ich eine Fahrenprüfung (Schriebenprüfung) gemacht.*" durch die Fehlerhaftigkeit der sprachlichen Form die Annahme, das es sich bei der sprachlich korrekten Form um eine Übernahme aus der Mail der Tutorin handelt. Die Verwendung in einem anderen Kontext macht gleichzeitig aber deutlich, daß die Tutee die Bedeutung der Äußerung verstanden hat und sie kreativ einsetzen kann.

3.2.2.2 Erwerb idiomatischer Wendungen

Als weiteres Beispiel für gestalthaftes Lernen nennt Müller den Erwerb von idiomatischen Wendungen. Idiomatische Wendungen sind insofern gestalthaft, als ihre Bedeutung nicht aus den einzelnen Elementen, sondern nur aus der ganzen Sinn-Gestalt erschlossen werden kann. Müller (2000: 215) konstatiert, daß in den Lernaltersprachen ausländischer Kinder idiomatische Wendungen sehr rasch und in großer Anzahl auftreten (während sie in den fossilisierten Lernaltersprachen Erwachsener fast nicht auftreten). Idiomatische Wendungen können als Teilmenge sogenannter "Syntagmen" verstanden werden, die von Fillmore (1979: 97, zitiert nach Müller 2000: 148) als flüssig artikulierte, schematische Ausdrücke beschrieben wurden. Über diese Syntagmen schreibt Müller weiter:

Ihre Anzahl wird bei Muttersprachlern auf mehrere Hunderttausend geschätzt. Sie sind nicht identisch mit den bekannten 'idiomatischen' Wendungen oder Phraseologismen, umfassen diese Unterformen fester Syntagmen jedoch durchaus. Wie diese dienen sie als memorisierte, ganzheitlich aus dem Gedächtnis abzurufende und 'kreativ' abwandelbare syntaktische Stammformen, welche die eigentliche Sprachplanung, die eher auf Inhalte bezogen ist, entlasten. In ihrer Gesamtheit erzeugen sie den Eindruck sprachlicher 'Flüssigkeit' und 'Muttersprachlichkeit'. (Müller 2000: 148)

Allgemein kann man die Funktion gestalthaft ablaufender Lernprozesse in der größeren Schnelligkeit der Sprachproduktion sehen, die sie den Lernenden ermöglichen. Wie soll man sich aber das Verhältnis von gestalthaftem und analytischem Lernen vorstellen? Dieser Frage soll im nächsten Abschnitt anhand von Tutoriumsbeispielen nachgegangen werden.

3.3 Analytisches versus gestalthaftes Lernen?

Müller (2000) selbst versteht seine Theorie des gestalthaften Lernens im Dialog nicht in Konkurrenz, sondern als Ergänzung einer eher analytisch ausgerichteten Forschungsperspektive, wie die beiden folgenden Zitate zeigen.

Wir werden versuchen, an vielen 'Fronten' gleichzeitig eine tatsächlich eher gestalthafte (Zweit-) Spracherwerbstheorie zu verteidigen, ohne damit freilich den Anspruch zu

erheben, daß damit bereits alle Punkte einer 'Gestaltlinguistik' geklärt wären. Wir sind auch keineswegs der Meinung, daß die bisherige eher 'analytische' Mentalität der Spracherwerbsforschung damit ad acta gelegt sei. Unserer Meinung nach ist 'natürlicher' Zweitspracherwerb (insbesondere bei Kindern) ein sowohl 'analytischer' als auch 'gestalthafter' Prozeß. (Müller 2000: 33)

Dies [die Aphasieforschung, C.T.] zeigt, daß ein ausschließliches 'Gestaltlernen' von Sprache weder denkbar noch praktikabel wäre. Es wäre um den Preis eines völlig schematisierten **Denkens** und **Handelns** erkauft, ein Weg, den die Natur mit gutem Recht in diesem Fall *nicht* gegangen ist. Dennoch gibt es zweifelsfrei aus Gründen der Verhaltens- und Erinnerungsökonomie ganzheitlich gespeicherte Sprachschematismen, die dem Muttersprachler (und: dem Gestaltprozesse durchlaufenden Zweitsprachler) Sprachsicherheit und -flüssigkeit gewähren und den 'Selektionsdruck' vermindern, den der *rein* analytisch ausgebildete Fremdsprachenler so stark verspürt, daß er fast 'sprachlos' wird in Momenten, in denen ein rasches Reagieren notwendig und erwartbar ist. (Müller 2000: 112, Hervorhebungen im Original)

Daß analytisches und gestalthaftes Lernen nebeneinander und sogar *zusammen* stattfinden – und dies auch bei erwachsenen Fremdsprachenlernern – belegen die folgenden zwei Tutoriumsbeispiele.

(3.3)

Date: Wed, 18 Mar 1998 12:53:46 +0100 (CET)
From: Sonja
To: Polly
Cc: Sonja, Claudia
Subject: **Einen sehr schoenen Fruelingsmorgen**

wuensche ich Dir, liebe Polly, aus Norwegen! Hier ist die Sonne schon richtig frech und scheint in alle Buerofenster, es sieht wirklich sehr einladend aus. :)

[...]

(aus: Sonja – Polly, 18. März 1998, Hervorhebung von mir, C.T.)

Date: Fri, 20 Mar 98 16:51:20 +0800
From: Polly
To: Sonja
Cc: Claudia
Subject: **Einen sehr feuchten Tag** :<

Liebe Sonja,

hallo, hier bin ich wieder. Wie geht's?! Ich hatte gerade meine [...]

(aus: Polly – Sonja, 20. März 1998, Hervorhebung von mir, C.T.)

In dieser Sequenz hatte die Tutorin ihren Satz in der Betreff-Zeile begonnen ("*Einen sehr schoenen Fruelingsmorgen*") und dann im Mailtext fortgesetzt ("*wuensche ich Dir, liebe Polly*"). Die Tutee hat analog dazu in der Betreffzeile ihrer Antwort "*Einen sehr feuchten Tag* :<" (mit einem "traurigen" Smiley am Ende) den Akkusativ verwendet, dann aber die Mail mit der gewohnten Anrede ("*Liebe Sonja*,") begonnen. Gerade diese fehlerhafte Fortsetzung zeigt, daß sie zwar die Gestalt der Betreffzeile, nicht aber die ungewohnte Gestalt des ganzen Satzes über Betreffzeile und Briefanfang hinweg erkannt hat. Daraus kann man schließen, daß auch bei dem Erkennen von Gestalten analytische Fertigkeiten gebraucht werden und dies nicht "einfach so" und quasi von selbst geschieht. Daß gestalthaftes Lernen und analytisches Erkennen eng zusammenhängen, wird auch im nächsten Beispiel deutlich.

(3.4)

[...]

leibe Sophie, kannst Du mir antworten, ob mein Deutsch sehr schlecht ist? ich habe Angst vor dem oeffentlichen

Pruefung, vielleicht kann ich nicht den bestehen...

Wuerdest Du mir einen Gefallen tun, meine Mail zu korrigieren? ich weiss schon auch, ist es schwer, weil ich zu viele Fehler mache. ^_^ Bitte!!!

mit herzlichen Gruessen,
Sophia.

Uebrigens: Kennst Du, wie man Kaesetrote kocht? ich moecht eine seldst machen. Koenntest Du mir

die Methode zeigen?

Soll man immer "irreale" benutzen, wenn man jemand um etwas bitten? Da finde ich zu "hoeflich", oder?

tschuess!

(aus: Sophia – Sophie, 19. März 1998, Hervorhebung von mir, C.T.)

Hier kann man nicht nur aus der auffälligen sprachlichen Korrektheit der fett gedruckten Textstelle vor dem Hintergrund des ansonsten fehlerhaften Texts schließen, daß die Tutee sie als Einheit memorisiert hat. Auch die Nachfrage im P.S., ob es nicht zu höflich ist, in Bitten immer den Konjunktiv zu benutzen, weist außerdem darauf hin, daß die Tutee neben dem gestalthaften Lernen, das wahrscheinlich zur Äußerung der sprachlich korrekten Form führte, sich auch analytisch mit der Äußerungsform auseinandergesetzt hat.

Die Beispiele (3.3) und (3.4) haben gezeigt, wie analytisches und gestalthaftes Lernen "Hand in Hand" gehen, so daß die in der Abschnittsüberschrift gestellte Frage, ob diese beiden Lernarten im Gegensatz zu sehen ist, eindeutig mit *nein* beantwortet werden kann.

3.4 "Unmerkliches" Lernen durch E-Mail-Tutorien?

Wie sehen die Tutees selbst die Art des Lernens in den E-Mail-Tutorien? Da das Untersuchungsdesign nicht so angelegt war, diese Frage beantworten zu können, werde ich mich an dieser Stelle auf die Wiedergabe der Äußerung einer einzelnen Tutee beschränken, die diese Frage in einer Mail an ihre Tutorin ansprach. Die Tutee hatte sich mit ihrer Tutorin noch über die ursprünglich geplante Zeit (Mitte Oktober 1998 bis Mitte Februar 1999) hinausgehend geschrieben. In ihrer Mail vom 24. Mai 1999 (also nach Abschluß ihres zweiten Studienjahres in Hong Kong und nach sieben Monaten E-Mail-Tutoriums) äußerte sie sich folgendermaßen:

(3.5)

Na ja, ich bin nicht mehr sicher, ob ich dein letztes Mail beantwortet habe. Das is ueber die Freietagen in Deutschland. Und..., inzwischen habe ich es auch mehrmal gelesen. :) (Ja, das ist sogar effektiver als sich in deutschen Unterrichten zu sitzen. Es ist einfacher und schneller fuer mich "native" Deutsch zu lernen, ohne eintoenige Grammatik Uebungen zu machen. Claudia ist sehr erfolgreich in diesem Aspekt, dass man durch Schreibung des email, unmerklich lernen kann. Die letzte zwei Semester habe ich ueberhaupt keine Wiederholung fuer die Deutschunterrichte. Aber es war Ok bei meinen Pruefungen. Dafuer soll ich Dir mal danken. :)

[...]

(aus: Harriet – Jutta, 24. Mai 1999)

Hier spricht die Tutee sowohl den Aspekt des Lesens ("*inzwischen habe ich es auch mehrmal gelesen.:*") als auch den Aspekt des Schreibens an ("*dass man durch Schreibung des email, unmerklich lernen kann.*"). Sie geht darin also auf die zur Kommunikation im E-Mail-Tutorium benötigten Fertigkeiten ein. Daß sie den Nutzen der Tutorien aber nicht etwa als auf das Training dieser Fertigkeiten beschränkt versteht, wird deutlich in ihren Äußerungen: "*Ja, das ist sogar effektiver als sich in deutschen Unterrichten zu sitzen.*" und "*Es ist einfacher und schneller fuer mich "native" Deutsch zu lernen, ohne eintoenige Grammatik Uebungen zu machen.*" Das, was sie in ihrem Tutorium gelernt zu haben glaubt, ist also "echtes", muttersprachliches Deutsch.

Daß sie den Erfolg ihres Lernens außerdem daran mißt, daß sie ihre institutionellen Deutschprüfungen auch ohne Wiederholung des Lernstoffes bestanden hat, zeigt ebenfalls, daß sie die Art des Lernens im E-Mail-Tutorium als ganzheitlich – also nicht etwa als fertigungsbezogen versteht – und dieses Lernen auch nicht im Gegensatz zu ihrem institutionellen Deutschunterricht stehend oder als irrelevant dafür begreift, sondern daß sie die "natürliche" Art des Spracherwerbs im E-Mail-Tutorium ganz selbstverständlich für ihr institutionell gesteuertes Lernen einsetzt.

Aus den Äußerungen der Tutee und ihrer Bezeichnung des Lernens als *unmerklich* könnte man weiter schließen, daß sie vorwiegend aus dem muttersprachlichen Vorbild lernt. Diese Annahme wird auch gestützt durch ihre Antwort auf die Frage der Tutorin, wie diese die Korrekturen handhaben soll:

(3.6)

[...]
Ueber Korrekturen wurde ich sage, wenn Du Zeit und Lust hast, dann bitte korrigierst Du meine Mails. Ich weiss, dass Du viele Zeit fuer die Korrekturen brauchst. Ich mag es schon, wenn ich mich mit Dir unterhalten kann! Trotzdem moechte ich auch manchmal wissen, was ich falsch geschrieben hat oder wo ich Fehle immer mache. Aber nicht unbedingt!! Nur wenn Du Zeit hast!

[...]
(aus: Harriet – Jutta, 12. November 1998)

Die Tatsache, daß die Tutee sich in erster Linie mit ihrer Tutorin "unterhalten" möchte und nicht unbedingt an der Fehlerkorrektur interessiert erscheint, zeigt, daß die Tutee vor allem an dem inhaltlichen (emotional-thematisch relevanten) Austausch mit ihrer Tutorin interessiert ist und der Spracherwerb sozusagen "nebenbei" stattfindet.

Interessant in diesem Zusammenhang ist auch die Einschätzung des Lernens und Lehrens im E-Mail-Tutorium durch die Tutorin dieser Tutee, wie sie in den folgenden zwei Ausschnitten zum Ausdruck kommt.

(3.7)

[...] Ich habe vor ein paar Tagen mal das "Fremdsprachenselbstlernzentrum" oder wie das heisst bei uns an der Uni besucht. Dort kann man z.B. am Computer mit Sprachkursen arbeiten. Ich versuche, mein Italienisch wieder aufzufrischen (die Haelfte habe ich schon wieder vergessen!). Vielleicht koennen die mir auch eine italienische E-mail-PartnerIn vermitteln, das waere nicht schlecht. Dann wuerde ich vielleicht leichter Lernen, und zumindest meine "kommunikativen" Faehigkeiten verbessern, mit denen sieht es naemlich schlecht aus. An der Uni machen wir leider fast nur

Grammatik. Eigentlich koennte ich einen Sprachkurs in Italien brauchen, aber dafuer habe ich weder Zeit noch Geld.

[...]

(aus: Jutta – Harriet, 10. März 1999)

Aus den Äußerungen der Tutorin wird deutlich, daß auch sie (aus Lernerinnensicht) den Vorteil eines solchen E-Mail-Austauschs darin sieht, daß man darin "leichter lernt" und seine kommunikativen Fähigkeiten verbessern kann. Mit dem Ausdruck "leichter lernen" scheint sie sich – wie ihre Tutee – darauf zu beziehen, daß das Lernen im Tutorium "nebenbei" zu einem persönlich und thematisch interessanten Austausch stattfindet. Und daß sie glaubt, in einem E-Mail-Austausch ihre kommunikativen Fähigkeiten verbessern zu können und dies als billigere Alternative zu einem Aufenthalt im Land der Zielsprache ansieht, zeigt, daß sie auch in diesem Punkt die Einschätzung ihrer Tutee teilt und denkt, daß sie in einem solchen E-Mail-Austausch in erster Linie durch *Kommunikation* lernt.

Aus den Äußerungen im folgenden Beispiel wird außerdem deutlich, daß sie (aus Tutorinnensicht) das Tutorium nicht als "Unterricht" empfunden hat:

(3.8)

[...]

O.K., ich muß jetzt Schluß machen. Ich gebe gleich Nachhilfe, einem jungen Russen, dem ich Deutsch beizubringen versuche. Das ist ganz spannend, weil ich noch nie "unterrichtet" habe. Macht aber Spaß, wenns auch eine Menge Arbeit ist, weil ich ja alles zum ersten Mal mache.

[...]

(aus: Jutta – Harriet, 1. Februar 2000)

Aus der Wiedergabe der Sichtweisen dieser Tutee und ihrer Tutorin kann man erkennen, daß für beide die Kommunikation im E-Mail-Tutorium im Vordergrund gestanden hat und sich das Lehren und Lernen darin unmerklich ereignete, sozusagen als Nebenprodukt. Wie dieses aus didaktischer Sicht höchst wünschenswerte Nebenprodukt durch relativ einfache Kommunikationsstrategien der Tutorinnen gefördert werden kann, wird unter anderem in Teil II dieser Arbeit gezeigt, in dem einzelne Aspekte des Lehr-/Lerndialogs analysiert werden.

Zunächst soll aber die Bedeutung von Emotionen in Lernprozessen im allgemeinen und in Spracherwerbsprozessen im besonderen sowie ihre Erforschung im gesteuerten Fremdsprachenlernen diskutiert werden.

3.5 Die Bedeutung von Emotionen in Lernprozessen

Die Bedeutung, die Emotionen für Kommunikationen im allgemeinen haben, wird deutlich, wenn man verschiedene psychologische Definitionsansätze betrachtet, wie den von Izard (1984: 33), der Emotionen als wichtigste Quelle menschlichen Verhaltens bzw. als "primäre(s) Motivationssystem des Menschen" (Izard 1981: 19) bezeichnet, oder den von Frijda (1986: 71), der Emotionen als Handlungstendenzen beschreibt, deren Funktion in der Aufnahme, Aufrechterhaltung oder Unterbrechung einer Beziehung zur Umwelt besteht, oder den von Mees (1991: 43 f.), der die Funktion von Emotionen in der (positiven bzw.

negativen) Bewertung von Ereignissen, Handlungen und Personen bzw. Dingen sieht.²⁵ Besonders in Frijdas Definition von Emotionen als Handlungstendenzen wird der dialogsteuernde Aspekt von Emotionen ersichtlich. Es bedeutet, daß, wenn die emotionale Beziehung nicht stimmt, das im Extremfall zum Kommunikationsabbruch führen kann. Aber auch "leichtere" – negative wie positive – Emotionen steuern unser Verhalten in der Kommunikation. Das zeigt sich z.B. in der Tatsache, daß wir ständig das, was um uns herum geschieht, in seiner (für uns positiven oder negativen) Bedeutung bewerten und unser Handeln danach ausrichten.²⁶

In welcher Weise wirken Emotionen aber auf den Lernprozeß?

In ihrer empirischen Untersuchung zur Behaltensleistung von Texten mit unterschiedlicher emotionaler Relevanz für die Probanden zeigt die Psychologin Schürer-Necker (1994: 106), daß Inhalte "emotionaler" Texte signifikant mehr behalten werden als die "neutralen" Texte, wobei der Anteil der aus den emotionalen Texten erinnerten Propositionen im Laufe der Zeit im Verhältnis zu den aus den neutralen Texten erinnerten zunimmt.²⁷ Gerade diese Zunahme des Verhältnisses belegt die Bedeutung, die Emotionen für die Abspeicherung von Inhalten ins Langzeitgedächtnis und damit für Lernprozesse allgemein haben. Ein interessantes Nebenergebnis der Untersuchung von Schürer-Necker war, daß die Versuchspersonen die emotionalen Texte nicht nur besser behielten, sondern sie subjektiv auch als verständlicher und anschaulicher einschätzten, obwohl nach objektiven Verständlichkeitskriterien sowohl bei den emotionalen als auch bei den neutralen Texten auf Ausgewogenheit geachtet worden war (vgl. Schürer-Necker 1994: 56-70, 86 u. 118).

Hänze (1998) faßt die Ergebnisse der empirischen psychologischen Emotionsforschung in ihrer Bedeutung für den (Schul-)Unterricht zusammen. Dabei wird deutlich, daß Emotionen nicht nur die Basis unseres Verhaltens bilden, indem sie dessen grobe Richtung vorgeben, sondern auch, daß sie unseren Denkstil prägen und im schlimmsten Fall unser Denken sogar lähmen können:

Gut gelaunt sind wir kreativer, aber auch gutgläubiger und oberflächlicher; wir haben dann nicht das Bedürfnis, die Gedanken oder das Verhalten übermäßig kontrollieren zu müssen – alles läuft wie von selbst. Schlecht gelaunt ist das Denken sorgfältiger, langsamer und rigider; wir versuchen, das Verhalten mehr zu kontrollieren – ob uns das gelingt, hängt auch von der Intensität der Emotionen ab. [...] Starke Ängste vermindern die Leistungs- und Lernfähigkeit; sie sind unbedingt zu vermeiden. Wiederkehrende Erfahrungen des eigenen Unvermögens sowie das überdauernde Erleben, auf die eigene Leistung keinen Einfluß zu haben, können zu erlernter Hilflosigkeit und Lähmung des Antriebs führen. (Hänze 1998: 126)

²⁵ Vgl. auch Fiehler (1990: 46), für den jede Emotion die *Funktion* einer *bewertenden Stellungnahme* erfüllt und beschreibbar ist als äquivalent mit einer konkreten Belegung der Formel: *Emotion A ist eine bewertende Stellungnahme zu X auf der Grundlage von Y als Z.*

²⁶ In Tamme (2000) gehe ich näher auf die psychologischen Emotionsdefinitionen ein. Für eine auch für den psychologischen Laien gut lesbare Einführung in das Thema vgl. Zimmer (1988).

²⁷ Bei der sofortigen Gedächtnisprüfung nach dem Lesen wurden insgesamt 72.50 Propositionen erinnert, davon 21.85 aus den "neutralen" Texten und 50.65 aus den "emotionalen" Texten, d.h. über doppelt so viele aus den emotionalen Texten. Nach einer Woche wurden insgesamt nur noch 26.76 Propositionen erinnert (d.h. knapp 37% des kurzfristig Behaltenen) mit einem Verhältnis von 5.41 zu 21.35, d.h. nach einer Woche wurden fast viermal mehr Propositionen aus den emotionalen Texten behalten.

Aus dieser Äußerung wird deutlich, wie wichtig ein konstruktiver Umgang mit Gefühlen für Lehr- und Lernprozesse ist. Salovey und Mayer (1990, zitiert nach Hänze 1998: 114) haben für die Fähigkeit, Gefühle für sich und andere zu nutzen, den Ausdruck *emotionale Intelligenz* eingeführt und beziehen sich damit auf das Verstehen der eigenen Gefühle, das Einfühlungsvermögen in andere Menschen und die Fähigkeit, Emotionen so zu steuern, daß sich die Lebensqualität verbessert.

Empathiefähigkeit definiert Hänze folgendermaßen:

den Standpunkt einer anderen Person möglichst genau identifizieren zu können, die gleichen oder ähnliche Gefühle erleben zu können und die Fähigkeit, inneres Erleben und emotionale Erfahrungen im Gespräch oder Verhalten mit anderen austauschen zu können. (Hänze 1998: 116)

Goleman (1995), der den Ausdruck *emotionale Intelligenz* durch seinen gleichnamigen Bestseller zumindest in den USA bekannt gemacht hat, berichtet von US-amerikanischen sog. *emotional literacy courses* im Fach *Self Science* zur Schulung der emotionalen Intelligenz, die zu Verbesserungen bei der emotionalen Selbstwahrnehmung, dem Umgang mit und der produktiven Nutzung von Emotionen, der Empathiefähigkeit und dem Umgang mit Beziehungen führten. Außerdem wurde auch eine Verbesserung der schulischen Leistungen derjenigen Kinder festgestellt, die an diesen Programmen teilnahmen.

Während der Ansatz von Schürer-Necker (1994) die Wirkung von Emotionen auf gedächtnispsychologischer Ebene untersucht und damit sozusagen einen Blick in die Köpfe der Probanden erlaubt, konzentriert sich Hänze (1998) auf die Darstellung der Auswirkungen von Emotionen auf das Verhalten von Schülern in Unterrichtssituationen. Nimmt man die Ergebnisse beider Ansätze zusammen, kann die eingangs gestellte Frage, in welcher Weise Emotionen auf den Lernprozeß wirken, folgendermaßen beantwortet werden: Emotionen fördern die Speicherung ins Langzeitgedächtnis. Außerdem prägen sie unseren Denk- und Arbeitsstil. Starke negative Emotionen können zu erlernter Hilflosigkeit und Lähmung des Antriebs führen. Der Umgang mit Emotionen kann aber geübt werden und hat in entsprechenden Programmen in US-amerikanischen Schulen positive Resultate – nicht nur direkt im Umgang mit Emotionen, sondern auch in Bezug auf schulische Leistungen – erzielt.

In Abschnitt 9.2 wird an einem Tutoriumsausschnitt zum Thema Lernberatung gezeigt, daß E-Mail-Tutorien einen Rahmen für die Auseinandersetzung mit den Emotionen der Beteiligten abgeben können. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit den *emotional literacy courses* ist anzunehmen, daß durch eine solche Auseinandersetzung – besonders wenn sie wie in dem Tutoriumsbeispiel über einen längeren Zeitraum stattfindet – emotionale Selbstwahrnehmung und Empathiefähigkeit gefördert werden können.

Während in den Ansätzen von Schürer-Necker und Hänze die Wirkung von Emotionen auf das Individuum im Vordergrund standen, wird im nächsten Abschnitt ein Blick auf die Rolle von Emotionen in der Interaktion und ihre mögliche Bedeutung für den Spracherwerb geworfen.

3.5.1 Die Bedeutung phatischer Kommunikationssituationen für den Spracherwerb

Müller (2000: 53) betont die Bedeutung der Kommunikation in der Gruppe für den ungesteuerten Erst- und Zweitspracherwerb. Während der Erstspracherwerb mitbestimmt ist von typischen Kommunikationsformen "innerhalb der natürlichen Kleingruppe Familie", spielen beim Zweitspracherwerb von Erwachsenen z.B. Arbeitskollegen, Nachbarn und

Freunde eine Rolle und beim Zweitspracherwerb von Kindern besonders ihre Spielgefährten, aber auch erwachsene Sprecher der Zielsprache. Als charakteristisch für "natürliche" Dialoge bezeichnet Müller die Spontaneität, Ungezwungenheit und Freiwilligkeit, mit der sich eine "natürliche" Kommunikationsgemeinschaft ergibt. Als Grund für ihre Konstitution nennt Müller, daß die Kommunikation (von allen Partnern) als wünschenswert und angenehm empfunden wird. Es sind also wieder Emotionen, die beim Zustandekommen der spracherwerbsfördernden Kommunikationsgemeinschaft eine entscheidende Rolle spielen. Aber auch in der Kommunikation selbst kann man eine "affektive Entspanntheit" als spracherwerbsfördernd ansehen:

Die 'natürliche' Sozialisation findet (in aller Regel) in der vertrauten Gruppe (der Familie, des Freundeskreises usw.) statt. In typischen Handlungen der Gruppe müssen daher auch 'natürliche Didaktisierungen' enthalten sein, denen der Heranwachsende die Gruppenmuster in besonders reiner ('prägnanter') Form entnehmen kann. Als 'didaktisch wertvoll' sind sie insbesondere dann einzustufen, wenn sie gleichzeitig mit hochgradiger affektiver Entspanntheit verknüpft sind. Was wir suchen müssen, sind also einerseits – wenn wir uns einmal auf den *Spracherwerb* beschränken – strukturell prägnante **Formulierungen** (als Muster oder 'Eingabe' der Zielsprache), typische **Situationen**, in denen diese Eingabe deutlich 'sinnhaft' eingebettet ist, und affektive **Entspanntheit**. Gibt es derartige 'gute' natürliche Sprachlehr- und Sprachlernsituationen? (Müller 2000: 63, Hervorhebungen im Original)

Als Beispiel einer Kommunikationssituation, die diese Charakteristika aufweist, nennt Müller das "Putz-" oder "Pfleorgespräch" (grooming talk), wie es z.B. zwischen Elternteil und Kleinkind beim Wickeln stattfindet. Andere Kommunikationssituationen, die diese Eigenschaften erfüllen, bezeichnet Müller in Anlehnung an den Ethnologen Malinowski als phatische Kommunikationen. Das sind Kommunikationen, die geführt werden, um soziale Kontakte zu pflegen. Die Beispiele in Malinowski faßt Müller folgendermaßen zusammen:

Erkundigungen nach dem gesundheitlichen Befinden, Bemerkungen über das Wetter, wechselseitige Bestätigungen über 'auch für den Dümmersten offenbare Sachverhalte' ("Na, da sind Sie ja endlich!"), Begrüßungs- und Annäherungsformeln, persönliche Berichte und Erzählungen über die Ansichten und Lebensgeschichte des Sprechers, Reden um des Rollentauschs (!) willen, Reden, um die feindliche Gespanntheit gemeinsamen Schweigens zu vermeiden. (Müller 2000: 64)

Im Analyseteil der Arbeit wird deutlich, daß es sich bei einem Großteil der in den E-Mail-Tutorien stattfindenden Kommunikationen um "persönliche Berichte und Erzählungen über die Ansichten und Lebensgeschichte des Sprechers/Schreibers" und damit um solche phatischen Kommunikationen handelt, von denen vermutet wird, daß sie Spracherwerbsprozesse fördern können.

Wie soll man sich aber die spracherwerbsfördernde Wirkung solcher phatischer Kommunikationssituationen konkret vorstellen?

3.5.2 Mögliche Wirkungsweisen phatischer Kommunikationssituationen auf den Spracherwerb

Müller vermutet, daß die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern und die Behandlung eines für den Lerner emotional relevanten Themas diesen zu Produktionen in der Fremdsprache motivieren können.

Das Unverstandene kann unter gewissen Bedingungen der 'Interessantheit' und des Gefühls *persönlich* 'angesprochen' zu werden, sozusagen 'aus sich heraus' (intrinsisch)

Motivationen erzeugen. Dies scheint mir für eine Erklärung von 'natürlichen' Spracherwerbsprozessen in jeder Form kein unerheblicher Faktor zu sein. [...] Die partielle Überforderung – die freilich immer wieder auch auf bekanntes Terrain zurückführen muß – stellt vielmehr so etwas wie einen *Sog* dar, dem ein Lerner sich hingibt, wenn 'seine Sache' behandelt wird. Alleine die Tatsache, daß ein Erwachsener sich mit ihm beschäftigt, kann unter bestimmten Bedingungen für ein Kind ausreichen, sich aktiv um Verstehen und Verständigung zu bemühen. Für erwachsene Lerner freilich wird dieser Effekt nicht so hoch zu veranschlagen sein. (Müller 2000: 105, Hervorhebungen im Original)

Die Motivation, die von der Behandlung der "eigenen Sache" ausgehen kann, demonstriert Müller (2000: 177) am Beispiel eines Jungen, der in dem Moment sehr geschwätzig wird und für den dann selbst schwierige Ausdrücke seines erwachsenen Gesprächspartners kein Verständigungshindernis darstellen, als ein für ihn emotional bewegendes Thema (der Gefängnisarrest seines Vaters) besprochen wird, während er eine scheinbar einfache Frage desselben Gesprächspartners nicht versteht, als sie aus einer ganz anderen emotionalen Perspektive als seiner eigenen heraus gestellt wurde.²⁸

Die von Müller formulierte Einschränkung, daß die motivierende Wirkung auf den Lerner, die durch die Behandlung "seiner Sache" entstehen kann, bei Erwachsenen vielleicht nicht so hoch zu veranschlagen sei, findet keine Bestätigung in meinen Daten. Im Gegenteil – auch dort ist das Interesse der Tutorinnen an den Personen und der Kultur der Tutees eine Hauptmotivation für diese, längere Texte in der Fremdsprache zu verfassen (vgl. Kapitel 7).

Außer über die motivierende Wirkung, die die Behandlung eines für den Lerner emotional relevanten Themas auf dessen fremdsprachliche Sprachproduktion ausüben kann, kann man sich die Förderung des Spracherwerbs in emotional relevanten Kommunikationssituationen m.E. auch über eine verbesserte Behaltensleistung der darin verwendeten sprachlichen Items vorstellen. Wie die Untersuchung von Schürer-Necker (1994) gezeigt hat, wird die Behaltensleistung bereits durch Texte gesteigert, die allgemein emotional ansprechend sind. Es ist m.E. höchst wahrscheinlich, daß diese Behaltensleistung dadurch noch weiter gesteigert wird, daß der Lerner selbst unmittelbar involviert ist, d.h. als Akteur im Dialog und nicht nur als Leser eines Textes.

Diese Vermutung teilt auch Müller in Bezug auf sog. "kommunikative Floskeln" zum Emotionsausdruck (der Art: *Was fällt dir (denn) ein!, Und wenn schon!, Das hat mir gerade*

²⁸ Als ein anderes Beispiel für die Bedeutung der emotionalen Perspektive beim Zustandekommen von Verständigung nennt Müller (2000: 174) das folgende, in dem der deutsche Erwachsene Stefan das türkische Mädchen Aynur nach dem Kuraufenthalt ihres Bruders Talat auf Norderney fragt:

Stefan: *gefällts ihm?* → 1 Sek. ohne Reaktion

(Stefan:) *is's schöner wie hier?* → 1 Sek. ohne Reaktion

(Stefan:) *oder hat er Heimweh?* → direkte Antwort

Aynur: *hat Heimweh gehabt/ jetzt aber nicht mehr (lacht)*

Müller interpretiert dieses Beispiel so, daß das Mädchen das Thema "Talat in Kur" eher unter dem Aspekt des Unerfreulichen und Beängstigenden gespeichert hat, so daß ihr der Zugang über positive Ausdrücke – und seien sie scheinbar noch so "einfach" – schwerer fällt als über den "schwierigeren" Ausdruck 'Heimweh', den sie sofort aufgreift. Verständigung gelingt hier also erst in dem Moment, in dem der muttersprachliche Gesprächspartner die emotionale Bewertung des Themas durch die Lernerin trifft.

noch gefehlt!), deren Funktion er in der Überbrückung emotional bedingter Sprachlosigkeit sieht:

Kommunikative Floskeln sind überaus stark *affektiv* besetzt, ja sie scheinen sogar ausdrücklich schematische Lösungen für den Fall darzustellen, daß einem Sprecher 'die Spucke' wegbleibt', er also vor Überraschung, Erregung, Wut usw. gar keine mentale Kapazität 'frei hat', um sofort eine 'kreative sprachliche Reaktion' zu produzieren. Auf ein zufällig anwesendes oder gar selbst *angesprochenes* und 'gemeintes' *Kind* zumal wird ein derartiges stark affektives Gebilde sicherlich seine Wirkung nicht verfehlen. Floskeln dieser Art sind also – soweit sie starke Emotionen 'freisetzen' – gute Kandidaten für eine Einlagerung in das Langzeitgedächtnis (Abteilung: alltägliche Begebenheit, die mich beeindruckte). (Müller 2000: 201)

Bei diesen kommunikativen Floskeln zum Emotionsausdruck wird die Lernbarkeit m.E. neben der emotionalen Relevanz für den Lerner noch durch die Gestalthaftigkeit der Äußerung unterstützt. Daß die emotionale Relevanz für den Lerner aber auch schon allein genügt, um den Spracherwerb zu fördern, zeigt die Studie von Keenan, MacWhinney & Mayhew (1977). Die Autoren kommen zu dem Schluß, daß auch beiläufige, nicht-floskelhafte Bemerkungen in Alltagssituationen dann erinnert werden, "*wenn sie von hoher interaktioneller Relevanz sind, also Beziehungen zwischen Sprecher und Hörer 'auf den Punkt bringen' oder bestimmte wichtige Inhalte bezüglich der Intentionen und Annahmen des Sprechers transportieren*" (zitiert nach Müller 2000: 210).

Wenn Emotionen in Lernprozessen allgemein und beim natürlichen Erst- und Zweitspracherwerb im besonderen eine derart wichtige Rolle spielen, wie es hier gezeigt wurde, ist davon auszugehen, daß ihnen auch beim institutionell gesteuerten Fremdsprachenlernen keine geringe Bedeutung zukommt. Im nächsten Abschnitt soll kurz dargestellt werden, welche Emotionsaspekte die Forschung auf diesem Gebiet bisher schwerpunktmäßig untersucht hat.

3.5.3 Die Rolle von Emotionen beim gesteuerten Fremdsprachenlernen

Wenn es zum Thema Emotionen beim gesteuerten Fremdsprachenlernen auch beachtliche Forschungstätigkeit gegeben hat (zu einem umfassenden, aktuellen Überblick vgl. Rost-Roth 2001), kann man den Platz, der Emotionen in der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr- und -lernforschung allgemein zugewiesen wurde, doch eher als marginal bezeichnen. Ein Zeichen dieser Marginalisierung kann man m.E. darin sehen, daß es im Handbuch Fremdsprachenunterricht (Bausch u.a. (Hg.) 1995) keinen eigenständigen Artikel zu diesem Thema gibt, sondern daß es dort in den Bereich der 'Alternativen Methoden' wie *Suggestopädie*, *Psychodramaturgie linguistique*, *Community Language Learning* und *Total Physical Response* (vgl. Dietrich 1995 und Bleyhl 1995) verwiesen erscheint. Im neueren Handbuch für Deutsch als Fremdsprache (Helbig u.a. (Hg.) 2001) ist der "affektive Bereich" wenigstens mit einem Artikel vertreten. In der Zusammenfassung darin wird m.E. aber ebenfalls eher die Skepsis deutlich, mit der die Fremdsprachendidaktik dieses Thema betrachtet:

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Korrelation von Unterrichtsphänomenen und affektiven Variablen nicht nur als eine Gefahr gesehen werden sollte, sondern auch bewusst als Chance wahrgenommen werden kann, beim gesteuerten Spracherwerb Lernprozesse und Lernerfolge durch Unterrichtskonzeptionen und -maßnahmen positiv zu beeinflussen. (Rost-Roth 2001: 719 f.)

Die sog. "affektiven Variablen" erscheinen darin nicht als selbstverständlicher Teil "normalen", d.h. nicht-alternativen, Fremdsprachenunterrichts, sondern eher als etwas Bedrohliches.

Der vorsichtige Vorschlag, Emotionen im Unterricht auch als Chance zu sehen, durch die Lernprozesse positiv beeinflußt werden können, scheint allerdings langsam auch weitere Befürworter in der Fremdsprachendidaktik zu finden. Als Zeichen dafür kann z.B. gewertet werden, daß eines der Themen auf der 25. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache im Mai 1997 'Emotion und Kognition' war (vgl. Wolff & Eggers 1998, 39-185). Besonders der Sammelband von Arnold (1999) zur Bedeutung des Affektiven beim Fremdsprachenlernen mit seiner Unterteilung in die drei Bereiche 'the learner's space', 'the teacher's space' und 'the interactional space' ist m.E. ein gelungener Versuch, sowohl einen Überblick über bisherige Forschung zur Wirkungsweise von Emotionen beim institutionell gesteuerten Fremdsprachenlernen zu geben als auch die verschiedenen, wenn auch zusammenhängenden, Wirkungsbereiche von Emotionen in einer umfassenden Darstellung zu integrieren.

In der Einleitung zu diesem Sammelband heißt es über die Tätigkeit des Fremdsprachenlehrenden in der Rolle des *facilitator*:

Intimately related to facilitation is group dynamics. Facilitators are at all times sensitive to the characteristics of the group they are working with and aware of the processes developing there. Group dynamics can be seen as 'the combined configuration of mental, emotional and physical energy in the group at any given time; and the way this configuration undergoes change' (Heron 1989:26). It can be extremely significant in determining the success or failure of a learning experience because, as Heron notes, 'the group dynamic ... could also be called the emotional dynamic: it is grounded in the life of feeling – which is at the core of the group's state of being' (1989:94). Much of the work done by the facilitator with group dynamics will be managing emotional states – encouraging positive ones and finding ways to overcome the negative ones and, ideally, utilizing both for growth. (Arnold & Brown 1999: 20 f.)

Wenn man diese Beschreibung der Tätigkeit eines Fremdsprachenlehrenden liest, kann man vielleicht nachvollziehen, warum dieser Bereich bisher als außerhalb seiner Zuständigkeit liegend betrachtet wurde. Kommt ihnen wirklich die Aufgabe von "Emotionsmanagement" der ganzen Lernergruppe – einschließlich der eigenen Emotionen – zu? Andererseits läßt sich argumentieren, daß die hier beschriebenen gruppenspezifischen Prozesse in jedem Fall ablaufen und der Lehrende sie vielleicht weitgehend ignorieren kann, es aber selbst bedeutend leichter hätte und außerdem die Lernfähigkeit seiner Lernenden erheblich erhöhen könnte (vgl. die Ausführungen oben), wenn er tatsächlich zu einem solchen Emotionsmanagement in der Lage wäre. Ich stimme hier mit den Autoren in ihrer Vermutung überein:

As language teachers, we already have many areas of competence to attend to. Yet adding one more, rather than increasing teachers' burdens, might make attending to the other areas an easier task. (Arnold & Brown 1999: 24)

Im nächsten Kapitel werde ich an einem Tutoriumsbeispiel die emotionale Interaktion von Tutorin und Tutee nachzeichnen und zeigen, welchen grundlegenden Einfluß die Emotionen der Tutorin auf den gesamten Lehr- und Lernprozess ausüben können. Durch dieses Beispiel hoffe ich, die Notwendigkeit zu unterstreichen, mit der die Schulung für einen besseren Umgang mit den eigenen Emotionen ihren Platz in der Lehrerbildung erhalten sollte. Da die Tutorien durch ihre eins-zu-eins-Zuordnung eine intensivere emotionale Interaktion zwischen Lerner und Lehrender ermöglichen als das z.B. im Gruppenunterricht möglich wäre, ist anzunehmen, daß sie sich besonders gut für den Zweck einer solchen Schulung des emotionalen Bereichs in der Lehrerbildung eignen. In Kapitel 11 wird ein Vorschlag gemacht für eine Integration der Lehr- und Lernform des E-Mail-Tutoriums als längerfristig angelegtes, begleitetes 'E-

Praktikum' in die Lehrerausbildung, die so den Rahmen für eine Auseinandersetzung mit der Rolle von Emotionen in Lehr- und Lerndialogen schaffen könnte.

Daß "Emotionsmanagement" bisher noch nicht zu einem Thema der Lehrerausbildung gemacht wurde, hängt sicher auch mit der Vielschichtigkeit der Wirkungsweisen von Emotionen zusammen, die die Erfassung in einem Gesamt-Kommunikationsmodell erschwert. So wird in Rost-Roth (2001) deutlich, daß sich die Forschung zum affektiven Bereich beim gesteuerten Fremdsprachenlernen bisher hauptsächlich auf die Einzelaspekte 'Motivation', 'Einstellung', 'Empathie'²⁹ und 'Angst' und deren Korrelationen konzentriert hat.

Bei der Frage nach dem Ursache-Wirkungs-Verhältnis zwischen diesen Faktoren hat sich in den einzelnen Untersuchungsbereichen herausgestellt, dass es sich im Allgemeinen nicht um eine einseitige Determinierung handelt, sondern vielmehr eine Wechselbeziehung anzunehmen ist. In Hinblick auf das Zusammenwirken der verschiedenen affektiven Faktoren und ihrer Auswirkungen auf den Zweit- und Fremdspracherwerb sind jedoch noch viele Fragen ungeklärt und haben bislang auch noch wenig Beachtung gefunden. (Rost-Roth 2001: 720)

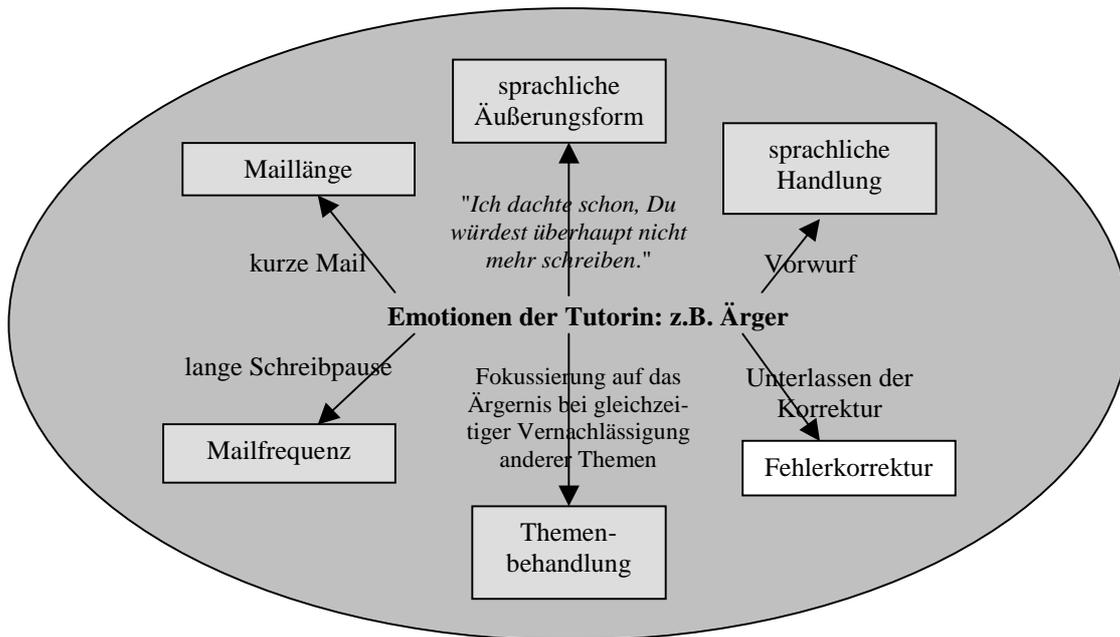
In meinem fremdsprachlichen Dialogmodell, das ich nun vorstellen möchte, versuche ich, den Emotionen im Lehr-/Lerngeschehen den ihnen gebührenden Platz einzuräumen. Dabei wird deutlich, wie umfassend die Wirkung von Emotionen ist und daß es sich dabei nicht um ein Phänomen handelt, das gesondert vom Rest der Kommunikation betrachtet werden könnte, sondern um einen allgemeinen kommunikationssteuernden Aspekt, der sich auf alle anderen Aspekte der Kommunikation auswirkt, die ich im folgenden als dialogkonstituierende Aspekte bezeichne.

3.6 Dialogmodell E-Mail-Tutorium

Zu den dialogkonstituierenden Aspekten rechne ich z.B., wer wann und wie lange spricht oder schreibt (Sprecherwechsel/ Schreibrhythmus und Beitragslänge), worüber gesprochen oder geschrieben wird (Thema), welche sprachliche Handlung mit einer Äußerung vollzogen wird (sprachliche Handlung), welche Form gewählt wird (sprachliche Äußerungsform und Beitragsform, d.h. Maillänge). Diese vier Aspekte sind insofern grundlegend für jede Kommunikation, als sie Funktion (sprachliche Handlung), Form (sprachliche Äußerungsform und Beitragslänge) und Inhalt (Thema) des einzelnen Beitrags sowie sein grundlegendes Muster (Sprecherwechsel/ Schreibrhythmus) betreffen. Die Lehr-/Lerndialog-spezifischen Kategorien sind der Übersicht halber in diesem Modell lediglich mit der Kategorie 'Fehlerkorrektur' repräsentiert. In der folgenden Abb. 3.1 wird die Wirkungsweise des dialogsteuernden Emotionsaspekts auf die dialogkonstituierenden Aspekte am Beispiel der Emotion Ärger der Tutorin in einer graphischen Darstellung erläutert.

²⁹ Unter dem Punkt 'Empathie' führt Rost-Roth allerdings keine Untersuchungen zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden oder zu 'allgemeiner' Empathie der Lernenden im interkulturellen Bereich an, sondern solche zur sog. "Ego-Permeabilität" von Lernenden, die sich z.B. positiv auf ihre Aussprache in der Fremdsprache auswirkt.

Abb. 3.1: Modell der Wirkungsweise des dialogsteuernden Emotionsaspekts auf dialogkonstituierende Aspekte am Beispiel Ärger der Tutorin

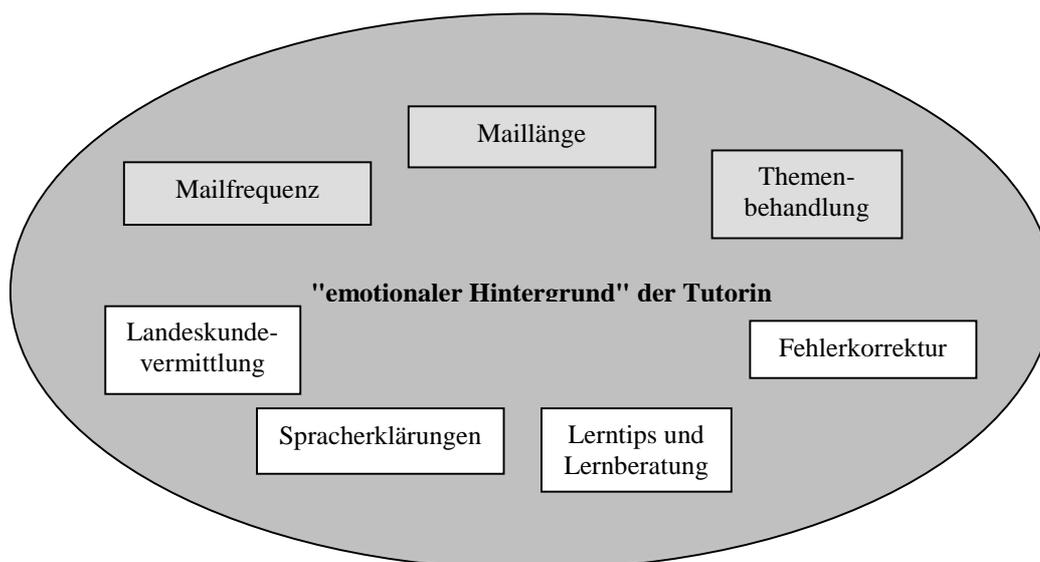


Lesart der Pfeile: Der Einfluß von x auf y kann sich in z konkretisieren, wobei x den Ausgangspunkt des Pfeils, y den Endpunkt und z seine Beschriftung bezeichnet.

Es soll darauf hingewiesen werden, daß die Äußerung "Ich dachte schon, Du würdest überhaupt nicht mehr schreiben." natürlich nicht *unbedingt* Ärger ausdrücken *muß*, sondern daß sie als Ausdruck von Ärger verwendet werden *kann*. Ebenso muß ein Unterlassen der Korrektur nicht Ausdruck von Ärger sein. Ebenso könnte sich Ärger z.B. auch in einer konsequenten Weiterführung oder noch größeren Genauigkeit der Korrekturen äußern. Wie sich Emotionen konkret in Kommunikationen Ausdruck verschaffen, kann individuell sehr unterschiedlich sein. *Daß* sie aber einen entscheidenden Einfluß auf das Kommunikationsgeschehen haben, wird aus den bisherigen Ausführungen deutlich geworden sein.

Es wurde darauf hingewiesen, daß in dem ersten Modell Fehlerkorrektur nur stellvertretend für die Lehr-/Lerndialog-spezifischen Aufgaben der Tutorinnen stand. In einem zweiten Modell sollen diese Aufgaben zusammengefaßt werden, die gleichzeitig die Kategorien für die Analyse der Tutorien liefern.

Abb. 3.2: Kommunikative Aufgaben einer E-Mail-Tutorin



Der "emotionale Hintergrund" und die oberen drei Kästen in der Abb. 3.2 beziehen sich auf generellere Aspekte des Dialogs (vgl. Abb. 3.1). Sie werden in den ersten drei Kapiteln des Analyseteils behandelt (wobei Mailfrequenz und Maillänge in einem Kapitel zusammengefaßt sind). Die unteren vier Kästen bezeichnen die für den fremdsprachlichen Lehr- und Lerndialog spezifischen kommunikativen Aufgaben der Tutorinnen, die sich aus Fragen, Bitten oder Problembeschreibungen der Tutees ergaben. Sie werden in den darauffolgenden vier Kapiteln analysiert.

Da im nun folgenden Analyseteil der Tutorien an verschiedenen Stellen auf das didaktische Ziel der Lernerautonomie Bezug genommen wird, soll hier zunächst kurz die Definition von Holec wiedergegeben werden, der Lernerautonomie generell als "the ability to take charge of one's own learning" bezeichnet. Diese Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, beschreibt Holec als die folgenden Teilfähigkeiten umfassend:

To take charge of one's learning is to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning, i.e.:

- determining the objectives;
- defining the contents and progressions;
- selecting methods and techniques to be used;
- monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place, etc);
- evaluating what has been acquired. (Holec 1981: 3).

Daß Lernende, die sich auf die hier beschriebene Weise verantwortlich um ihren eigenen Lernprozeß kümmern, sicher erfolgreiche Lernende sind, steht wahrscheinlich außer Frage. In den Einzelanalysen des empirischen Teils dieser Arbeit wird aber auch die Gefahr deutlich, die zu hoch gesteckte didaktische Ziele mit sich bringen können. Sie werden in dem Moment kontra-produktiv, in dem sie Lernende hoffnungslos überfordern oder Zielvorstellungen in den Köpfen angehender Lehrender erzeugen, die dann in ihren Vermittlungsversuchen zu Frustrationen führen und die gesamte Kommunikation gefährden wie in dem folgenden Tutoriumsbeispiel.

Teil II: Analyse der Tutorien

4 Wirkung von Emotionen auf den Lehr-/Lerndialog: Ein Fallbeispiel

Manchmal kann man von den Buechern sehr viel lernen,
aber sie haben kein Gefuehl.

(aus: Jennifer – Stephanie, 18. März 1998)

Im letzten Kapitel wurde die Bedeutung von Emotionen für das Fremdsprachenlernen erläutert. Dabei wurde vor allem auf die Wirkung von Emotionen auf den Lernprozeß eingegangen. Es wurde aber auch darauf hingewiesen, daß die Befähigung zum produktiven Umgang mit Emotionen wegen ihrer besonderen Bedeutung für den Lernprozeß auch zu einem Teil der Fremdsprachenlehrausbildung gemacht werden sollte. Da die Erforschung der Rolle von Emotionen im fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozeß aber noch immer in ihren Anfängen steckt, soll in diesem Kapitel an einem Tutoriumsbeispiel in erster Linie die zentrale Bedeutung und Steuerungsfunktion von Emotionen im Lehr- und Lernprozeß demonstriert werden. Dabei wird das Tutorium der Tutorin Tanja und ihrer Tutee Conny in seiner Ganzheit wiedergegeben, um die Entwicklung der emotionalen Interaktion zwischen Tutorin und Tutee nachzeichnen zu können.

Es wird gezeigt, wie die Tutorin aus didaktischen Überlegungen heraus eine Erwartungshaltung gegenüber ihrer Tutee aufbaut, der diese nicht gerecht werden kann, was eine unbefriedigte emotionale Grundstimmung bei der Tutorin hervorruft, die sich störend auf die ganze Kommunikation auswirkt. Obwohl die Tutee versucht, den negativen Emotionen ihrer Tutorin entgegenzuwirken, bleibt dieser Versuch ohne Erfolg. Die Tutorin gelangt im Laufe des Tutoriums auch nicht zu einer Hinterfragung ihrer eigenen Erwartungshaltung.

Da didaktische Überlegungen und Zielvorstellungen der Tutorin ihre Erwartungshaltung geprägt hatten, die dann zu ihrer Enttäuschung und schließlich zu ihrer emotionalen Verstimmung führten, wird deutlich, wie wichtig es ist, daß die Fremdsprachendidaktik angehende Lehrende nicht nur mit Zielvorstellungen ausstattet, sondern sie auch bei der Umsetzung bzw. bei der mißglückenden Umsetzung begleitet. Ansonsten muß sie in Kauf nehmen, daß die Lehrenden sich bei wiederholten ähnlichen Erfahrungen irgendwann enttäuscht von den Zielvorstellungen der Didaktik abwenden, weil sie "ja doch nicht funktionieren".

Im folgenden wird das Tutorium zwar in seiner Ganzheit wiedergegeben. Bei der Analyse wird aber nur auf diejenigen Textstellen eingegangen, die für die emotionale Interaktion von Tutorin und Tutee besondere Bedeutung zu haben scheinen. Die Tutorin studierte zum Untersuchungszeitpunkt Deutsch als Fremdsprache als Zusatzfach zu ihrem bereits abgeschlossenen Magisterstudium und verfügte über wenig Lehrerfahrung (einen Volkshochschulkurs).

Die erste Mail dieses Austauschs ist an mich gerichtet und wurde von mir an die Tutorin weitergeleitet. Die Einführung der Tutorien hatte ich bereits Ende September in Hong Kong

vorgenommen und den Tutees auch mitgeteilt, daß das Tutorium auf deutscher Seite erst mit Beginn des Wintersemesters am 19. Oktober 1998 anfangen würde. Prompt an diesem Tag meldete sich Conny bei mir. Es ist möglich, daß die (Haupt-)Funktion ihrer Mail darin bestand, mir für das Tutorium eine andere E-Mail-Adresse mitzuteilen.

From: Conny
To: Claudia
Subject: Wie geht's??
Date: Mon, 19 Oct 1998 20:21:51 PDT

Liebe claudia,

Wie geht's? Es geht mir ganz gut und zufrieden, weil das Wetter in Hong Kong ganz schön ist. Es gibt Wind und nicht zu heiss! Wie ist das Wetter in Giessen?

gestern habe ich die Ergebnis der Deutschen Prüfung bekommen, aber... die ist nicht sehr gut... :(Ich muss fleissiger sein, und ich hoffe, nächste mal besser zu können.

Ich bin ganz beschäftigt, weil ich muss ein "Termpaper" fuer Deutsche Politik schreiben, ein Presentation fuer Europaesche Geschichte machen... und du? was machst du jetzt? bist du auch beschäftigt?

Hm... ich muss hier stoppen, weil ich anderen Unterricht habe, und ich schreibe dir nächste mal...
Herzliche Gruesse,

Deine Conny

p.s. Claudia, bitte schickst du mir zu diese Adresse. Danke!
Conny@hotmail

(Conny – ich, 19. Oktober 1998)

Einen Tag später schreibt die Tutorin ihre erste Mail an die Tutee.

From: Tanja
To: Conny
Date sent: Tue, 20 Oct 1998 17:42:52 +0000
Subject: hier ist Tanja
Copies to: Claudia
Priority: normal

Hallo Conny,
ich habe gerade Deine letzte mail gelesen. Du wartest wohl schon lange auf eine mail von mir. Nun, ich habe gerade erst angefangen, mich mit E-mail zu beschäftigen.
Es macht mir viel Spass und ich hoffe, dass wir uns oft schreiben. Ich bin sehr neugierig und möchte vieles wissen. In Deiner mail lese ich, dass in Hong Kong schönes Wetter ist. In Giessen ist es kalt und es regnet. Es ist Herbst und das schöne an dieser Jahreszeit sind die vielen bunten Blätter an den Bäumen. Gibt es bei Euch auch einen Herbst? oder weisst Du vielleicht gar nicht was das ist, weil es bei Euch nur zwei Jahreszeiten gibt?
Ich erzähle Dir mehr von mir und allem was Dich

interessiert im nächsten mail. Bitte sei nicht traurig, wenn ich nicht gleich antworte, denn ich fahre für 4 Tage in die Schweiz.
Also, bis Bald.
Es grüßt Dich

Tanja
(Tanja – Conny, 20. Oktober 1998)

Die Funktion dieser ersten Tutorinnen-Mail liegt in der Kontaktaufnahme zur Tutee und der weiteren Organisation des Austauschs, da die Tutorin für ein paar Tage verreist und nicht per E-Mail erreichbar sein wird. Inhaltlich geht die Tutorin auf das Thema Wetter (in Hong Kong und Gießen) der vorausgegangenen Tutee-Mail ein.

From: Conny
To: Tanja
Copies to: Claudia
Date sent: Sat, 24 Oct 1998 11:14:22 PDT

liebe Tanja,

Hallo! Vielen Dank fuer dein email! Ich hoffe auch, dass wir uns oft schreiben!

Hm... Es gibt 4 Jahreszeiten in Hong Kong, und jetzt ist Herbst, deshalb ist es Kuehl und es gibt oft Wind. Das fuehle ich mich ganz zufrieden! Ich mag Herbst am liebsten! Welche Jahreszeit magst du am liebsten? Sommer? Herbst?

Vielleicht erzaehle ich dich jetzt mehr von mir. Ich bin 20, aber ich wird 21 am 9 November!(haha...du muss mir etwas schenken!!! :)) ich bin Studentin an Hong Kong Baptist University. " European Studies" studiere ich. In dieser Semester muss ich Deutsch(normale Deutsch und Wirtschaft Deutsch), Deusche Politik und Europaesche Geschichte studiere. Ich muss auch zwei Semesterarbeit und eine Presentation machen. Deshalb bin ich ganz beschaefigt!

In meine Freizeit, hoere ich gern Musik, alle typ hoere ich, aber classische und Rock mag ich am liebsten! Musik spiele ich auch gern, zum Beispiel, Klavier und Floete. Sport mache ich gern, besonders Badminton und Squash. Trozdem spiele ich ganz selten, weil ich viele Arbeit habe! :(Was machst du in deine Freizeit?

Hm...vielleuss stoppe ich hier, weil ich ins Bett gehen muss(es ist schon 2am!). Was moechtest du uber mich wissen? Du kannst mir alles fragen, wenn du mehr ueber mich wissen moechten. :)

Bis bald!!! :)

Conny
xxx
(Conny – Tanja, 24. Oktober 1998)

Die Tatsache, daß die Tutee genau 4 Tage, nachdem die Tutorin ihr mitgeteilt hat, sie würde für vier Tage in die Schweiz fahren, an diese schreibt, genauso wie die Tatsache, daß sie direkt zu Beginn des deutschen Wintersemesters mir ihre neue E-Mail-Adresse mitgeteilt hat, kann man m.E.als Zeichen ihres großen Interesses an diesem Tutorium deuten. Auch die Äußerung "*Ich hoffe auch, dass wir uns oft schreiben!*" weist darauf hin. Die Funktion dieser Mail ist eine erste Vorstellung, und die hauptsächlichen Themen sind Jahreszeiten in Hong Kong, Geburtstag, Studiengang und Freizeitaktivitäten der Tutee.

Die Art der Behandlung ihres nahe bevorstehenden Geburtstags könnte man als scherzend bezeichnen (*"Ich bin 20, aber ich wird 21 am 9 November!(haha...du muss mir etwas schenken!!! :)"*). Daß sie die Bemerkung, die Tutorin müsse ihr etwas zu ihrem Geburtstag schenken, nicht ernst meint, kann man aus den Emotionalitätsmarkern *haha* und dem lächelnden Smiley erkennen. Die Frage am Ende ihrer Mail *"Was moechtest du uber mich wissen?"* und die Erklärung *"Du kannst mir alles fragen, wenn du mehr ueber mich wissen moechten. :)"* kann man als Vorschlag für ein offenes und direktes Umgehen miteinander verstehen.

Zwei Tage später antwortet die Tutorin mit folgender Mail:

From: Tanja
To: Conny
Date sent: Mon, 26 Oct 1998 13:59:43 +0000
Subject: Hallo
Copies to: Claudia
Priority: normal

Liebe Conny,
vielen Dank für Dein E-mail. Ich komme gerade aus der Schweiz zurück. Leider kann ich noch nicht von zu Hause schreiben, doch ich hoffe, dass es noch diese Woche klappen wird.
Ich kann Dir jetzt schon sagen, dass wir viele Gemeinsamkeiten haben, ausser dem Alter. Bitte erschrecke nicht. Ich bin schon 35 Jahre alt. Ich habe mein Studium erst mit 29 Jahren begonnen. Vor zwei Jahren habe ich es abgeschlossen. Der Abschluß nennt sich hier *magistra artria*, was soviel heisst wie Lehrer der Künste. Es ist ein alter lateinischer Titel. Meine Hauptfächer waren deutsche Literaturwissenschaft und mittlere und neuere Geschichte. Vor meinem Studium habe ich als Krankenschwester gearbeitet.
Ich reise schrecklich gerne und war schon zweimal für ein Jahr mit dem Rucksack in Süd-Ost-Asien, Australien und Neuseeland. Wegen meinem grossen Hobby, fremde Länder zu bereisen, studiere ich jetzt noch einmal fuer zwei Jahre DaF, denn ich moechte im Ausland arbeiten. Was mache ich sonst noch in meiner Freizeit? Nun, ich bin am liebsten draussen unterwegs. Ich wandere gern, aber vor allem fahre ich leidenschaftlich gerne Rad. Daher ist mir die warme Jahreszeit am liebsten. Im Winter mache ich Langlauf und spiele Badminton. Ich höre auch gerne Klassik und Rockmusik.
Ich möchte gerne mehr über Dein Studium wissen. Erstmal, wie Du darauf gekommen bist. Dann, wieviele StudentInnen an Deiner Uni diese Fächer studieren. Schließlic, wie lange das Studium dauert und was Du anschließend damit anfangen kannst. Gibt es auch an Deiner Uni Studenten, die so alt sind wie ich?
Für heute denke ich, ist das genug. Ich wünsche Dir viel Erfolg bei Deiner Semesterarbeit und Deiner Presentation und ich freue mich schon jetzt auf Deine Antwort.

Tschuess

Tanja
[...]³⁰
(aus: Tanja – Conny, 26. Oktober 1998)

³⁰ Hier folgt im Original die angehängte (unkorrigierte) Tutee-Mail vom 24. Oktober 1998.

In ihrer Antwort stellt die Tutorin sich nun ihrerseits vor. Hauptsächlich angesprochene Themen sind Alter, Erststudium, Reiseleidenschaft, Freizeitaktivitäten der Tutorin und das Studium der Tutee.

Daß der Tutorin das Thema ihres Alters am Herzen liegt, ist m.E. aus verschiedenen Details erkennbar. So erklärt sie ihrer Tutee ausführlich, wie es dazu gekommen ist, daß sie (erst) in diesem Alter studiert. Außerdem fragt sie die Tutee, ob es auch an ihrer Universität Studenten gibt, die so alt sind wie sie. Und schließlich scheint sie zu befürchten, daß die Tutee von ihrem Alter irgendwie abgeschreckt werden könnte ("*Bitte erschrecke nicht.*").

From: Conny
To: Tanja
Copies to: Claudia
Date sent: Tue, 03 Nov 1998 02:20:07 PST

Liebe Tanja,

Hallo! Wie geht's? Vielen Dank fuer dein email! Diese Woche bin ich ganz beschäftigt, weil ich eine Presentation vorbereiten muss! Deshalb schicke ich die email ganz spät! Das Thema, das ich Presentation nächste Woche gebe, ist "Maxism" (um erhlich sagen, dafür interessiere mich gar nicht).

Hm... Für mich ist das Alter kein Problem! Ich freue mich darüber, dass du meine Tutorin bist! Trotzdem schreibe ich nicht sehr gut Deutsch. wenn ich Fehler im email mache, bitte korrigier sie!!! (vielen Dank!) Bist du verheiratet? Hast du Kinder? :) Ich habe noch keinen Freund, aber ich hoffe, einen zu haben!!! Wie findest du die Deutschen Männer??? Sind sie gut, oder? ;)

Ich studiere "Europasischestudien" oder "European Studies". Das ist ein Kurs, der 4 Jahre dauert. Im dritten Jahr muss ich in Europa bleiben, von Oktober bis Februar studiere ich in Düsseldorf; dann von März bis August arbeite ich bei einer Firma, die in Deutschland, Österreich oder der Schweiz ist. (aber ich hoffe, in Österreich zu arbeiten!) Ich glaube, dass es viel Spaß macht, wenn ich in Europa bleibe, und wir koennen uns treffen, koennen wir? In diesem Kurs studiere Deutsch, Europäsche Gesichte und Politik, besonders Deutsche. Jetzt studiere ich im Zwierten Jahr, und nächstes Jahr fliege ich nach Deutschland.

Haha... Wann hast du Geburtstag? Am nächsten Montag(9/11) habe ich Geburtstag, ich werde 21!!! :) Ich moechte gern mit meinen Freunden treffen, aber ich muss von 930 bis 1830 Unterricht haben!!! :(

Hm... ich muss hier stoppen! Heute gehe mit meinen Amerikanischen Freunden zum Abendessen. Ich freue mich sehr darauf!

Tschüss!!! :)

Conny
xxx

p.s. Hat Claudia dir mein Foto gegeben??? und, kannst du dein Foto mir auch geben??? Vielen Dank!!!

(Conny – Tanja, 3. November 1998)

Die Tutee antwortet acht Tage später auf diese Mail. Ihre Erklärung "*Diese Woche bin ich ganz beschäftigt, weil ich eine Presentation vorbereiten muss! Deshalb schicke ich die email ganz spät!*", die die Tutee gleich zu Beginn ihrer Mail auf den Dank für die vorausgegangene

Tutorinnen-Mail folgend abgibt, könnte man als Entschuldigung für ihre als spät empfundene Antwort verstehen.

Mit der Bemerkung "*Hm.... Für mich ist das Alter kein Problem! Ich freue mich darüber, dass du meine Tutorin bist!*" gibt sie ihrer Tutorin zu verstehen, daß deren Alter sie keineswegs abschreckt.

Die Frage der Tutee, ob sie sich während ihres Deutschlandsjahrs mit ihrer Tutorin treffen könne, und die Bitte um ein Foto der Tutorin könnte man als Ausdruck ihres Interesses an der Person der Tutorin deuten, das zur Beziehungsgestaltung beiträgt.

Die Tatsache, daß die Tutee ihren Geburtstag in dieser Mail zum zweiten Mal erwähnt und auch von ihren Plänen für diesen Tag schreibt, kann man als Zeichen dafür verstehen, daß dieses Thema für sie von (persönlicher) Bedeutung ist.

From: Tanja
To: Conny
Date sent: Thu, 5 Nov 1998 17:15:57 +0000
Subject: Na endlich
Copies to: Claudia
Priority: normal

Liebe Conny

Ich bin ganz happy, dass Du mir zurueckgeschrieben hast. Ich dachte naemlich schon, mein Alter haette Dich so erschreckt, daß Dir alle Lust zu schreiben vergangen sei.

Ich moechte heute das erste mal mit einer Korrektur beginnen und bin gespannt ob es für Dich so o.k. ist.

Liebe Tanja,

Hallo! Wie

geht's? Vielen Dank fuer dein email!Diese Woche bin ich ganz beschäftigt, weil ich eine Presentation///Präsentation/// vorbereiten muss! Deshalb schicke ich die email ganz spät!///super. Mach weiter so.///

Das Thema, das ich Presentation nächste Woche gebe, ist "Maxism" (um ehrlich sagen,dafür interessiere mich gar nicht).///Besser: Das Thema, das ich naechste Woche praesentieren oder vorstellen werde ist "Marxismus" (ehrlich gesagt interessiere ich mich gar nicht dafür)///

Hm.... Für mich ist das Alter kein Problem! Ich freue mich darüber, dass du meine Tutorin bist! Trotzdem schreibe ich nicht sehr gut Deutsch. wenn ich Fehler im email mache, bitte korrigier sie!!! (vielen Dank!) Bist du verheiratet? Hast du Kinder? :) Ich habe noch keinen Freund, aber ich hoffe, einen zu haben!!! Wie findest du die Deutschen Männer??? Sind sie gut, oder? ;) Ich studiere "Europasichestudien"/// schreibt man auseinander: Europaeische Studien/// oder "European Studies". Das ist ein Kurs, der 4 Jahre dauert.

Im dritten Jahr muss ich in Europa bleiben,/// du meinst, du musst in Europa studieren?/// von Oktober bis Februar studiere ich in Düsseldorf; dann von März bis August arbeite ich bei einer Firma, die in Deutschland, Österreich oder der Schweiz ist .(aber ich hoffe, in Östterreich zu arbeiten!)Ich glaube, dass es viel Spaß macht, wenn ich in Europa bleibe, und wir koennen uns treffen, koennen wir? In diesem Kurs studiere Deutsch, Europäsche Gesichte

und Politik, besonders ///hauptsaechlich/// Deutsch. Jetzt studiere ich im
Zweiten Jahr, und näsches Jahr fliege ich nach Deutschland.
Haha...Wann hast du Geburtstag? Am näschten Montag(9/11) habe ich
Geburtstag, ich werde 21!!! :) Ich moechte gern mit meinen Freunden
treffen, aber ich muss von 930 bis 1830 Unterricht haben!!! ///Ich moechte
mich gern mit....,aber ich habe von 9.30 bis 18.30 Unterricht///:(
Hm... ich muss hier stoppen! Heute gehe mit meinen Amerikanischen
Freunden zum Abendessen. Ich freue mich sehr darauf!

Nun erstmal zu Deinen Fragen. Ich bin nicht verheiratet, habe das
auch so bald nicht vor. Ich lebe schon seit 8 Jahren mit meinem
Freund zusammen und wir verstehen uns prima. Mit dem Kinderbekommen
habe ich mir bis jetzt Zeit gelassen. Vielleicht naechstes Jahr.
Wie sind deutsche Männer? Nun, es hat 27 Jahre gedauert bis ich mich fuer
einen entschieden habe. Ich denke, das mit den deutschen Maennern ist
reine Geschmackssache. Es gibt solche und solche und ich hoffe fuer Dich
und die deutsche Maennerehre, dass Dir in Deutschland nur sympathische
Maenner begegnen. Ich verspreche Dir schon heute, dass wir uns treffen
werden, wenn Du naechstes Jahr in Deutschland bist.
Ich mache hier fuer heute Schluss, denn ich moechte noch ins Kino und
anschliessend in die Kneipe. Kannst Du Dir unter Kneipe eigentlich etwas
vorstellen ?

Bis bald

Tanja
(Tanja – Conny, 5. November 1998)

Die Äußerungen der Tutorin im ersten Absatz dieser Mail bestätigen, daß die Tutorin
tatsächlich befürchtet hatte, ihr Alter könne ein mögliches Hindernis für die E-Mail-
Kommunikation mit der 14 Jahre jüngeren Tutee darstellen. Außerdem kann man aus diesen
Äußerungen und aus dem Betreff ("*Na endlich*") schließen, daß auch sie die Schreibpause von
acht Tagen als lang empfunden hat. Vielleicht hat sie aus diesem Grund auch die als
'Entschuldigung' gedeutete Erklärung der Tutee für die späte Antwort als der Situation
angemessen empfunden. Auf die Frage der Tutee, ob sie sich während des Auslandsjahrs der
Tutee in Deutschland treffen könnten, verspricht die Tutorin ihr, daß sie das tun werden, was
man als 'beziehungs-kraftigenden' Akt deuten kann.

Auf die Bitte ihrer Tutee in der vorausgegangenen Mail ("*Trotzdem schreibe ich nicht sehr
gut Deutsch. wenn ich Fehler im email mache, bitte korrigier sie!!! (vielen Dank!)*") nimmt
die Tutorin in dieser Mail zum ersten Mal eine Korrektur der Tutee-Mail vor. Sie führt den
Korrekturteil mit der Äußerung ein "*Ich moechte heute das erste mal mit einer Korrektur
beginnen und bin gespannt ob es für Dich so o.k. ist.*". Im weiteren Verlauf des Tutoriums
wird sich das Thema der Fehlerkorrektur als Ursache emotionaler Irritationen erweisen,
weshalb an dieser Stelle schon einmal besonders darauf hingewiesen wird. Es wird in diesem
Kapitel allerdings nicht auf die Fehlerkorrektur als solche eingegangen (zu Korekturen vgl.
Kapitel 10).

Nach dem Korrekturteil beantwortet die Tutorin die Fragen der Tutee zu ihrem Familien-
stand und Kinderwunsch. Auf die sehr verallgemeinernde und humorvoll geäußerte (da mit
einem 'zwinkernden' Smiley versehene) Frage der Tutee "*Wie findest du die Deutschen
Männer??? Sind sie gut, oder? ;)*" antwortet die Tutorin mit der Beschreibung ihrer eigenen
"Geschichte" und endet diese ebenfalls durch eine freundlich-ironische Bemerkung "*und ich*

hoffe fuer Dich und die deutsche Maennerehre, dass Dir in Deutschland nur sympathische Maenner begegnen."

Drei Tage spaeter schickt die Tutorin folgende Gluekwunschmail an ihre Tutee:

From: Tanja
To: Conny
Date sent: Sun, 8 Nov 1998 16:41:40 +0000
Subject: Herzlichen Gueckwunsch
Copies to: Claudia
Priority: normal

Liebe Conny
Es ist jetzt 5 Uhr nachmittags in Deutschland und demnach
begann vor 1 Stunde Dein Geburtstag.

Ich wuensche Dir alles Gute zum Geburtstag. Moege dieser Tag
trotz Unterricht wunderschoen werden und moegen sich alle Deine
Wuensche fuer dieses Jahr erfuellen.

Tanja
(Tanja – Conny, 8. November 1998)

Diese Gluekwunschmail der Tutorin zum Geburtstag der Tutee erfuellt eine rein kontakt-
pflegende – also phatische – Funktion. Falls die oben geaeuBerte Vermutung zutrifft, daB der
Geburtstag der Tutee fuer sie von groeBer persoenlicher Bedeutung ist, kann vermutet werden,
daB sie sich ueber diese Mail der Tutorin freut, weil diese damit zeigt, daB sie an die Tutee an
ihrem "besonderen Tag" denkt.

Nachdem die Tutorin weitere acht Tage keine Antwort von der Tutee erhaelt, schreibt sie
ihr folgende Mail:

From: Tanja
To: Conny
Date sent: Mon, 16 Nov 1998 19:39:27 +0000
Subject: Hallo
Copies to: Claudia
Priority: normal

Liebe Conny,

wie geht es Dir? Hast Du immer noch viel fuer die Schule zu tun?
Ich wuerde mich wirklich sehr freuen, wenn Du bald Zeit findest, mir zu
schreiben. Schreibe mir dann auch bitte Deine Postadresse, damit ich Dir
endlich ein Bild von mir schicken kann. Hoffentlich hast Du nicht die Lust
verloren, mir zu antworten.

Liebe Gruesse

Tanja
(Tanja – Conny, 16. November 1998)

Auch die Funktion dieser Mail der Tutorin koennte man als phatisch bezeichnen, da sie der
Aufrechterhaltung (und gleichzeitig der Organisation des weiteren Verlaufs) des Austauschs
dient. Die abschließende AeueBerung "*Hoffentlich hast Du nicht die Lust verloren, mir zu*

antworten." sowie die Verwendung von *endlich* in: "Schreibe mir dann auch bitte Deine Postadresse, damit ich Dir endlich ein Bild von mir schicken kann." könnte ein Ausdruck von Ungeduld (oder Ärger?) der Tutorin sein.

Drei Tage später antwortet die Tutee.

From: Conny
To: Tanja
Copies to: Claudia
Subject: ein spaeter Brief aus Conny!!! : D
Date sent: Thu, 19 Nov 1998 20:58:39 PST

Liebe Tanja,

Tousand Entshuldigung!!!!!! :(Ich habe so viele Arbeit, dass ich keinen Brief dir schicken... Ich weiss, dass ich ganz faul bin... :(Wie geht's???

Zuerst danke ich dir fuer dein Wunsch am meinen Geburtstag...Ich bekomme nicht zu viel Geschenke, weil ich noch nicht mit meinen Freunde treffe. Trotzdem habe ich ein lustiges Geschenk von meine deutsche Gaestfamilie bekommen---ein Scheeman und viele Shokolade!!! Dieses Jahr feiere ich meinen Gebutstag nicht, weil ich die Praesentation vorbereiten muss. Trotzdem habe ich die schlecht gemacht, dann muss ich einen Bericht machen... aiya.... ich war ganz traurig, aber nicht weil ich die Praesentation schlecht gemacht habe, sondern weil ich noch einmal ueber Marxism denken muss!!!

Diese woche bin ich wieder beschaeflig. Heute habe ich die deutsche Pruefung gemacht, aber ich habe die nicht gut vorbereitet, weil ich sehr muede war... Gestern und vogersten hatte ich nur 4 Stunden schlafen!!! deshalb moechte ich gern einschlafen!!! Am naechsten Freitag muss ich noch eine Semesterarbeit fertig machen, und ich glaube, dass ich jeden Tag nur 4-5 Stunden schlafen darf! :(

Hm... ich habe einen Plan, dass ich dir mindestens einen Brief pro Woche schicke, weil ich nicht zu viel Zeit habe. Hat Claudia dir meinen Zeitplan gegeben??? Wenn du meinen Zeitplan guckest, dann kannst du meine Situation verstehen...Deshalb ist das nicht moeglich, immer Brife dir schicke (obwohl ich sehr daruebe freue, dir Briefe zu schicken)Wie findest du denn??? wenn ich Zeit habe, schreibe ich dir email, ok?

Ich muss hier aufhoeren, weil ich Deutsche Politik unterrichtet habe. Bis Bald!!!

herzliche Gruesse

Conny
xxx

p.s. meine Adresse ist: Rm [Zahl]
[Name] Hse, Blk A
[Name] Est
[Stadtteil]
Hong Kong

(Conny – Tanja, 19. November 1998)

Auch die Tutee scheint die Äußerungen der Tutorin als Ausdruck von Ungeduld (oder Ärger) verstanden zu haben, weil sie sich im ersten Absatz ihrer Antwort dafür entschuldigt, daß sie so lange nicht geschrieben hat (und diese Entschuldigung durch die Verwendung des Wortes 'tausend', einer Reihung von Ausrufezeichen und eines "traurigen" Smileys verstärkt). Auf die Formulierung der Tutorin, daß sie hofft, die Tutee habe nicht die *Lust* am Schreiben verloren, reagiert die Tutee, indem sie ihrer Tutorin erklärt, daß der Grund für ihr spätes Schreiben nicht mangelnde *Lust*, sondern mangelnde *Zeit* sei. ("Wenn du meinen Zeitplan guckest, dann kannst du meine Situation verstehen...Deshalb ist das nicht moeglich, immer Brife dir schicke (obwohl ich sehr daruebe freue, dir Briefe zu schicken)").³¹ Die Funktion dieser Äußerungen könnte man in einer 'Beziehungsreparatur' sehen. Auch die 'Absichtserklärung' der Tutee, daß sie versuchen werde, wenigstens einmal pro Woche zu schreiben, unterstützt die Entschuldigung der Tutee, weil sie damit 'Besserung' verspricht. Im Gesamtzusammenhang ihrer Mail wird deutlich, daß der "lachende" Smiley am Ende der Betreffzeile ("*ein spaeter Brief aus Conny!!! : D*") ein Verlegenheitslachen ausdrückt.³²

Eine weitere Funktion ihrer 'Absichtserklärung' und ihrer Äußerung, daß sie schreiben wird, wenn sie Zeit hat, kann man darin sehen, daß die Tutee versucht, auf diese Weise die als zu hoch empfundene Erwartung der Tutorin hinsichtlich ihrer Schreibhäufigkeit zu relativieren und so eine emotionale Entspannung der Kommunikationsbeziehung herbeizuführen. Im dritten Absatz kann man eine Unterstützung dieser Funktion in der Behandlung des Themas 'Schlafmangel' sehen, das deutlich macht, wie wenig Zeit die Tutee hat. Vier Tage später antwortet die Tutorin.

From: Tanja
To: Conny
Date sent: Mon, 23 Nov 1998 10:31:31 +0000
Subject: Alles klar
Copies to: Claudia
Priority: normal

Liebe Conny,
ich kann wirklich sehr gut verstehen, dass Du zur Zeit wenig Zeit zum Schreiben hast. Ich kenne Deinen Stundenplan. Trotzdem glaube und hoffe ich, dass Dir unser Briefwechsel zumindest im Fach Deutsch helfen wird. Ich habe Deinen vorletzten Brief korrigiert. War das so in Ordnung? Ich moechte Dich gerne beim Lernen unterstuetzen. Dafür brauche ich aber Deine Mitarbeit. Schreibe mir doch einfach wo Du Probleme hast. Ich verspreche Dir, mein Moeglichstes zu tun, um Dir zu helfen. So und nun Dein letzter Brief noch einmal mit meiner Korrektur:

Tousand Entshuldigung!!!!!! :(Ich habe so viele Arbeit, dass ich keinen Brief dir schicken... Ich weiss, dass ich ganz faul bin... :(Wie geht's???

///Tausendmal bitte ich Dich um Entschuldigung! Ich hatte so viel Arbeit, dass ich Dir keinen Brief schicken konnte.///

³¹ Der Zeitplan, auf den die Tutee in ihrer Mail Bezug nimmt, ist der individuelle Stundenplan, den ich die Tutees bei Einführung der Tutorien habe schreiben lassen und dann zu Beginn des Seminars zusammen mit ihren Fotos und Selbstvorstellungen den Tutorinnen gegeben habe.

³² Zur Verwendung des lachenden Smileys als Ausdruck von Verlegenheitslachen bei dieser Tutee vgl. auch Tamme (2000).

Zuerst danke ich dir fuer dein Wunsch am meinen Geburtstag./// für Deine Wünsche zu meinem Geburtstag ///.Ich bekomme nicht zu viel Geschenke, weil ich noch nicht mit meinen Freunde treffe.///..Ich bekam noch nicht so viele Geschenke, da ich mich noch nicht mit(mit + Dativ) meinen Freunden getroffen habe///Trotzdem habe ich (Akk.)ein lustiges Geschenk von(+Dativ) meiner deutschen Gastfamilie bekommen---(bezieht sich auf Geschenk Akk.) einen Scheeman und viele Shokolade!!! Dieses Jahr feiere ich meinen Gebutstag nicht, weil ich die Praesentation vorbereiten muss. Trotzdem habe ich die schlecht gemacht. Dann musste ich einen Bericht machen... aiya.... ich war ganz traurig, aber nicht weil ich die Praesentation schlecht gemacht habe, sondern weil ich noch einmal ueber Marxismus nachdenken muss!!!

Diese Woche bin ich wieder beschaefigt. Heute habe ich die deutsche Pruefung gemacht, aber ich habe die nicht gut vorbereitet, weil ich sehr muede war... Gestern und vorgersten hatte ich nur 4 Stunden geschlafen!!! Deshalb moechte ich jetzt gern schlafen gehen!!! Am naechsten Freitag muss ich noch eine Semesterarbeit fertig machen, und ich glaube, dass ich dann jeden Tag nur 4-5 Stunden schlafen darf!///kann// :(

Hm... ich habe den Plan, dass ich dir mindestens einen Brief pro Woche schicke, weil ich nicht zu viel Zeit habe. Hat Claudia dir meinen Zeitplan gegeben??? Wenn du meinen Zeitplan guckest//siehst//, dann kannst du meine Situation verstehen...Deshalb ist das///es// nicht moeglich, immer Briefe dir schicke// Dir haeufig Briefe zu schicken// (obwohl ich mich sehr darueber freue, dir Briefe zu schicken)Wie findest du denn ///das///??? wenn ich Zeit habe, schreibe ich dir ein E-mail, ok?

Ich muss hier aufhoeren, weil ich Deutsche Politik unterrichtet habe.// weil ich Unterricht in Deutscher Politik habe/// Bis Bald!!!

Herzliche Gruesse

Liebe Conny,
ich finde Dein Deutsch schon sehr gut. Es wuerde mich freuen, wenn Du mein Angebot, Dir zu helfen, ernst nimmst. Noch heute schicke ich den Brief mit einem Bild nach Hong Kong. Ich wuensche Dir fuer diese Woche viel Erfolg. Bis Bald

Tanja
(Tanja – Conny, 23. November 1998)

Besonders auffällig an dieser Mail erscheint mir die Fokussierung der Tutorin auf sprach- (lern)relevante Themen. Sie versucht, die Unterthemen Fehlerkorrektur und Lernhilfe mit ihrer Tutee zu diskutieren, indem sie sie fragt, ob die Fehlerkorrektur in der vorangegangenen Mail so in Ordnung war und indem sie die Tutee auffordert, ihr zu schreiben, wo sie Probleme mit dem Deutschlernen hat. Es folgt eine neue ausführliche Fehlerkorrektur und die Aufforderung, die angebotene Sprachlernhilfe ernst zu nehmen. Auf die von der Tutee angesprochenen Themen geht die Tutorin lediglich im ersten Satz ein ("*ich kann wirklich sehr gut verstehen, dass Du zur Zeit wenig Zeit zum Schreiben hast.*"). Sowohl unter dem Aspekt des thematischen Austauschs als auch demjenigen der emotionalen Interaktion der Kommunikationspartner kann man diese Antwort als potentiellen Störfaktor für die

Gestaltung der Kommunikationsbeziehung werten. Sie stellt auch eine Verletzung der im nächsten Kapitel unter Abschnitt 5.6 formulierten Schreibstrategien (3 bis 5) für Tutorinnen dar.

Lediglich der Betreff ihrer Mail ("*Alles klar*") könnte eventuell als eine Annahme der Entschuldigung der Tutee verstanden werden oder zumindest als Ausdruck einer gewissen Nachsichtigkeit. Auf den Vorschlag der Tutee, daß sie versuchen wird, wenigstens einmal pro Woche zu schreiben, geht die Tutorin nicht ein, es sei denn man versteht das "*Alles klar*" im Betreff als Antwort darauf.

Das *trotzdem* in der Äußerung "*Trotzdem glaube und hoffe ich, dass Dir unser Briefwechsel zumindest im Fach Deutsch helfen wird.*" signalisiert m.E. eine Einschränkung der "Nachsichtigkeit" der Tutorin in dem Sinn: "Ich kann zwar verstehen, daß Du wenig Zeit zum Schreiben hast. Trotzdem solltest du es ein bißchen öfter tun, weil Dir das beim Deutschlernen helfen kann." Durch diese Einschränkung ist die Sequenz 'Entschuldigung – Annahme der Entschuldigung' dialogisch noch nicht abgeschlossen, sondern der "Dialogball" zurückgespielt an die Tutee.

Die recht förmliche Formulierung in: "*Es wuerde mich freuen, wenn Du mein Angebot, Dir zu helfen, ernst nimmst.*" (Verwendung des Konjunktivs, Wortwahl *Angebot* und *ernst nehmen*) und die Aufforderung, etwas *ernst* zu nehmen deuten m.E. darauf hin, daß irgend etwas in der bisherigen Kommunikation der Tutorin Anlaß zu der Vermutung gegeben hat, die Tutee könne das Hilfeangebot vielleicht *nicht* ernst nehmen. Da das Thema 'Lernhilfe' hier aber zum ersten Mal angesprochen wird, kann es diesbezüglich noch keine Meinungsverschiedenheiten gegeben haben. Vielleicht ist die eindringliche Formulierung der Tutorin ein Zeichen dafür, daß sie die als lang empfundene Schreibpause der Tutee als Anzeichen deren Geringschätzung (der positiven Wirkung) des Austauschs verstanden hat. Diese Deutung scheint durch eine zusammenhängende Betrachtung der letzten drei Tutorinnen-Mails bekräftigt zu werden. Auch die Mails vom 8. November (Glückwunschmail) und vom 16. November (Bitte an die Tutee zu schreiben und ihre Postadresse mitzuteilen) hatten wie diese letzte vom 23. November vorwiegend funktionalen Charakter und schienen die Tutee zum Schreiben ermuntern zu wollen. Es scheint, als ob sich über diesen Zeitraum von zwei Wochen bei der Tutorin ein "Unmutsgefühl" hinsichtlich des Schreibverhaltens der Tutee aufgebaut hat, das sie versucht, in dieser Mail durch eine Klärung verschiedener Punkte aufzulösen.

Zu diesem Zeitpunkt im Austausch von Tanja und Conny hat man als Betrachterin ihrer Kommunikation den Eindruck, daß sich ein Interessenkonflikt zwischen Tutorin und Tutee anbahnt. Während die Tutorin versucht, die Tutee zu häufigerem Schreiben anzuhalten, weil sie der Meinung ist, daß ihr das beim Deutschlernen hilft, hatte die Tutee in ihrer vorausgegangenen Mail der Tutorin mitgeteilt, daß sie nur schreiben könne, wenn sie Zeit hat. Zu dem Problem der Schreibfrequenz kommt noch ein anderes hinzu. In ihrer Mail vom 23. November fordert die Tutorin die Tutee dazu auf, die Fehlerkorrektur zu beurteilen ("*Ich habe Deinen vorletzten Brief korrigiert. War das so in Ordnung?*") und ihre Lernschwierigkeiten zu formulieren ("*Ich moechte Dich gerne beim Lernen unterstuetzen. Dafür brauche ich aber Deine Mitarbeit. Schreibe mir doch einfach wo Du Probleme hast.*"). Was die Tutorin an dieser Stelle von der Tutee verlangt – und was genau den Anforderungen entspricht, die die Fremdsprachendidaktik an ein autonomes Verhalten von Fremdsprachenlernenden stellt – ist ein hoher Grad von Bewußtheit des eigenen Lernprozesses. Vielleicht weiß die Tutee gar nicht, wo sie besondere Probleme hat? Und wie soll sie die Korrektur der Tutorin beurteilen?

Hat sie jemals über Korrektur und Korrekturkriterien nachgedacht oder mit ihren Lehrkräften diskutiert? Oder hat sie vielleicht Korrekturen einfach als selbstverständlichen Teil des Fremdsprachenunterrichts aufgefaßt und nicht weiter reflektiert? Wenn letzteres zutrifft, kann man davon ausgehen, daß sie mit den in dieser Mail von ihrer Tutorin gestellten Fragen überfordert ist. Noch am selben Tag antwortet die Tutee.

From: Conny
To: Tanja
Copies to: Claudia
Subject: Ich habe Angst! :P
Date sent: Mon, 23 Nov 1998 09:08:31 PST

Liebe Tanja,

Hallo! ich freue mich sehr darüber, dein email zu bekommen. Wie geht's? Es geht mir heute ganz gut, obwohl ich viele Unterrichten habe! Es ist schon 12:30 Nacht, und ich muss morgen am 8:00 aufstehen, aber ich moechte nicht ins Bett gehen! Deshalb schicke ich dir einen Brief!!! ;)

Hm... weiss du , warum die Subjekt des Briefs "Ich habe Angst" heisst? Haha.... weil ich viel Angst habe!!! Am diese Mittwoch habe ich die Muendliche Pruefung, und das Format ist ganz anders--"Diskution in Gruppe" heisst das. Es gibt 2 Studenten in eine Gruppe, und dann muss die Gruppe ein Thema denken, dannach muss die ueber die Vor- und Nachteile sprechen. Obwohl das nicht die erstemal ist, habe ich Angst! Meine Partnerin und ich haben das Thema nocht nicht denken, und wir haben ganz viel Arbeit...aiya... ich fuechte mich vor die Pruefung!!! Lezten Woche habe ich die Schiftliche Pruefung schon gemacht, trotzdem machte ich ganz schlecht :(Ich hoffe, dass ich die Note nicht zu arme bekomme!

Haha...lezten Freitag habe ich etwas lustig gemacht! Ich habe mit einer Freundin aus Frankreich in einem Restaurant gegessen. Wenn wir noch auf den Platz gewartet haben, da hat eine Gruppe Europaeshen gekommen. Die meisten sind aus Frankreich, weil sie Franzoesisch sprechen. Meine Freundin hat mit ihnen sprechen. Eine Frau der Gruppe kommt aus Oesterreich und sie kann Deutsch sprechen, dannach hat meine Freundin mir zu der Frau vorstellt! Weiss du, ich hatte sehr viel Angst, mit der Frau deutsch sprechen, weil ich darueber gedacht habe, in diesem Restaurant deutsch gesprochen habe. Dann meine Freundin hat mich ueberredet, ihr meine Adresse zu geben, und ihre Adresse zu bekommen! Ich fuerchte mich darvor sehr!!! Obwhol ich aufgeschlossen bin, glaube ich das unmoeglich ist! Schliesslich, trotzdem, habe ich zu die Frau gegangen, und unsere Adresse umgetauscht!!! Ich versuche dann, ihr einen kurzen Brief zu sreiben!

Hast du "ICQ" (weiss du dass???) Wenn man ICQ hat, kann man mit Leute aus der Welt an dem Computer gleichzeitig sreiben, und Message zu schicken. Ich habe ein, wenn du auch hast, koennen wir mitschreiben!

Ich fuehle mich jetzt ganz muede, und das moechte ich ins Bett gehen! Ich wuensche dir fuer diese Woche viel Erfolg. Bye!

Herzliche Gruesse

Conny
xxx
(Conny – Tanja, 23. November 1998)

In dieser Mail geht die Tutee nicht auf die Aufforderung der Tutorin ein, etwas zur Fehlerkorrektur der Tutorin zu schreiben, was man als Zeichen dafür deuten könnte, daß sie tatsächlich nichts dazu zu sagen weiß. Dafür gibt sie – vielleicht ohne sich überhaupt selbst dessen bewußt zu sein – eine Antwort auf die Frage nach ihren Lernschwierigkeiten, indem sie ihre Angst vor der mündlichen Prüfung und vor dem Sprechen in der Fremdsprache beschreibt. Briefanfang und -ende könnten darauf hindeuten, daß die Hauptfunktion dieser Mail nicht in der Beantwortung der Tutorinnen-Frage nach ihren Lernproblemen bestand, sondern eher in einem "Ventil" für die Emotionen der Tutee, da sie zu Beginn zu erfüllt schien, um schlafen zu können, am Ende dann aber schreibt: "*Ich fuehle mich jetzt ganz muede, und das moechte ich ins Bett gehen!*".³³ Dennoch ist m.E. auch denkbar, daß die Mail beide Funktionen erfüllt, und nicht eine die andere ausschließen muß. Jedenfalls ist wichtig festzuhalten, daß sich die Tutee mit ihren Ängsten beim Sprachenlernen an ihre E-Mail-Tutorin in Deutschland wendet (vgl. dazu auch die Überlegungen in Abschnitt 2.5, wo vermutet wurde, daß die Tutees ihre Tutorinnen als kompetente Ansprechpartner für Fragen des Sprachenlernens und des Lernens allgemein ansehen).

Unabhängig davon, ob die Tutee nun mit oder ohne Absicht die Frage der Tutorin nach ihren Lernschwierigkeiten beantwortet hat, könnte man vermuten, daß sich diese freut, nun einen konkreten Anhaltspunkt zu haben. Ihre Antwort deutet aber darauf hin, daß sie das anders sieht. Sie läßt fünf Tage verstreichen, bevor sie mit folgender Mail antwortet:

From: Tanja
To: Conny
Date sent: Sat, 28 Nov 1998 17:04:37 +0000
Subject: Hab doch keine Angst
Copies to: Claudia
Priority: normal

Liebe Conny,
vielen Dank fuer Deinen Brief. Ich habe mich gefreut, dass Du so schnell wieder geantwortet hast. Leider hast Du mir aber in Deinem Brief nicht geschrieben, ob Du mit meiner Korrektur einverstanden bist. Das ist sehr wichtig fuer mich, denn unser Briefkontakt soll Dir beim Lernen helfen. Also bitte, bitte schreibe mir im naechsten Brief Deine Meinung. Ich werde jetzt Deinen Brief korrigieren und hoffe, dass Du damit etwas anfangen kannst.

1. Hallo! ich freue mich sehr darueber, dein email zu bekommen.
///Perfekt ist hier angesagt: Ich habe mich sehr gefreut...

2. Wie geht's? Es geht mir heute ganz gut, obwohl ich viele Unterrichten habe! ///obwohl ich viel Unterricht habe oder, falls Du von der Vergangenheit sprichst,..obwohl ich viel Unterricht hatte//

3. Es ist schon 12:30 Nacht, und ich muss morgen am //nicht am sondern um 8:00 Uhr// aufstehen, aber ich moechte nicht ins Bett gehen! Deshalb schicke ich dir einen Brief!!!

4. Hm... weiss //weisst// du, warum die Subjekt // the subject ist Englisch und heisst im Deutschen: das Thema oder das Motto// .. des Briefs "Ich habe Angst" heisst? Haha.... weil ich viel Angst habe!!!

³³ Ich danke Michael Legutke, der mich auf die "Ventil-Funktion" dieser Mail aufmerksam machte.

5. Am diese // Wann? An diesem// Mittwoch habe ich die unendliche Prüfung, und das Format ist ganz anders--"Diskussion //Diskussion// in der Gruppe" heisst das.

6. Es gibt 2 Studenten in eine Gruppe // wo? Dativ: in einer Gruppe//, und dann muss die Gruppe ein Thema denken // Du willst hier ein reflexives Verb gebrauchen: dann muss sich die Gruppe ein Thema überlegen//, dannach muss die ueber die Vor- und Nachteile sprechen. Obwohl das nicht das erstemal ist, habe ich Angst!

7. Meine Partnerin und ich haben uns das Thema noch nicht überlegt, und wir haben ganz viel Arbeit...aiya... ich fuerchte mich vor die Pruefung //Dativ: vor der Pruefung!!!

8. Letzte Woche habe ich die schriftliche Pruefung schon gemacht, trotzdem machte ich sie ganz schlecht :(Ich hoffe, dass ich die Note nicht zu arme bekomme. //es gibt nur eine schlechte keine arme Note also ...nicht zu schlecht bekomme//

9. Haha...letzten Freitag habe ich etwas lustiges gemacht! Ich habe mit einer Freundin aus Frankreich in einem Restaurant gegessen.

10. Wenn //du willst sagen: waehrend// wir noch auf dem Platz gewartet haben, da hat eine Gruppe Europaeshen gekommen. // ...es ist gekommen: da ist eine Gruppe aus Europa (oder eine Gruppe Eruopaer) gekommen. //

11. Die meisten sind aus Frankreich, // ab hier musst du im Präteritum schreiben : die meisten waren aus Frankreich // weil sie Franzoesisch sprechen //sprachen//

12. Meine Freundin hat mit ihnen sprechen //gesprachen//.

13. Eine Frau aus der Gruppe kommt //kam// aus Oesterreich und sie kann //konnte// Deutsch sprechen, dannach hat meine Freundin mir zu der Frau vorstellt !// du willst ein reflexives Verb benutzen: danach hat mich meine Freundin der Frau vorgestellt.//

14. Weisst du, ich hatte sehr viel Angst, mit der Frau deutsch zu sprechen, weil ich darueber gedacht habe, in diesem Restaurant deutsch gesprochen habe. //Diesen Nebensatz verstehe ich inhaltlich nicht.//

15. Dann meine Freundin hat mich ueberredet //Perfekt oder Präteritum + reflexives Verb: hat mich meine Freundin ueberredet, oder dann überredete mich meine Freundin // , ihr meine Adresse zu geben, und ihre Adresse zu bekommen ! // besser:..., sie um ihre Adresse zu bitten//

16. Ich fuerchte //fuerchtete// mich davor sehr!!!//sehr davor//

17. Obwhol ich aufgeschlossen bin, glaube //glaubte// ich, dass das unmoeglich ist!

18. Schliesslich bin ich zu die Frau // Dativ: zu der Frau gegangen// , und unsere Adresse umgetauscht!!! // besser: und wir haben unsere Adressen ausgetauscht.//

19. Ich versuche //versuchte// dann, ihr einen kurzen Brief zu schreiben!

20. Hast du "ICQ" (weiss du dass???)//weisst Du was das ist?// Wenn man ICQ hat, kann man mit Leuten aus der Welt an dem Computer gleichzeitig schreiben, und Message // message ist Englisch, auf Deutsch heisst es : die Nachricht also im Plural Nachrichten// verschicken. Ich habe eine, wenn du auch hast, koennen wir mitschreiben!

Ich fuehle mich jetzt ganz muede, und ich moechte ins Bett gehen! Ich wuensche dir fuer diese Woche viel Erfolg. Bye!

Liebe Conny,
habe ich Dir schon erzaehlt, dass ich im Krankenhaus arbeite? Ich arbeite 7 Naechte im Monat von 8.00 Uhr abends bis 6.00 Uhr morgens. Manchmal ist das ganz schoen anstrengend vor allem, wenn ich nachmittags in die Uni muss. Dann schlafe ich auch nur 4-5 Stunden und bin schrecklich muede. Wenn die 7 Naechte vorbei sind, frage ich mich manchmal wie ich das geschafft habe. Aber es ging, weil ich immer nur an den einen Tag gedacht habe und nicht an die vielen Naechte, die ich noch arbeiten muss. Vielleicht hilft es Dir, Dir kleine Ziele fuer den Tag vorzunehmen anstatt an die Pruefung zu denken. Hab Mut. Bis spaeter.

Tanja

P.S. Vielleicht habe ich ICQ und weiss es gar nicht. Ich muss mal Claudia danach fragen.
Übrigens, der Brief mit meinem Foto ist unterwegs nach Hong Kong.

(Tanja – Conny, 28. November 1998)

Der überwiegende Teil dieser Mail ist der Fehlerkorrektur gewidmet, womit dieser ein großer Stellenwert eingeräumt wird. Außerdem scheint die Art, wie die Tutorin dieses Thema gleich zu Beginn der Mail anspricht, darauf hinzudeuten, daß sich ihre emotionale Gesamtstimmung noch nicht entspannt hat. (Vgl. die Wortwahl in: "**Leider** hast Du mir aber in Deinem Brief nicht geschrieben, ob Du mit meiner Korrektur einverstanden bist. Das ist **sehr wichtig fuer mich**, denn unser Briefkontakt soll Dir beim Lernen helfen. Also **bitte, bitte** schreibe mir im naechsten Brief Deine Meinung.") Da sie außerdem ihre Frage, ob ihre Tutee mit der Fehlerkorrektur einverstanden ist, damit begründet, daß der E-Mail-Austausch der Tutee beim Lernen helfen soll, kann man daraus schließen, daß sie Fehlerkorrektur als Lernhilfe versteht.

Das Lernproblem, das die Tutee angesprochen hat, tritt dagegen völlig in den Hintergrund. Zwar heißt der Betreff ("*Hab doch keine Angst*"), was eine direkte Reaktion auf den von der Tutee gewählten Betreff ("*Ich habe Angst! :P*") zu sein scheint. In ihrer Mail geht sie aber erst ganz am Ende mit eher "lebensphilosophischen" Äußerungen auf die Prüfungsangst der Tutee, nicht jedoch auf die Sprechangst in der Fremdsprache ein. Dieses "Vernachlässigen" des von der Tutee angesprochenen Lernproblems bei gleichzeitiger Fokussierung auf das Thema Fehlerkorrektur zeigt, daß die Tutorin unter Lernhilfe hauptsächlich Fehlerkorrektur versteht. Betrachtet man sich unter dieser Perspektive noch einmal ihre Äußerungen aus der Mail davor (vom 23. November), so erscheinen sie in einem anderen Licht.

Trotzdem glaube und hoffe ich, dass Dir unser Briefwechsel zumindest im Fach Deutsch helfen wird.
Ich habe Deinen vorletzten Brief korrigiert. War das so in Ordnung? Ich

moechte Dich gerne beim Lernen unterstuetzen. Dafu"r brauche ich aber Deine Mitarbeit. Schreibe mir doch einfach wo Du Probleme hast. Ich verspreche Dir, mein Moeglichstes zu tun, um Dir zu helfen.

Die "Probleme", von denen die Tutorin hier spricht, scheinen sich gar nicht auf allgemeine Probleme beim Deutschlernen zu beziehen, sondern auf die Korrekturen oder eher sprachliche Probleme. Diese Vermutung wird auch unterst"utzt durch folgende Antwort der Tutorin auf eine Frage im Abschlu"bfragebogen:

Welche Themen wurden in Deinem E-Mail-Austausch hauptsaechlich behandelt? Hast Du etwas vermisst oder etwas anderes erwartet?

Privates, Feste, Gebr"au"che, Schule.
Ich habe erwartet, da"b mich mein Sch"u"ler h"au"figer nach grammatikalischen Erkl"arungen und Hilfestellungen fragt.

(aus: Abschlu"bfragebogen Tanja, 28. M"ar"z 1999)

Der nach der letzten Mail-Sequenz von Tutee und Tutorin bereits konstatierte Interessenkonflikt zwischen den beiden scheint sich noch weiter zu verst"arcken. Es folgt eine Schreibpause der Tutee von einem Monat. Das erlaubt allerdings noch nicht den R"uckschlu"b, da"b diese Schreibpause direkt auf diesen Interessenkonflikt zur"uckzuf"uhren ist, weil es sich dabei um den Monat der Semester-Abschlu"bpr"ufungen der Tutees handelte, in dem auch andere Tutees nicht schrieben. Am 29. Dezember meldet sich die Tutee wieder.

Von: Conny
An: Tanja
Betreff: Wie geht's es dir???
Absendedatum: Tue, 29 Dec 1998 05:26:27 PST

Liebe Tanja,

Hallo!!!Ich weiss, dass du auf meinen Brief sehr lang gewartet hast...Tut mir leid..ich bin zu faul...:(aber, um ehrlich gesagt, ich habe viele Lust, dir zu schreiben!!! Bitte korrigier meine Fehler...

Letzte Woche war Weihnachten, wie hast du gefeiert? mit deinem Freund??? wie feiert man Weihnachten in Deutschland??? geht dir Leute zur Kirche?? Ich bin Christin, dehalb gehe ich zur Kirche am 25ten Dezember.Am 24ten Dezember meine Freunde gingen zu mein Haus, und blieb die ganze Nacht... Wir haben TV Game und mit dem Computer gespielt...sehr gluecklich!!! wir haben nicht geschlafen, darum waren wir sehr muede am Tag... :)

Jetzt habe ich die Ferien, und der neue Semester faeng am 18/1/99
an... trotzdem muss ich alle wiederholen, besonders deutsch, und ich muss andere Faeche vorbereiten!!! weil ich moechte, bessere Note zu haben...

Ich hoere hier auf...weil ich duschen moechte! ich freue mich sehr
darauf, deinen Brief zu bekommen!!!
God bless! (wie sagt man auf deutsch???)

Conny
xxx

*** Ich wuensche dich, und deinen Freund, ein schoenes neues Jahr!!!

(Conny – Tanja, 29. Dezember 1998)

Als erstes entschuldigt sich die Tutee für die lange Schreibpause und begründet sie mit ihrer "Faulheit", wie sie das bereits in ihrer Mail vom 19. November getan hatte. Dabei muß das m.E. nicht der tatsächliche Grund sein, sondern kann auch einfach nur eine Floskel zur Entschuldigung darstellen. Gleichzeitig betont sie auch wieder, daß es nicht an der Schreiblust fehle ("*aber, um ehrlich gesagt, ich habe viele Lust, dir zu schreiben!!!!*") und bittet die Tutorin, ihre Fehler (weiterhin) zu korrigieren ("*Bitte korrigier meine Fehler...*"). Daß die Tutee gleich zu Beginn ihrer Mail die geringe Schreibfrequenz und das Problem der Fehlerkorrektur anspricht, zeigt m.E., daß sie – genau wie es in der Analyse herausgearbeitet wurde – diese beiden Punkte als Irritationsursachen für ihre Tutorin erkannt und sie auch über den längeren Zeitraum der Schreibpause nicht vergessen hat. Daß sie nicht ausführlicher auf das Thema Fehlerkorrektur eingeht, kann man m.E. als Bestätigung dafür sehen, daß sie zu diesem Thema einfach nicht mehr zu sagen weiß. Man gewinnt den Eindruck, daß diese Tutee zu Beginn des E-Mail-Austauschs zwar um Korrektur gebeten hatte, vielleicht weil sie dachte, daß "das eben dazugehört" oder weil es in anderen Austauschen praktiziert wurde, daß sie aber im Laufe des Austausches von ganz anderen Dingen fasziniert war, die ihr viel interessanter erschienen und in einem persönlichen Austausch in der Fremdsprache mit einer Muttersprachlerin in Deutschland lagen, so daß darüber dann das Thema Fehlerkorrektur für sie völlig in den Hintergrund getreten ist. Daß die Tutee die Irritationsursachen in dieser Mail noch einmal anspricht – und sie nicht z.B. einfach ignoriert – kann man als Versuch der Beschwichtigung verstehen und damit als "Emotionsmanagement" innerhalb der Kommunikationsbeziehung zu ihrer Tutorin.

Nachdem die Tutorin aus den Weihnachtsferien zurückgekehrt ist, antwortet sie mit folgender Mail, die die letzte im Austausch dieses Tutoriumspaares ist.

From: Tanja
To: Conny
Date sent: Thu, 14 Jan 1999 17:14:04 +0000
Subject: Frohes Neues Jahr
Copies to: Claudia
Priority: normal

Liebe Conny,
ich habe mich sehr ueber Deinen Brief und Deine mail gefreut. Ich habe schon fast nicht mehr mit Deiner Antwort gerechnet. Umso mehr freue ich mich jetzt, dass wir uns auch in diesem Jahr schreiben werden. Ich habe ueber Weihnachten im Krankenhaus gearbeitet. Das hat mir aber nichts ausgemacht. Vor meinem Dienstbeginn war ich in einer Christmette und habe dort wenigstens ein wenig Weihnachten feiern koennen. Normalerweise feiert man heilig Abend in der Familie unter dem Weihnachtsbaum. Meine Eltern haben auch noch eine Krippe vor dem Baum stehen. Wenn ich zu Hause gewesen waere, haette ich auf der Gitarre Weihnachtslieder gespielt und die ganze Familie haette mitgesungen. Dann haetten wir uns unsere Geschenke ueberreicht und uns bei Wein und selbstgebackenen Plätzchen unterhalten. Nun ja, vielleicht werde ich dieses Jahr mit meinen Eltern feiern.

Ueber Silvester war ich mit Freunden in der Schweiz. Wir sind Ski gelaufen und einmal sind wir 15 km mit dem Schlitten bergab gefahren. Das hat riesig Spass gemacht. Meine Freundin aus Zuerich hat mich abgeholt und zusammen sind wir fuer eine Woche nach Kairo geflogen. Kairo ist zwar eine schmutzige Stadt aber mit vielen Eindruecken . (Pyramiden, Sphinx, Moscheen, Basare...) Es gab so viel zu sehen, dass die eine Woche rasend

schnell vorbei ging und ich wieder nach Giessen musste. Die letzten Wochen bis zum Semesterende liegen nun vor mir und ich habe wenig Lust auf die Uni. Am liebsten moechte ich wieder meinen Rucksack packen und fortfliegen, an einen warmen Ort wie Hong Kong, denn hier ist es ziemlich kalt. So, jetzt korrigiere ich erst einmal Deinen Brief.

Hallo!!!Ich weiss, dass du auf meinen Brief sehr lang gewartet hast...Tut mir leid..ich bin zu faul...:

(aber, um ehrlich gesagt,ich habe viele Lust, dir zu schreiben!!!
777 aber ehrlich gesagt, ich habe große Lust dir zu schreiben.777

Bitte korrigier meine Fehler...

Lezte Woche war Weihnachten, wie hast du gefeiert? mit deinem Freund??? wie feiert man Weihnachten in Deutschland???

gehen die Leute zur Kirche?? Ich bin Christin, dehalb gehe ich zur Kirche am 25ten Dezember.

Am 24ten Dezember meine Freunde gingen zu mein Haus, und blieb die ganze Nacht...

777Am 24ten Dezember kamen meine Freunde zu Besuch und blieben die ganze Nacht.777

Wir haben TV Game und mit dem Computer gespielt...sehr gluecklich!!! wir haben nicht geschlafen, darum waren wir sehr muede am Tag... :)

Jetzt habe ich die Ferien, und das neue Semester faengt am 18/1/99

an... trotzdem muss ich alles wiederholen, besonders deutsch, und ich muss andere Faecher vorbereiten!!!

weil ich moechte, bessere Note zu haben..777weil ich bessere Noten haben moechte..777

Ich hoere hier auf...weil ich duschen moechte! ich freue mich sehr

darauf, deinen Brief zu bekommen!!!

God bless! (wie sagt man auf deutsch???)777 Gott segne Dich heisst die deutsche Uebersetzung aber das sagen hoechsten noch aeltere Leute. Genauso wie Gott schuetze Dich.777

*** Ich wuensche dich,777dir777 und deinem Freund, ein schoenes neues Jahr!!!

----- So,
dies zur Korrektur. Sag mal, hast Du nicht im Dezember auch schon eine Puefung gehabt? Wie war`s denn? Ich wuerde Dir ja auch lieber einen Brief mit der Hand schreiben, weil das viel persoenlicher ist, aber mit e- mail geht es nun mal schneller. Ich verspreche Dir aber, noch ein paar Bilder von mir und meinem Freund zu schicken. Ich freue mich auf Deine naechste Antwort. Bis Bald

Tanja

(Tanja – Conny, 14. Januar 1999)

In dieser Mail schreibt die Tutorin zum ersten Mal seit ihrer Vorstellung vom 26. Oktober zunächst erst einmal relativ ausführlich über persönliche Themen (Weihnachten im Krankenhaus, Silvester in der Schweiz, Urlaub in Kairo), bevor sie eine Fehlerkorrektur der vorausgegangen Tutee-Mail vornimmt. Mit dieser Korrektur entspricht sie auch der Bitte der

Tutee, ihre Mails (weiterhin) zu korrigieren. Sie thematisiert die Korrektur aber nicht weiter im Mailtext. Vielleicht hat sie sich damit abgefunden, daß keine detailliertere Reaktion von ihrer Tutee zu erwarten ist und es keinen Sinn hat, die Tutee aufzufordern, die Korrektur zu beurteilen. Dadurch, daß die Tutorin in dieser Mail nicht mehr versucht, die Tutee (vergeblich) zu etwas zu bewegen, sondern einfach nur – auf die Frage der Tutee reagierend – beschreibt, wie sie Weihnachten und die Neujahrsferien in diesem Jahr verbracht hat und wie sie Weihnachten feiert, wenn sie bei ihren Eltern ist, wirkt der Ton dieser Mail bedeutend entspannter als der ihrer vorangegangenen Mails. Diese emotionale Entspannung der Situation mag mit dem in dieser Mail geschilderten Urlaub der Tutorin zusammenhängen, der vielleicht dazu beigetragen hat, auch das E-Mail-Tutorium "lockerer" zu sehen und/oder mit der Tatsache, daß ihr die Tutee offensichtlich eine handgeschriebene Weihnachtskarte geschickt hat (*"Ich wuerde Dir ja auch lieber einen Brief mit der Hand schreiben, weil das viel persoenlicher ist, aber mit e- mail geht es nun mal schneller."*). Daß ihre Haltung das Ergebnis eines Lernprozesses ist, halte ich für unwahrscheinlicher, weil sie sich in dem Abschlußfragebogen folgendermaßen äußerte:

Wuerdest Du bei einem naechsten E-Mail-Tutorium etwas anders machen und wenn ja, was und warum?

Ich würde mit meinem Tutee die Vereinbarung treffen, entweder zweimal pro Woche zu schreiben, oder es ganz zu lassen.

Vergleich mit "normalem" Unterricht³⁴

Es fehlt das Gegenüber, der direkte Bezug. Der tatsächliche Sprachstand kann nicht genau überprüft werden. Korrekturen können nicht unmittelbar gemacht werden. Die Kontrolle fehlt.

(aus: Abschlußfragebogen Tanja, 28. März 1999)

Diese Antworten zeigen m.E., daß die Tutorin besonders die geringe Schreibhäufigkeit ihrer Tutee gestört hat und sie gern auch im Bereich der Fehlerkorrektur das Gefühl einer direkteren Kontrolle gehabt hätte.

Das Beispiel dieser Tutorin zeigt m.E., daß der Lernprozeß für Lehrende, Lernende so zu akzeptieren, wie sie sind, z.T. recht schwierig sein kann. Obwohl die Tutee die "Verstimmung" ihrer Tutorin gespürt und analysiert hat und versuchte, beschwichtigend darauf zu reagieren, hat das ihre Tutorin nicht dazu bewegen können, ihre eigenen Erwartungen an diesen Lehr- und Lerndialog zu hinterfragen. Wenn, wie in dem hier beschriebenen Fall, die didaktischen Ziele der Lehrenden Erwartungshaltungen ihren Lernenden gegenüber erzeugen, die diese nicht imstande sind, einzulösen, besteht m.E. die Gefahr, daß die dadurch bei der Lehrkraft ausgelöste Enttäuschung den Lernenden das Gefühl vermittelt, sie seien keine guten Lerner. Damit würden die didaktischen Ziele genau das Gegenteil ihrer intendierten Wirkung erreichen. Anstatt Lernenden zu helfen, sich zu selbstbewußten – im doppelten Sinne von ihrer selbst bewußten und selbstvertrauenden – Individuen zu entwickeln, die ihren eigenen Lernprozeß steuern können, würden sie bei ihnen ein Gefühl der Unzulänglichkeit erzeugen, was dem didaktischen Ziel genau zuwiderläuft. Auf diese Weise kann weder für die Lehrkraft noch für die Lernerin eine befriedigende Interaktion entstehen, und es ist zu vermuten, daß darunter auch die Effektivität des Lehr-

³⁴ Dies war eigentlich nur die Überschrift zu einem Fragenkomplex. Die Tutorin tippte jedoch ihre Antwort unmittelbar darunter, so wie es hier abgedruckt ist. Zum ersten eigentlichen Punkt dieses Fragenkomplexes "Bitte vergleiche kurz Deine Erfahrungen waehrend des E-Mail-Tutoriums mit anderen Unterrichtserfahrungen von Dir!" schrieb die Tutorin "*Meine Erfahrungen reichen nicht aus zum Vergleich.*".

/Lerndialogs leidet. An dieser Stelle wird deutlich, daß das Training von "Emotionsmanagement" in der Lehrerbildung – wie in Abschnitt 3.5.3 vermutet – nicht nur den Lehrenden, sondern auch den Lernenden das Leben erheblich erleichtern könnte. Da es gerade für die Schulung des emotionalen Bereichs angehender Lehrender wichtig erscheint, Erfahrungen "am eigenen Leib" zu machen und parallel dazu in einer angstfreien Atmosphäre darüber reflektieren zu können, eignet sich m.E. die Form eines längerfristig angelegten, begleiteten E-Mail-Tutoriums (vgl. Kapitel 11) besonders gut dafür.

Für die Tutorin in dem hier analysierten Beispiel könnte das Ziel einer solchen Schulung zum besseren Umgang mit den eigenen Emotionen z.B. darin bestehen, ihr zu helfen, die eigenen Erwartungen kritisch zu betrachten und nach alternativen – vielleicht kleinschrittigeren – Umsetzungsmöglichkeiten ihrer didaktischen Ziele zu suchen und sie zu ermuntern, diese nicht über konkrete Lernende zu stellen. So könnte sie lernen, einzelne "Techniken", die Fremdsprachenlehrende zum Erreichen didaktischer Ziele einsetzen können, wie z.B. Fehlerkorrektur oder das Ermuntern zu regelmäßigem Schreiben, nicht als Selbstzweck zu verstehen, sondern als Hilfsmittel, die flexibel den jeweiligen Lernerbedürfnissen angepaßt werden müssen.

Was für einen negativen Einfluß eine solche emotionale Befindlichkeit der Lehrkraft, wie sie in diesem Fallbeispiel beschrieben wurde, auf das Lernerverhalten haben kann wird in der umfassenden Studie von Schocker-v. Ditfurth (2001) zur fremdsprachlichen Lehrerbildung herausgearbeitet. Darin untersucht die Autorin unter anderem die bisherigen Lernerfahrungen angehender Englischlehrkräfte und zeigt, wie sehr ihr berufliches Selbstverständnis von den eigenen Lernerfahrungen geprägt ist. Wie gravierend sich ein Festhalten der Lehrkraft an didaktischen Zielsetzungen auf Schüler auswirken kann, die sich davon überfordert fühlen, zeigt folgendes Beispiel:

Nachfrage der Interviewerin: Sie sagten, Sie bekamen eine *neue Lehrerin, mit der sie auf Kriegsfuß standen*?

Nina: Ja. Sie hat ganz stur ihre Vorstellung gehabt von ihrem Unterricht, von ihrem Niveau, das sie halten will, egal ob die Klasse das jetzt erreichen kann oder nicht, und hat dann einfach mit einer Minderzahl von 2-3 Guten ihre Vokabeln, ihre Grammatik, unregelmäßige Verben durchgepowert, ohne dass man da noch nachkommen konnte. Das war echt schade, weil ich an Französisch viel Spaß hatte, auch durch diesen dreiwöchigen Aufenthalt in dem Feriencamp, und dann war das schlagartig weg. Ich bin drastisch abgesackt, ich habe dann auch überhaupt keine Energie mehr gehabt, auch gar keine Lust mehr, und habe dann auch mit der überhaupt nicht mehr geredet, das war mir dann ganz egal. Ich habe auf stur geschaltet, das weiß ich noch. Und dann habe ich mir gesagt, das wähle ich jetzt ab. (aus: Schocker-v. Ditfurth 2001: 216)

In der Erinnerung dieser Studentin erscheint der Unterricht ganz von den Erwartungen der Lehrerin geprägt, was sich neben dem Inhalt auch in der Wortwahl zeigt (*ihrem* Unterricht, *ihrem* Niveau, *ihre* Vokabeln, *ihre* Grammatik). Während die Tutee in unserem Beispiel den Kontakt wenigstens aufrechterhielt und sogar versuchte, beschwichtigend auf ihre Tutorin einzuwirken, resigniert die Schülerin in dem hier zitierten Fall und wählt sogar das ganze Fach ab. Wenn diese Art der Reaktion vielleicht auch nicht die Regel sein mag, zeigt sie, wie essentiell der Beziehungsaspekt zwischen Lehrenden und Lernenden den Prozeß des Fremdsprachenlernens beeinflussen kann. Er wurde auch ausnahmslos von den von Schocker-v.

Ditfurth untersuchten Studierenden³⁵ an erster Stelle genannt, als sie dazu aufgefordert wurden, über ihre bisherigen Lernerfahrungen beim Sprachenlernen nachzudenken.

Das Beziehungsthema ist nicht nur das erste Thema, das die Studierenden bei der Frage nach ihrer schulischen Fremdsprachenlerngeschichte erwähnen, sondern oft auch das einzige, das sie ansprechen: Der Erzählimpuls, *Was fällt Ihnen zu Ihrer schulischen Fremdsprachenlerngeschichte ein?* lässt, auch wenn die Schulerfahrungen schon längere Zeit zurückliegen, die Erinnerung an die Beziehung zu einzelnen Lehrerpersönlichkeiten wieder aufleben. Damit bestätigen die Studierenden zahlreiche Forschungsergebnisse, wonach gelungene Lernprozesse entscheidend von der Fähigkeit einer Lehrerin abhängen, einen entsprechenden sozialen Rahmen für das gemeinsame Lernen zu schaffen. (Schocker-v. Ditfurth 2001: 213 f.)

Für die Studierenden hängt ein gelungener Fremdsprachenunterricht in erster Linie davon ab, ob es den Lehrerinnen und Lehrern gelingt, eine gute zwischenmenschliche Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern aufzubauen. (Schocker-v. Ditfurth 2001: 211)

Wenn in diesem Kapitel auch deutlich wurde, wie wichtig für angehende Lehrende die Auseinandersetzung mit den eigenen Emotionen ist angesichts einer Diskrepanz, die sie in praktischen Lehrerfahrungen zwischen didaktischen Zielsetzungen und Lerner-Gegebenheiten erfahren können, hat die Analyse des Verlaufs des Tutoriums auch gezeigt, daß es nicht ausreicht, solche Lernmöglichkeiten für die Lehrenden zum Beispiel in Form von E-Mail-Tutorien *bereitzustellen*, sondern daß das Thema Emotionen zu einem Unterrichtsgegenstand selbst gemacht werden muß und daß über geeignete Vermittlungsformen noch nachgedacht werden muß, denn bisher wissen wir nur, daß die alten dafür ungeeignet erscheinen.

Obwohl alle Studierenden bereits an mehreren Fachdidaktikveranstaltungen teilgenommen haben, spielen fachdidaktische Wissensbestände gegenüber diesem biografisch geprägten Wissen kaum eine Rolle für ihr berufliches Selbstverständnis. Dieses speist sich nahezu ausschließlich aus Erfahrungen, die vor Beginn des Studiums liegen. Die Lehrangebote der Hochschule haben offensichtlich nicht dazu geführt, dass zu Praktikumsbeginn auch nur annähernd von gemeinsam geteilten Vorstellungen über das Lehren und Lernen einer Fremdsprache gesprochen und ausgegangen werden kann. Statt dessen sind, wie die Fallbeispiele gezeigt haben, andere Erfahrungen prägend. Eine kognitiv orientierte Vermittlung fachdidaktischen Wissens scheint diese Vorstellungen nicht zu beeinflussen. (Schocker-v. Ditfurth 2001: 347).

³⁵ Es handelte sich dabei um insgesamt 16 Studierende des Lehramtes für Englisch an Haupt- oder Realschulen, davon 8 Frauen und 8 Männer.

5 Mailfrequenz und Maillänge

Liebe Caroline,

ich warte deinen Brief sehr lang aber es gibt kein
Antwort. Was ist los? Bist du krank? Oder hast du
zuviel Arbeit?

(aus: Caroline HK – Caroline GI, 17. März 1998)

In Abschnitt 2.3 wurde darauf hingewiesen, daß den Tutorinnen in ihrer besonderen Rolle als Sprachexpertinnen eine größere Verantwortung für den Verlauf der Tutorien zukam. Dies scheint insbesondere für die formalen Aspekte des Tutoriums – Mailfrequenz und Maillänge – zu gelten, da es ihnen sprachlich natürlich bedeutend leichter fällt als ihren Tutees, Mails zu verfassen. Auch unter didaktischen Gesichtspunkten erscheint eine schnelle Antwort und eine gewisse Ausführlichkeit der Mails der Tutorinnen wünschenswert, wie die Beispiele in 5.3 und 5.4 im folgenden zeigen. Der "Grundrhythmus" des Austauschs wurde jedoch von der Schreibfrequenz der Tutees bestimmt. Diese wird im nächsten Abschnitt näher untersucht.

5.1 Mailfrequenz der Tutees

Wie bereits in den Abschnitten 1.2.3 und 1.2.4 erwähnt, betrug die Untersuchungszeiträume sechs Wochen in der Pilotstudie (Anfang März bis Mitte April 1998) und vier Monate in der Hauptstudie (Mitte Oktober 1998 bis Mitte Februar 1999). An der Pilotstudie nahmen zwölf Tutees teil und an der Hauptstudie fünfzehn. In der Pilotstudie wurden von den Tutees insgesamt 109 Mails verfaßt, in der Hauptstudie waren es 101.

Über die vereinbarte Tutoriumsdauer hinweg bestanden im einzelnen folgende Kontakte: Nach der sechswöchigen Pilotstudie schrieben noch fünf von den insgesamt zwölf Tutees weiter an ihre Tutorinnen: Constance (am 21. April und 7. Mai 1998) und Stephanie (am 21. Mai und 17. Juni 1998) schrieben noch je zwei weitere Mails an ihre Tutorinnen, Gary (am 5. Juni, 7. August und 12. November 1998) und Jennifer (am 12. Mai, 14. Juli und 11. August 1998) schrieben noch je drei, und Teresa schrieb noch 17 Mails (sechs Mails im April, drei im Mai, vier im Juni, eine im August, eine im September 1998 und zwei im Mai 1999).

Nach der viermonatigen Hauptstudie schrieben noch sechs von den insgesamt fünfzehn Tutees über den vereinbarten Zeitraum hinaus: Cynthia (am 21. März 1999), Felicity (am 22. Februar 1999) und Nora (am 20. März 1999) schrieben noch je eine Mail an ihre Tutorinnen, Sharon schrieb noch drei (am 24. und 28. Februar und am 3. März 1999), Harriet schrieb noch fünf (zwei im Februar 1999, je eine im Mai und im September 1999 und eine im Januar 2000) und Mark schrieb noch 11 (eine im Februar und eine im April 1999, je eine pro Monat von September 1999 bis Januar 2000 und dann noch je eine im April, Mai, Juli und Dezember 2000).

Zieht man von der Gesamtsumme der Mails die jeweiligen über die vereinbarte Tutoriumsdauer hinausgehenden Mails ab (d.h. minus 27 Mails in der Pilotstudie und minus 22 Mails in der Hauptstudie) und teilt das Ergebnis durch die jeweilige Wochenzahl der Gesamtdauer des Tutoriums (also 6 Wochen bei der Pilotstudie und 16 Wochen bei der

Hauptstudie), so erhält man eine durchschnittliche Mailfrequenz von 1,14 Mails pro Woche bei den Tutees der Pilotstudie und 0,33 Mails bei den Tutees der Hauptstudie. Das bedeutet, während die Tutees in der Pilotstudie durchschnittlich einmal pro Woche schrieben, taten es die Tutees der Hauptstudie nur einmal in *drei* Wochen. Für diesen frappierenden Unterschied in der Mailfrequenz beider Gruppen gibt es m.E. verschiedene Gründe.

Zum einen spiegeln sie in erster Linie die unterschiedliche Akzeptanz der E-Mail-Tutorien durch die beiden Gruppen wider. Während in der Pilotstudie das Angebot der Tutorien von allen Tutees angenommen wurde (der "Minimumwert" an Mails betrug 4 Mails pro Tutee bei einer Dauer von insgesamt sechs Wochen), nahmen in der Hauptstudie zwei Tutees das Angebot gar nicht an (sie schrieben nur eine bzw. zwei Mails an ihre Tutorinnen und meldeten sich dann – auch auf deren nochmaligen Kontaktaufnahmeversuch – nicht mehr), fünf schrieben nur wenig (drei schrieben vier Mails und zwei schrieben fünf, was auf den Gesamtzeitraum von 16 Wochen durchschnittlich einer bzw. 1,25 Mails *pro Monat* entspricht).

Ein weiterer Grund ist, daß sich unter den Tutees der ersten Gruppe die "Vielschreiberin" Teresa befand, die in der Zeit des Tutoriums fast täglich – auch an Wochenenden – mailte und allein insgesamt 34 Mails schrieb. Solche "Vielschreiber" wie Teresa gab es in der Tutee-Gruppe der Hauptstudie nicht.³⁶

Im folgenden werden noch vier weitere Faktoren genannt, die die unterschiedliche Mailfrequenz beider Tutee-Gruppen erklären könnten.

5.1.1 Einfluß der Forscherin

Wie bereits in Abschnitt 1.2.3 erwähnt, mag meine Anwesenheit an der Hong Kong Baptist University während der Pilotstudie, wo ich die meiste Zeit im Selbstlernzentrum der Studenten zubrachte, für die Tutees der Pilotstudie eine Erinnerung und "äußere Motivation" gewesen sein, an ihre Tutorinnen zu schreiben – auch wenn ich sie nie direkt dazu aufforderte. Dieser Faktor entfiel bei den Tutees der Hauptstudie, bei denen ich nur eine einwöchige Einführung gab.

5.1.2 Tutoriumsdauer

Die geplante Tutoriumsdauer kann insofern auch die Mailfrequenz beeinflussen haben, als ein Lerner wahrscheinlich anders an ein Schreibprojekt herangeht, von dem er weiß, daß ihm dabei der Schreibpartner nur sechs Wochen zur Verfügung steht, als an eines, das über einen Zeitraum von vier Monaten geplant ist.

5.1.3 Einstellung der Tutees

Die individuelle Einstellung der Tutees zu dem Tutorium wird ein weiterer wichtiger Faktor sein, der ihre Mailfrequenz mit bestimmt. Zwar ist sie nicht aus meinen Daten der Tutees zu entnehmen, weil ich gerade von denjenigen Tutees, die kaum oder wenig schrieben, keine Antwort auf meine Fragen nach dem Grund dafür bekam. Aber vielleicht kann in diesem Zusammenhang – wenn auch unter dem Vorbehalt, daß es sich dabei um eine Generalisierung handelt – die Einschätzung beider Gruppen durch die lokalen Lehrkräfte als Erklärungshilfe

³⁶ Die beiden Tutees, die in der Hauptstudie *insgesamt* die meisten Mails schrieben, waren Mark mit 19 Mails und Harriet mit 12 Mails. Davon schrieben sie aber nur acht (Mark) bzw. sieben (Harriet) während der eigentlichen Tutoriumsdauer.

herangezogen werden. Sie ist deshalb von um so größerem Interesse, weil sich das tatsächliche Schreibverhalten der Studierenden genau umgekehrt zu der von den Lehrkräften geäußerten Erwartung verhielt. Deren Einschätzung war, daß die erste Gruppe wenig oder gar nicht schreiben würde, weil sie im Unterricht als extrem träge Gruppe auftrat, und die Beteiligung bei der zweiten Gruppe bedeutend besser sein würde, weil es sich dabei um eine fleißige Gruppe handelte. Daß genau das Gegenteil eintrat, könnte als Anzeichen dafür gewertet werden, daß die Studierenden die Form des Lernens in den E-Mail-Tutorien im Vergleich zu ihrem institutionellen Unterricht als grundlegend anders empfanden und sich deshalb darin auch nicht so verhielten, wie sie es im Klassenraum taten.

Ein weiteres Indiz für eine mögliche Erklärung des unterschiedlichen Schreibverhaltens beider Gruppen liefert folgender Kommentar einer der beiden lokalen Deutschlehrerinnen, die mir auf meine Frage, warum die Tutees der Hauptstudie so wenig schrieben, folgendes antwortete:

(5.1)

[...] Insgesamt ist diese Klasse sehr prüfungsorientiert und betrachtet die Kommunikation mit einer email-Tutorin vielleicht als nicht so "Luxus", der auch noch mit Anstrengung verbunden ist.

Sie sind viel weniger "persoenlich" als andere Klassen hier.

[...]

(aus: Lehrerin 1 – ich, 16. Dezember 1998)

Wenn es zutrifft, daß der Großteil der Tutees der Hauptstudie "prüfungorientiert" war, sahen sie vielleicht keinen unmittelbaren Nutzen, den das E-Mail-Tutorium für den Erfolg ihrer auf das Bestehen der Zertifikatsprüfung ausgerichteten "institutionellen Lernerkarriere" haben könnte. Für die Tutees der Pilotstudie war das Tutorium hingegen vielleicht eher eine willkommene Abwechslung zur gewohnten Lehr- und Lernform im Klassenraum.

5.1.4 Institutionelle Gegebenheiten

Ein weiterer Grund für die großen Unterschiede in der Mailfrequenz liegt m.E. in den unterschiedlichen institutionellen Gegebenheiten, die sich bei interkulturellen Projekten leicht ergeben können. Ich denke dabei vor allem an unterschiedliche Fest-, Ferien- und Semesterzeiten. Für die Tutees der Pilotstudie fiel das Tutorium in eine relativ günstige Zeit, da sie mitten in ihrem Semester lag und keine Abschlußprüfungen in dieser Zeit stattfanden. Dafür waren zu dieser Zeit in Deutschland Wintersemesterferien, so daß einige der Tutorinnen in dieser Zeit auch in den Urlaub fuhren (s.o.). Während der Hauptstudie gab es ebenfalls zahlreiche, durch die unterschiedlichen Semester- und Ferienzeiten bedingte Probleme. So mußten die Tutees zunächst drei bis vier Wochen warten nach meiner Einführung der Tutorien Ende September 1998 in Hong Kong, bis sie die ersten Mails der Tutorinnen um den 20. Oktober herum erhielten. Es folgten sechs relativ problemlose Wochen bis Ende November 1998. Dann kam der Monat Dezember, in dem für die Tutees die Semesterabschlußprüfungen liegen, die eine noch höhere Arbeitsbelastung als gewöhnlich mit sich bringen. Daran schlossen sich Semesterferien von Mitte Dezember 1998 bis Mitte Januar 1999 an. Im Dezember schrieben sieben der fünfzehn Tutees überhaupt nicht, sechs schrieben einmal und zwei zweimal. Und in sieben Fällen markierte diese institutionell bedingte Schreibpause auch das Ende für die Tutorien insgesamt. Vier Wochen, nachdem das neue Semester in Hong Kong dann begonnen hatte, endete das Wintersemester in Deutschland und

damit auch der Untersuchungszeitraum der Hauptstudie. Im Jahr 1999 fiel das Chinesische Neujahr – und damit die meist einwöchigen Ferien der chinesischen Studierenden – in die Zeit nach dem Tutorium. Manchmal liegt es aber auch Ende Januar oder Anfang Februar, so daß sich in solchen Fällen die "Winterpause" noch nachteiliger auf die Tutorien auswirken könnte.

Neben diesen unterschiedlichen Fest-, Ferien- und Semesterzeiten bedeutet die alltägliche Studienbelastung eine weitere institutionelle Gegebenheit, die sich insofern negativ auf ein E-Mail-Projekt wie das hier beschriebene auswirken kann, weil sie den Studierenden vielleicht nicht genügend Freiraum für diese Art des eher spielerischen Umgangs mit der Fremdsprache läßt.

5.2 "Doppeltes Schreiben" der Tutorinnen

Während bei den meisten Tutorien das dialogische Grundprinzip des "Sprecher"wechsels von beiden Kommunizierenden befolgt wurde, d.h. in aller Regel abwechselnd geschrieben wurde und so die Mailfrequenz der Tutorinnen derjenigen der Tutees "folgte", gab es unter den Tutorinnen fünf Ausnahmen. Diese Tutorinnen schrieben bei längeren Schreibpausen ihrer Tutees von sich aus, d.h. ohne "an der Reihe" zu sein, an ihre Tutees. Auffällig dabei ist, daß drei dieser Tutorinnen zu den Tutoriumspaaren gehören, deren Austausch die längste individuelle Dauer und die größte Wortzahl aller untersuchten Tutorien aufweisen. Das waren in der Pilotstudie Lara (mit 42 Mails mit 5182 Wörtern; ihre Tutee Teresa schrieb 34 Mails mit 4572 Wörtern) und in der Hauptstudie Alina (mit 26 Mails mit 5100 Wörtern; ihr Tutee Mark schrieb 19 Mails mit 2636 Wörtern) und Jutta (mit 16 Mails mit 7533 Wörtern; ihre Tutee Harriet schrieb 12 Mails mit 2598 Wörtern). Aus diesen Befunden könnte man schließen, daß sich das bei diesen Tutorinnen beobachtete Schreibverhalten als "tutoriumsverlängernd" auswirken kann. Wenn diese Annahme zutrifft, sind natürlich gerade die beiden Fälle interessant, in denen dieses Schreibverhalten der Tutorinnen *nicht* zu einer Verlängerung des Tutoriums geführt hat. Sie sollen deshalb im folgenden näher betrachtet werden.

Bei einem Tutoriumspaar handelte es sich bei der Tutee um eine Studienabbrecherin, die kurz nach dem Tutorium die Universität verließ. Dieser Fall spricht also nicht gegen die eben formulierte Hypothese, sondern kann im Gegenteil als Bestätigung dafür angesehen werden, daß das Tutorium im allgemeinen und das auf die Tutee zugehende Schreibverhalten der Tutorin im besonderen sogar eine Lernerin, deren Studienabbruch bevorsteht, noch zur Kommunikation in der Fremdsprache motivieren konnte.

Im anderen Fall beschränkt sich das "ermutigende" Schreiben der Tutorin, also das Schreiben, ohne vorher eine Mail der Tutee erhalten zu haben, nur auf den Anfangszeitraum, während die anderen Tutorinnen auch zu späteren Zeitpunkten immer wieder einmal sozusagen "doppelt" an ihre Tutees schrieben. Nach einer relativ regen Austauschphase im November "ereilt" dann dieses Tutorium das gleiche Schicksal wie viele andere: Wie im letzten Abschnitt zu den institutionellen Gegebenheiten beschrieben, meldet sich die Tutee während der sechswöchigen Prüfungs- und Ferienzeit nicht mehr bei der Tutorin. Die Tutorin läßt dann ebenfalls zwölf Tage verstreichen, bevor sie auf die erste Tutee-Mail nach der "Winterpause" reagiert. Daraufhin antwortet die Tutee nicht mehr. Nach meiner Einschätzung war die anfänglich sehr große Schreibmotivation dieser Tutorin wahrscheinlich hauptsächlich wegen der langen Schreibpause der Tutee "verflogen". Die oben formulierte Hypothese kann aus der Beobachtung dieses Tutoriums dahingehend präzisiert werden, daß das aktiv auf die

Tutees zugehende Schreibverhalten der Tutorinnen, *wenn es konsequent praktiziert wird*, die Dauer eines Tutoriums verlängern kann.

Andererseits zeigt m.E. die Tatsache, daß von zwanzig Tutorinnen nur vier konsequent von der Möglichkeit des "doppelten Schreibens" Gebrauch gemacht haben, daß dieses Schreibverhalten eben *nicht* die Regel ist. Daraus könnte man schließen, daß die meisten Tutorinnen das Tutorium als Dialog verstanden haben, in dem die Kommunikationspartner *zu gleichen Teilen* Verantwortung für den gemeinsamen Dialog tragen. Dies zeigt auch die Gefahr, die die quasi-natürliche Kommunikation von Tutorin und Tutee in sich birgt. Die Tutorinnen scheinen eher geneigt als vielleicht in einer "offizielleren" Lehrsituation, wie z.B. in einem Klassenzimmer, ihre eigene größere Verantwortung für das Lehr-/Lerngeschehen zu vergessen. Diese größere Verantwortung kann man in diesem Fall darin sehen, daß ihnen als den Lehrenden die Aufgabe zufällt, wenigstens zu versuchen, die Lernenden zur Kommunikation in der Fremdsprache zu motivieren.

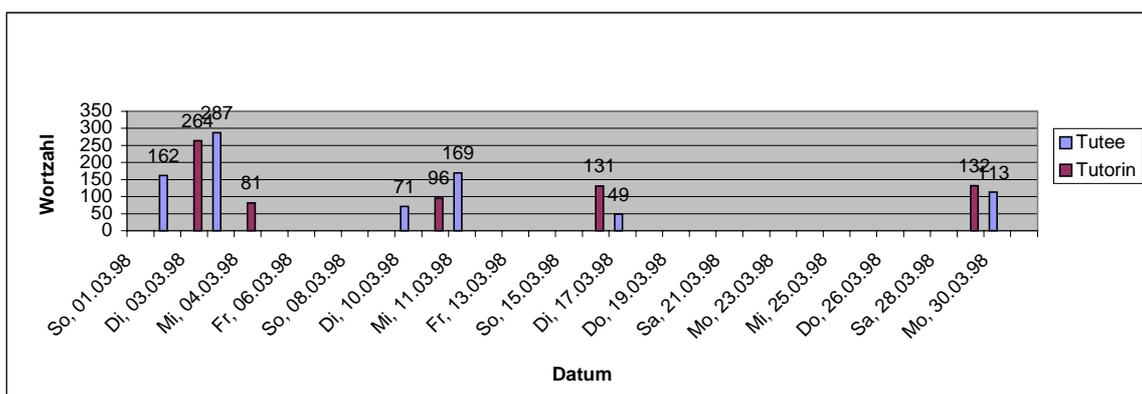
Während für das zuletzt erwähnte Tutorium nur vermutet wurde, daß die mangelnde Antwortschnelligkeit der Tutee erhebliche Konsequenzen für den gesamten Dialogverlauf hatte, wird in dem folgenden Tutoriumsbeispiel von der Tutee das Prinzip der "schnellen Antwort" explizit eingeklagt.

5.3 Das Problem zu langsamer Antworten

In diesem Abschnitt sollen Auszüge aus dem Tutorium von Caroline (Gießen) und Caroline (Hong Kong) verdeutlichen, welche wichtige Rolle das Kommunikationsprinzip der "schnellen Antwort" in einem E-Mail-Austausch spielen kann.

In Abb. 5.1 wird zunächst ein Überblick über die Mailfrequenz und die jeweilige Wortzahl der insgesamt 11 Mails des Austauschs gegeben.

Abb. 5.1: Wortzahl und Frequenz der Mails im Austausch Caroline (HK) – Caroline (GI)



Am 17. März fragt die Tutee, nachdem sie eine Woche lang nichts von ihrer Tutorin gehört hat: "*Liebe Caroline, ich warte deinen Brief sehr lang aber es gibt kein Antwort. Was ist los? Bist du krank? Oder hast du zuviel Arbeit?*". Um nachvollziehen zu können, wie es zu dieser Einklagung einer (schnellen) Antwort kam und welche Faktoren im einzelnen dabei eine Rolle gespielt haben, soll im folgenden die Entwicklung des Austauschs kurz wiedergegeben und kommentiert werden.

Am 2. März 1998 schreibt die Tutee Caroline folgende erste E-Mail an ihre Tutorin:

Date: Mon, 02 Mar 98 15:24:24 +0800
From: Caroline@hkbu
To: Caroline@giessen
Cc: Claudia@hkbu
Subject: Ich bin auch Caroline!

Liebe Caroline,
ich bin auch Caroline aber ich bin Hong-konger. Ich freue mich sehr
darauf, dass ich mit dir durch Internet schreiben kann.

Meine chinesisch Name ist [X Y Z]. [X] ist die Familienname und
[Y Z] ist meine Vorname. Ich bin 21 Jahre alt. Ich wohne mit meine
Eltern, mein Bruder und meine Schwester. Es ist normal in Hong Kong,
dass die Kinder mit die Eltern zusammenwohnen, obwohl sie ab 18 Jahre
alt sind.

Ich studiere Europastudien an der Hong Kong Baptist University und ich
lerne schon 3 Semester Deutsch. Deutsch ist sehr schwierig! Und ich habe
grosse Probleme weil ich 18 Jahre Englisch gelernt habe. Manchmal
schreibe ich die deutsche Woerter aber ich benutze die englische
Grammatik!

Was soll ich sagen dann? Was moechten Sie mich wissen? Koennten Sie mir
sagen, wie lange lehren Sie Deutsch?

Sie kann auch mir E-mail durch diese Adresse schenken:
Caroline@netvigator

Diese Adresse ist die Adresse meine PC. Dann kann ich jeden Tag E-mail
zu Haus lesen

Caroline
(Caroline HK – Caroline GI, 2. März 1998)

Aus der Aufforderung der Tutee an die Tutorin, ihre häusliche E-Mail-Adresse zu benutzen,
wo sie täglich ihre E-Mail lesen kann, kann man schließen, daß die Tutee eine eifrige E-Mail-
Nutzerin ist und daß sie an einem intensiven Kontakt mit ihrer Tutorin interessiert ist.

Einen Tag später antwortet die Tutorin mit folgender Mail:

Subject: Hallo aus Giessen!
Author: Caroline@giessen
Date: 3/3/98 2:27 PM

Liebe Caroline,

vielen Dank für Deine Mail. Es ist ganz schoen aufregend, aus
Hongkong Post zu bekommen! Ich habe mich sehr darueber gefreut und
finde es total lustig, dass wir beide "Caroline" heißen.
Ausserdem finde ich es sehr interessant, dass Du sozusagen zwei Namen
hast. In welchen Situationen benutzt Du eher Deinen chinesischen
Namen [chinesischer Vorname], in welchen eher Caroline?

[...] ³⁷

Dein Deutsch ist uebrigens sehr gut! Von Claudia, die gerade in Hongkong ist, habe ich gehoert, dass Du Dich auf die Zertifikatspruefung vorbereiten musst. Ist das richtig? Wann findet denn die Pruefung statt? Wieviele Stunden Deutsch hast Du pro Woche? Mit welchem Buch arbeitet Ihr? Falls ich Dir irgendwie helfen kann, sag Bescheid!

Ach, ich habe Dich jetzt einfach geduzt. Ich bin davon ausgegangen, dass wir uns duzen. Ist das in Ordnung?

Viele Grüße sendet Dir
Caroline
(Caroline GI – Caroline HK, 3. März 1998)

Noch am selben Abend antwortet die Tutee mit folgender Mail:

Date: Tue, 03 Mar 98 22:47:43 +0800
From: Caroline@hkbu
To: Caroline@giessen
Cc: Claudia@hkbu
Subject: Das Deutschkurs ist sehr sehr intensiv!

Liebe Caroline,

vielen Dank fuer deine E-mail. Jetzt bin ich zu Hause. Jeder Tag kontrolliere ich meine Mailbox, weil einige Freunden und Verwandten nicht in Hong Kong wohnen. Durch E-mail koennen wir jeden Tag miteinander "sprechen". Doch koennen wir duzen!

Es ist normal, dass die Studenten oder die Schueler zwei Namen haben in Hong Kong. In der Gymnasium muss wir Englisch lernen. Und es ist besser, wenn wir englische Namen haben, weil unsere chinesische Namen sehr schwierig auf Englisch ausgesprochen werden. Deshalb haben wir auch englische Namen. In der Universitaet gibt es viele auslaendische Lecturers. Es ist besser, dass Sie unsere englische Namen anreden. Aber meine englische Name steht nicht in meinem Pass. Mein Pass steht nur "[chinesischer Nachname und Vorname]".

Ich habe 12-Stunden Deutsch pro Woche. Kannst du dich vorstellen? 12-Stunden pro Woche! In dem Gymnasium habe ich nicht Deutsch gelernt (und es gibt keine Deutsch in dem Gymnasium). Als ich an der Universitaet studiere, fange ich Deutsch an, zu lernen. Ausserdem lerne ich diese Semester "German-speaking Area", "20th Century European History" und "Politics of United Kingdom". Ich finde, dass wir zuviel zu machen.

Juni werden wir die Zertifikatspruefung machen muessen. Jetzt arbeiten wir "Themen Neu 3" und "Dialog Beruf 1". Wenn ich das Pruefung bestehe, kann ich nach Deutschland 5 Monaten studieren und danach 6 Monaten bei einer deutsche Firma arbeiten. Alle Studenten des Europastudien muessen in dem dritten Jahr nach Frankreich oder Deutschland ein Jahr bleiben. Die Studenten, die lernen Frankzoesish, muessen nach Frankreich fahren und die Studenten, die lernen Deutsch, muessen nach Deutschland fahren. Jetzt bewerbe ich eine Stelle bei [Firma]. Wir werden nach Duesseldorf studieren. In dem viersten Jahr werden wir nach Hong Kong zurueckkommen. Dann schreiben wir die "Honours Project" und koennen wir graduieren.

Ich muss meine Hausaufgaben jetzt machen. Ich warte auf deine E-mail.

³⁷ In der durch das Auslassungszeichen gekennzeichneten Stelle erzählt die Tutorin ausführlich in zwei Absätzen von ihrem eigenen Nachnamen (mit 36 Wörtern) und ihrem Ausbildungsweg zur Fremdsprachenlehrerin sowie ihrer mehrjährigen Lehrerfahrung als Deutsch als Fremdsprache-Lehrerin (mit 106 Wörtern). Da dieser Abschnitt für die Analyse des hier interessierenden Punktes entbehrlich ist und um die Anonymität der Schreiberin zu wahren, wird auf seine Wiedergabe an dieser Stelle verzichtet.

Viele Gruesse
Caroline
(Caroline HK – Caroline GI, 3. März 1998)

Sowohl das Schreibverhalten der Tutee, die noch am selben Tag antwortet, als auch das von ihr berichtete Verhalten ("*Jeder Tag kontrolliere ich meine Mailbox, weil einige Freunden und Verwandten nicht in Hong Kong wohnen. Durch E-mail koennen wir jeden Tag miteinander "sprechen".*") scheinen die Vermutung zu bestätigen, daß diese Tutee an einem regen Austausch interessiert ist. Am Tag darauf schreibt die Tutorin folgende Mail:

Date: Wed, 4 Mar 1998 13:28:13 +0000
From: Caroline@giessen
To: Caroline@hkbu
Cc: Claudia@hkbu
Subject: Wochenende

Liebe Caroline,
vielen Dank fuer Deine Mail. Leider konnte ich die Saetze nicht zu Ende lesen, sie waren einfach zu lang fuer meinen Bildschirm.
Koenntest Du bitte die Weite Deiner Mails etwas schmaeler einstellen?
Vielen Dank!
Ich fahre morgen (Donnerstag) zu einer Tagung nach [Ort], das heißt, dass ich Dir erst wieder am Sonntag antworten kann.
Ich würde mich aber sehr freuen, wenn Du mir noch mehr von Deinem Uni-Leben in Hongkong erzaehlen würdest. Wie sieht denn so ein Uni-Tag bei Euch aus?

Viele liebe Gruesse
Caroline
(Caroline GI – Caroline HK, 4. März 1998)

Zwar antwortet die Tutorin auch dieses Mal postwendend, dafür fallen an dieser Mail jedoch mehrere Punkte auf, die potentielle Störfaktoren für den Dialog darstellen können:

- Mail-Länge: Während die Tutee ausführlich mit 309 Wörtern auf die Fragen der Tutorin nach ihrem Namen und ihrem Deutschunterricht antwortet, ist die Tutorinnen-Mail mit 88 Wörtern nicht einmal ein Drittel so lang wie die Tutee-Mail.
- Funktion: Die Funktion dieser Mail scheint in der reinen Organisation des weiteren Austauschs zu bestehen, wobei der thematische Austausch zu kurz zu kommen scheint, wie im nächsten Punkt gezeigt wird.
- Thema: Die Tutorin geht nicht auf die von der Tutee recht ausführlich behandelten Themen Studium oder Deutschunterricht ein, fordert diese aber auf, noch etwas mehr von ihrem Unialltag zu erzählen. Das könnte m.E. bei der Tutee die Wirkung einer thematischen "Einbahnstraße" anstelle eines Austauschs erzeugen. Die beiden neuen Themen, die die Tutorin anspricht, sind ihre technischen Schwierigkeiten beim Lesen der Tutee-Mail und ihre bevorstehende Fahrt zu einer Tagung, aufgrund derer sie für vier Tage nicht mailen können wird. Bei keinem der beiden neuen Themen geht die Tutorin jedoch ins Detail, so daß offenbleibt, wieviel sie von der Tutee-Mail hat lesen können und um was für eine Art Tagung es sich handelt. Hier fehlen im ersten Fall wichtige technische Informationen zur Durchführung des Austauschs und im zweiten Fall thematische Anknüpfungspunkte für die Tutee.

Da es sich bei dieser Mail erst um die zweite Tutorinnen-Mail handelt, kann man sie noch eindeutig der Kennenlernphase zurechnen. Es ist zu vermuten, daß sich potentielle Kommunikationsstörungen in dieser Phase noch gravierender auswirken als zu einem späteren Zeitpunkt, zu dem vielleicht eher davon ausgegangen werden kann, daß sich bereits eine Art Vertrauensbasis zwischen den Kommunizierenden entwickelt hat, die über solche Störungen hinwegsehen läßt.

Am Dienstag, nachdem die Tutorin von ihrer Tagung zurückgekehrt ist, schreibt die Tutee ihr folgende Mail:

Date: Tue, 10 Mar 98 11:19:57 +0800
From: Caroline@hkbu
To: Caroline@giessen
Cc: Claudia@hkbu
Subject: Wie war deine Wochenende?

Liebe Caroline,
entschuldigung! Ich schreibe dich zu spaet weil ich sehr viel zu machen habe.
Am letzte Samstag gab die Hochzeit mein Cousin. Ich machte nichts dann.
Am Sonntag ging ich der Kirche, dann machte ich die Hausaufgabe ganzen Tag.
Sehr langweilig!
Morgen werde ich eine Deutsch Pruefung haben... Hilfe.....
Ich glaube, dass ich nicht sehr gut machen werde, weil ich nicht fleissig bin.
Vielleicht schreibe ich mehr ueber die Uni naeschste Mal.

Caroline, HK
(Caroline HK – Caroline GI, 10. März 1998)

Aus der Tatsache, daß die Tutee sich für ihre "zu späte" Antwort entschuldigt (die Tutorin ist seit zwei Tagen wieder von ihrer Tagung zurück), kann man schließen, welche Zeiträume die Tutee beim Mailen subjektiv als lang empfindet. Auffällig an dieser Mail ist außerdem, daß sie mit 79 Wörtern in ihrer Kürze der vorausgegangenen Tutorinnen-Mail mit ihren 88 Wörtern gleicht. Auch in der Art, wie die Tutee vier neue Themen (die Hochzeit ihres Cousins, ihren Kirchgang, Hausaufgaben und eine bevorstehende Deutschprüfung) nur kurz anschnidet, scheint sich das Schreibverhalten der Tutorin aus deren vorangegangener Mail widerzuspiegeln. Daß die Tutee ihre Mail mit dem Satz beendet: "*Vielleicht schreibe ich mehr ueber die Uni naeschste Mal.*" zeigt, daß sie die abschließende Frage nach ihrem Uni-Alltag aus der vorausgegangenen Tutorinnen-Mail nicht vergessen hat, sondern daß sie sie zu diesem Zeitpunkt nur nicht beantworten möchte oder kann.

Noch am selben Tag antwortet die Tutorin mit folgender Mail:

Date: Tue, 10 Mar 1998 10:29:20 +0000
From: Caroline@giessen
To: Caroline@hkbu
Cc: Claudia@hkbu
Subject: Re: Wie war mein Wochenende? Prima!

Liebe Caroline,
vielen Dank für Deine Mail. Also mein Wochenende war ziemlich anstrengend. Die Tagung war sehr interessant, aber auch

arbeitsintensiv. Sie fand in einem Jugendgaestehaus in [Ort] direkt am [See] statt. Leider hat es drei Tage lang pausenlos geregnet, so dass wir die Altstadtführung nicht so richtig geniessen konnten. Ich habe dort viele nette Leute kennengelernt und neue Kontakte geknuepft.

Ich druecke Dir natürlich ganz fest die Daumen (d.h. ich wuensche Dir viel Glueck) fuer die Pruefung !! Um was geht es denn?

Wie war die Hochzeit von Deinem Cousin? Mich wuerde ja sehr interessieren, wie man bei Euch Hochzeit feiert.

Ich freue mich schon auf Deine Antwort!

Viele Grüße Deine

Caroline

(Caroline GI – Caroline HK, 10. März 1998)

In dieser Mail erzählt die Tutorin zwar vom Rahmen der von ihr besuchten Tagung, aber um was es dort ging, wird immer noch nicht ersichtlich, was einen Austausch über dieses Themas für die Tutee erschwert. Dafür stellt die Tutorin Fragen nach den von der Tutee angeschnittenen Themen 'Prüfung' und 'Hochzeit'.

Einen Tag später antwortet die Tutee:

Date: Wed, 11 Mar 1998 19:32:20 +0800

From: Caroline@netvigator

To: Caroline@giessen

Cc: Claudia@hkbu

Subject: Ich bin Caroline!

Liebe Caroline,

heute gab es eine Deutsch Prüfung. Ah.....es war ziehlich schwiering, besonders der Lesen Text. Und die Hören Text war sehr langweilig. Alle Studenten mochten schlafen als wir das Text den zwei Mal gehört haben.

Wird die Probleme deine Computer gelöst? Ich bin nicht Expertin in der Bereich des Computers. Ich kann auch deine Situation verstehen!

Die Hochzeit des Hongkongers wird die westliche und chinesische Tradition mischen. Normalerweise gehen der Mann und seine Freunden (Männer) zum Hause der Frau morgens. Als die Männer das Hause der Frau ankommen, dürfen die Freundinnen der Frau die Männer nicht ins Hause kommen. Die Männer müssen einige Spiel spielen und ein ``red pocket`` die Freundinnen geben. Dann können alle Männers ins Haus gehen. Das ist die Tradition des Chinesischen. Danach gehen Sie zusammen inas ``City Hall`` (ähnlich das Rathaus im Deutschland`` oder in die Kirche. Das ist die westliche Tradition. Abends haben Sie chinesische Essen im chinesische Restaurant oder Hotel. Viele Freunden und Verwandten werden eingeladen. Die Frau trägt beide chinesishes und westliches Kleidung.

So, das wär´s für heute. Jetzt muß ich Schluß machen.

Mit herzlichen Grüßen

Deine Caroline

(Caroline HK – Caroline GI, 11. März 1998)

In dieser Mail beantwortet die Tutee beide Tutorinnen-Fragen zu den Themen 'Prüfung' und 'Hochzeit', wobei sie das Thema 'Hochzeit' ziemlich ausführlich (mit 114 Wörtern) beschreibt. Die Tatsache, daß die Tutee ihre Tutorin danach fragt, ob ihre Computerprobleme nun gelöst seien, womit sie wahrscheinlich auf das Problem der Zeilenlänge Bezug nimmt, zeigt, daß dieses Thema für sie wichtig und bisher noch ungeklärt geblieben ist.

Nach einer fünftägigen Schreibpause antwortet die Tutorin an die häusliche E-Mail-Adresse der Tutee mit folgender Mail, die die Tutee wegen eines Defekts ihres PCs zunächst gar nicht erreichte (nachdem ich das festgestellt hatte, leitete ich sie dann an die Tutee weiter):

Date: Mon, 16 Mar 1998 17:23:27 +0000
From: Caroline@giessen
To: Caroline@netvigator
Cc: Claudia@hkbu
Subject: Re: Ich bin Caroline!

Hallo Caroline!

Vielen Dank für Deine (sehr informative) Mail! Tut mir leid, dass ich Dir erst jetzt antworte, aber ich war von Donnerstag bis Samstag schon wieder auf einer Tagung, diesmal in [Ort]. Am Sonntag konnte ich keinen klaren Gedanken fassen, weil ich erfahren habe, dass der Vater einer sehr guten Freundin von mir Krebs hat. Wir sind ziemlich schockiert und sehr traurig.

Ansonsten ist hier alles beim Alten. Das Wetter ist regnerisch und kalt. Es wird Zeit, dass wir in den Sueden fliegen. Ja, wir wollen vom 4.-18. April nach [Ort] fliegen. Ich freue mich schon riesig darauf. Endlich mal ausspannen, wandern und radeln. Du merkst, ich bin schon richtig urlaubsreif!

Ich hoffe, dass Deine Prüfung gut gelaufen ist. Wann bekommst Du die Ergebnisse? Da fällt mir ein: moechtest Du eigentlich, dass ich Deine Briefe korrigiere? Für mich ist das kein Problem! Du kannst mir auch sonst jederzeit Fragen stellen. Ich beantworte sie gern!

Also, ich wuensche Dir einen schoenen Tag
und sende Dir viele Gruesse
Deine Caroline
(Caroline GI – Caroline HK, 16. März 1998)

In ihrer Mail entschuldigt sich die Tutorin für ihre Schreibpause und erklärt den Grund dafür. Vielleicht hat sie die Tutee-Mail vom vorherigen Mittwoch erst nach ihrer Rückkehr am Sonntag oder Montag gelesen. Sie hätte allerdings z.B. der Tutee vor ihrer Abreise mitteilen können, daß sie für ein paar Tage nicht erreichbar sein würde, wie sie es beim ersten Mal getan hatte. Außerdem kündigt sie in dieser Mail an, daß sie in drei Wochen in den Urlaub fährt. Diese Mail ähnelt sowohl in funktionaler als auch in thematischer Hinsicht der zweiten Tutorinnen-Mail, die ebenfalls hauptsächlich der Organisation des Austauschs gewidmet war und in der auch thematische Wiederaufnahmen fehlten. Zwar nimmt die Tutorin das Thema 'Prüfung' aus den vorangegangenen Mails auf, indem sie nach den Prüfungsergebnissen fragt. Auf das Thema 'Hochzeit', bei dem sie selbst um eine ausführlichere Schilderung gebeten hatte, geht sie aber (außer vielleicht durch die Bewertung "*sehr informativ*" in "*Vielen Dank für Deine (sehr informative) Mail!*") nicht ein. Diese unterbleibende Wiederaufnahme einer

selbst initiierten Erzählung kann m.E. eine sehr demotivierende Wirkung auf den Dialogpartner haben. Auch die für den Austausch wichtige – da die materielle Grundlage betreffende – Frage der Tutee, ob die Computerprobleme der Tutorin nun gelöst seien, läßt diese wieder unbeantwortet.

Wie bereits bemerkt, erreichte diese Tutorinnen-Mail ihre Empfängerin zunächst nicht, weil deren häuslicher PC einen Defekt hatte. Überschneidend damit schickte die Tutee ihrer Tutorin von der Universität aus folgende Mail:

Date: Tue, 17 Mar 98 10:35:36 +0800
From: Caroline@hkbu
To: Caroline@giessen, Caroline@hkbu
Cc: Claudia@hkbu
Subject: Re[2]: Wie war mein Wochenende? Prima!

Liebe Caroline,

ich warte deinen Brief sehr lang aber es gibt kein Antwort. Was ist los? Bist du krank? Oder hast du zuviel Arbeit?

Mein PC ist kaputt. Deshalb kann ich nur in der Uni das Computer benutzen. Ich hoffe daran, dass ich Zeit haette. Dann kann ich das Computer reparieren.

Ich muss ausgehen, weil ich Hunger haben....

Mit herzlichen Gruessen
Caroline in Hong Kong
(Caroline HK – Caroline GI, 17. März 1998)

In dieser Mail kommt es zu der oben bereits zitierten Einklagung des Prinzips der "schnellen Antwort" durch die Tutee. Obwohl sich die Tutee dabei nur auf die Schreibfrequenz bezieht, halte ich es für möglich, daß die Punkte, die als potentielle Störfaktoren identifiziert wurden, besonders im Bereich der thematischen Gestaltung, also z.B. bei der (mangelnden) Ausführlichkeit der Behandlung einzelner Themen und bei der (fehlenden) Wiederaufnahme oder Fortführung von Themen, zu dem Entschluß der Tutee beigetragen haben könnten, überhaupt ein Kommunikationsprinzip explizit einzuklagen. Dieser Vermutung liegt die Annahme zugrunde, daß in einer gut funktionierenden Kommunikation nicht über die Art des Kommunizierens verhandelt werden muß, sondern daß sie dann "wie von selbst" läuft, und daß die Einklagung eines Kommunikationsprinzips nur im äußersten Notfall erfolgt und daher ein Anzeichen für eine allgemein gestörte Kommunikation sein könnte.³⁸ Trifft diese Vermutung zu, würde es wenig Sinn machen, für einen isolierten Aspekt, wie z.B. die Antwortschnelligkeit, Vorgaben zu formulieren, ohne andere Faktoren, wie z.B. die Themengestaltung, zu berücksichtigen. Trotzdem läßt sich festhalten, daß die Antwortschnelligkeit ein wichtiger Faktor für eine möglichst erfolgversprechende Gestaltung von E-

³⁸ Nach den beiden hier zuletzt abgedruckten sich überschneidenden Mails entstand eine Schreibpause von 12 Tagen. Am 29. März schrieb die Tutorin dann an ihre Tutee und fragte, warum sie sich so lange nicht mehr gemeldet hat. In ihrer Mail spricht die Tutorin außerdem das Wetter und die bevorstehenden Osterferien mit ihren Reiseplänen an. Die Tutee antwortet postwendend und beschreibt, was sie in der letzten Zeit alles für die Uni tun mußte und auch während der Osterferien noch tun muß. Daraufhin meldet sich die Tutorin nicht mehr und beendet damit praktisch den Austausch.

Mail-Tutorien zu sein scheint und daß dabei die individuellen Mailgewohnheiten der Kommunikationspartner zu berücksichtigen sind.

Im nächsten Abschnitt wird ein anderes formales Kriterium – das der Maillänge – untersucht und gezeigt, daß es als Indikator für thematische Kürze genutzt werden kann, die ebenfalls zu Störungen im Kommunikationsverlauf führen kann.

5.4 Das Problem zu kurzer Mails

Im folgenden wird das Problem "zu kurzer" Mails am Beispiel des Tutoriums von Gisela und Lesley diskutiert. Zunächst wird jedoch ein Überblick über die diesbezüglichen Durchschnittswerte gegeben. Die erste Tabelle zeigt die Gesamtwerte von Mail- und Wortzahl in Pilot- und Hauptstudie und die zweite Tabelle zeigt die Durchschnittswerte pro Person.³⁹ Diese Werte umfassen alle Mails der Tutorien, d.h. auch diejenigen, die nach Ablauf der ursprünglich vereinbarten Tutoriumsdauer zwischen Tutees und Tutorinnen ausgetauscht wurden.

Tab. 5.1: Mail- und Wortzahl insgesamt

Pilotstudie	Tutees	Tutorinnen	Hauptstudie	Tutees	Tutorinnen
Mailzahl insges.	109	124	Mailzahl insges.	101	131
Wortzahl insges.	16578	25387	Wortzahl insges.	15670	28226

Tab. 5.2: Durchschnittliche Mail- und Wortzahl pro Person

Pilotstudie	Tutees	Tutorinnen	Hauptstudie	Tutees	Tutorinnen
durchschn. Mailzahl	9	10	durchschn. Mailzahl	7	9
durchschn. Wortzahl	152	205	durchschn. Wortzahl	155	215

Natürlich ist das Kriterium der Maillänge immer ein relatives Kriterium, das sich z.B. aus dem Vergleich *innerhalb* eines Tutoriums oder mit der Durchschnittslänge der Mails einer Probandengruppe ergibt. In der Pilotstudie betrug die Durchschnittslänge des thematischen Teils der Tutorinnen-Mails 205 Wörter und die der Tutee-Mails 152 Wörter. In der Hauptstudie lagen die Werte bei 215 Wörtern (Tutorinnen-Mails) und 155 Wörtern (Tutee-Mails). Solche allgemeinen Durchschnittswerte können natürlich erst im nachhinein ermittelt werden und stehen also z.B. den Tutorinnen während des Verfassens ihrer Mails nicht zur Verfügung. Ich gehe jedoch davon aus, daß jede Tutorin trotzdem ein Gefühl dafür hat, ob sie – und vor allem ihr Tutee – eine Mail als kurz einschätzt oder nicht. Nur weil es Gefühlssache ist, sollte deshalb m.E. nicht auf dieses wichtige Kriterium, z.B. bei der Selbstevaluation der Tutorinnen, verzichtet werden. Zur Veranschaulichung werden im folgenden die Mails des Tutoriums von Gisela und Lesley analysiert.

³⁹ Die Gesamtsumme der Wortzahl bei den Tutorinnen enthält *nicht* die Korrekturteile. Bei Tutorinnen und Tutees wurden außerdem nur die thematisch relevanten Teile des Mailtextes gezählt, d.h. rein funktionale Teile wie z.B. Anrede und Gruß wurden nicht berücksichtigt, vgl. dazu auch das nächste Kapitel zur thematischen Analyse.

Die Tutorin Gisela schreibt an ihre Tutee Lesley folgende erste Mail am 20. Oktober 1998:

Date sent: Tue, 20 Oct 1998 18:55:36 +0100
From: Gisela
Send reply to: Gisela
To: Lesley, Claudia
Subject: Vorstellung

Hallo Lesley,

ich bin Gisela, ich bin Deine Tutorin. Ich studiere Germanistik und DaF, nehme teil am Seminar von Claudia. Ich habe eigentlich schon ein Diplom, ich habe 3 Jahre DaF in [Land] unterrichtet. Ich komme nämlich aus [Land]. Ich hoffe, dass wir viel Interessantes über einander erfahren werden, und ich hoffe, dass ich Dir viel helfen kann.

Tschuess

Gisela
(Gisela – Lesley, 20. Oktober 1998)

In dieser ersten Mail berichtet die Tutorin von ihrer Ausbildung zur Deutsch als Fremdsprache-Lehrerin und formuliert ihre Erwartungen an den Austausch ("*Ich hoffe, dass wir viel Interessantes über einander erfahren werden, und ich hoffe, dass ich Dir viel helfen kann.*") Dabei fällt die extreme Kürze ihrer Mail (insgesamt 61 Wörter) auf.

Am 22. Oktober 1998 schickt die Tutee einen Rundbrief mit dem Betreff: [Fwd: FWD: Fwd: Fw: HELP] an eine Verteilerliste, auf der auch Gisela und ich stehen. Der Inhalt kam bei mir als Zeichensalat an, aus der Betreffzeile könnte man aber schließen, daß es sich dabei um einen der Aufrufe, z.B. zu Rückenmarkspendeaktionen, oder die Suche nach einer bestimmten Blutgruppe gehandelt hat, wie sie z.T. über das Internet verschickt werden.

Am 4. November 1998 schreibt die Tutorin dann folgende Zwei-Zeilen-Mail:

Date sent: Wed, 04 Nov 1998 13:45:15 +0100
From: Gisela
Send reply to: Gisela
To: Lesley
Copies to: Claudia
Subject: Hallo

Liebe Lesley,

ich habe deinen Rundbrief bekommen. Ich warte jetzt auf Deinen persönlichen Brief, bin neugierig, was Du ueber Dich selbst schreibst.

Liebe Gruesse

Gisela
(Gisela – Lesley, 4. November 1998)

Darauf antwortet die Tutee fünf Tage später:

Forwarded by: Gisela
Forwarded to: Claudia
Date forwarded: Tue, 10 Nov 1998 08:57:27 +0000

From: Lesley
Date sent: Mon, 09 Nov 1998 11:04:48 +0800
To: Gisela
Subject: Re: Vorstellung

Liebe Gisela,
ich entschuldige mich, so spaet dir zu schreiben. Wie geht's? Eigentlich moechte ich gern auch von dir mehr kennen.

Wahrscheinlich vergesse ich, wovon ich dir erzaehlt zu haben. So vorstelle ich mich dir wieder. Ich heisse Lesley [X Y Z]. Lesley ist mein Englishername waehrend [X] mein Vorname und [Y Z] mein Name sind. Jetzt studiere ich European Studies an der Baptist University of HONG Kong. European Studies ist ein vierjaehriger Kurs, der es einen Austausch nach Deutschland im dritten Jahr gibt. Natuerlich lerne ich Deutsch und Kenntnisse ueber Deutschland und Europa. Ich denke, dass die Inhalten dieser Kurs ganz interessant ist.

Ausser dem Studium nehme ich auch an anderen Activitaeten auf der Uni teil. Ich bin Mitglied des Chinese Affairs Association, der Chinessiche Affairs zur Studenten promotieren. Diesen Jahr organisiern wir vielen Activitaeten wie Study Tours nach China, Academic Week, Talks on current affairs

Jetzt muss ich zur Unterrichten gehen. so auf Wiedersehen.
Bis zur naechsten Mail!

Deine Lesley
(Lesley – Gisela, 9. November 1998)

In dieser Mail expliziert die Tutee ihre Erwartung an das Schreibverhalten der Tutorin ("*Eigentlich moechte ich gern auch von dir mehr kennen.*") Man kann das so verstehen, daß ihr die bisherigen Mails der Tutorin thematisch zu wenig ausführlich waren. Sie selbst erzählt in dieser Mail zum ersten Mal ein bißchen ausführlicher (insgesamt 161 Wörter) von sich, indem sie von ihrem Namen, ihrem Studium und ihrem Engagement in der Chinese Affairs Association erzählt.

Am nächsten Tag antwortet die Tutorin mit folgender Mail:

From: Gisela
To: Gisela, Lesley
Date sent: Tue, 10 Nov 1998 09:48:08 +0000
Subject: Re: Vorstellung
Copies to: Claudia
Priority: normal

Liebe Lesley,

danke fuer Deine Mail, ich habe mich sehr gefreut. Claudia hat gesagt, dass ihr jetzt an der Uni viel zu tun habt und nicht so viel Zeit habt.

danke fuer Deine Mail, ich habe mich sehr gefreut. Claudia hat gesagt, dass ihr jetzt an der Uni viel zu tun habt und nicht so viel Zeit habt.

Ich stelle mich auch vor: Ich habe Dir schon geschrieben, dass ich aus [Land] komme, jetzt studiere ich in Giessen Deutsch als Fremdsprache, gleichzeitig bin ich auch Doktorandin. Das ist deshalb moeglich, weil ich schon ein Diplom habe, das ich zu Hause erworben habe. Ich habe in [Land] 2 Jahre lang schon Deutsch als Fremdsprache unterrichtet. Ausserdem arbeite ich [Ort] in einem Projekt des [Institut], wo wir [...] Lernmaterialien fuer Deutschlerner erstellen.

Ich moechte gerne Dich fragen, wie Du Dir dieses Tutorium vorgestellt hast, wieviel Korrektur Du moechtest. Ich habe Deine erste Mail noch nicht korrigiert, weil ich das noch wissen moechte.

Bis bald!

Deine
Gisela
(Gisela – Lesley, 10. November 1998)

In dieser Mail steht die Briefeinleitung doppelt, wobei es sich um ein Versehen zu handeln scheint. Danach wiederholt die Tutorin mit einigen neuen Informationen praktisch noch einmal ihre Vorstellung aus der ersten Mail, ohne etwas von sich persönlich zu erzählen. Sie scheint damit nicht auf die Bemerkung der Tutee einzugehen, die geschrieben hatte, daß sie ihre Tutorin gern näher kennenlernen würde. Dafür fragt sie die Tutee, wie sie sich das Tutorium vorstellt und wieviel Korrektur sie möchte.

Einen Tag später schreibt die Tutee folgende Mail:

From: Lesley
Date sent: Wed, 11 Nov 1998 17:26:11 +0800
To: Gisela
Subject: Re: Re: Vorstellung

Liebe gisela,
ja, habe ich viele Arbeit zu tun, aber ich moechte gern die Tutorium haben. Was moechte ich die Tutorium machen? Eigentlich habe ich keine klare Idee. Aber ich denke, dass das ganz gut, Briefe zu schreiben.
Danach werden sie korregiert! Haha muss ich aufhoeren, denn ich muss Unterrichten haben. Bis zur naechten Mail! Deine Lesley

(Lesley – Gisela, 11. November 1998)

Die Schnelligkeit der Antwort und deren Inhalt kann man als Zeichen dafür werten, daß die Tutee auch trotz ihrer Arbeitsbelastung an einem Briefwechsel mit ihrer Tutorin interessiert scheint und es für nützlich hält, Briefe in der Fremdsprache zu schreiben. Auf die Frage der Tutorin nach der Art der Korrektur antwortet sie nur ganz vage und mit einer Passivkonstruktion, d.h. unter Ausblendung der Tutorin als Handelnde "*Danach werden sie korregiert! Haha muss ich aufhoeren, denn ich muss Unterrichten haben.*". Das *haha* an dieser Stelle halte ich für die Verschriftlichung eines Verlegenheitslachens⁴⁰, das z.B. Ausdruck ihrer Überfragtheit in dieser Hinsicht sein könnte. Ich denke, aus der ganzen Mail wird sehr

⁴⁰ Zu Lachen als Ausdruck der Verlegenheit im chinesischen Kulturraum und zu E-mail-spezifischem Emotionsausdruck vgl. Tamme 2000.

deutlich, daß die Tutee zwar eine vage Vorstellung davon hat, daß so ein E-Mail-Tutorium gut für ihr Fremdsprachenlernen sein kann, daß sie aber weit entfernt davon ist, die angebotene Lernmöglichkeit selbst strukturieren zu können, wie es von dem idealtypischen autonomen Lerner angenommen wird (vgl. die Definition von Lernerautonomie bei Holec 1981 in Abschnitt 3.6).

Es folgt eine längere Schreibpause, während der die Tutorin für einige Zeit im Krankenhaus ist. In dieser Zeit schreibt die Tutorin aber offensichtlich eine Mail mit dem Betreff "Erkältet" an die Tutee, weil diese am 10. Dezember 1998 sich mit folgender Mail wieder meldet:

From: Lesley
Date sent: Thu, 10 Dec 1998 16:08:39 +0800
To: Gisela
Subject: Re: Erkaeltet

Liebe Gisela,

ich habe dir fuer lange nicht geschrieben. Wie geht's? Zur Zeit habe ich Pruefungen. Morgen soll ich eine schriftliche Deutschpruefung machen. Ich hoffe, dass die Pruefung nicht so schwer ist!

Nun ist es Hong Kong kalt, ungefaehr 15 Grad. Gluecklicherweise ist es sonnig. Ich erwarte, die Pruefungen fertig zu sein. Denn ich moechte gerne mit meinem Freund einen Ausflug machen. Nach der Weihnachten reisen wir in China. Da kann ich manche schoene Landschaften ansehen.

Wie wirst du deine Weihnachten verbringen? Ich hoffe,dass du schoene Weihnachten hast.

Bis zur naechten Mail

Deine Lesley
(Lesley – Gisela, 10. Dezember 1998)

Noch am selben Tag antwortet die Tutorin und korrigiert auch die Tutee-Mail vom 10. Dezember. Da die Korrektur an dieser Stelle aber nicht interessiert, wurde sie in der Wiedergabe der Mail weggelassen.

Date sent: Thu, 10 Dec 1998 10:31:01 +0100
From: Gisela
To: Lesley, Claudia
Subject: Re: Erkaeltet

Liebe Lesley,

ich freue mich sehr, dass du geschrieben hast. Im November war ich auch lange krank.

Das Wetter ist hier ganz winterlich, es schneit jetzt, alles ist schoen weiss, dazu ist es auch ein bisschen kalt, -3 Grad tagsüber, in der Nacht über -10 Grad. Das alles gehoert ja zum Winter. Aber es ist doch sehr schoen, wenn es zu Weihnachten schneit. Hier, in Deutschland, sind die Haeuser und die Strassen mit Leuchten beschmueckt, jeder bereitet sich fuer Weihnachten vor, in allen Staedten gibt es Weihnachtsmaerkte, wo man Gluehwein trinken kann, in den Kaufhaeusern gibt es sehr viele Menschen,

die alle Geschenke kaufen. Ich finde das alles ganz toll hier. Aber ich fahre zu Weihnachten nach [Land], zu meinen Eltern und bleibe da drei Wochen.

Ich druecke dir die Daumen und wuensche viel Erfolg zu den Pruefungen und eine schoene Reise in China. Wie feiert ihr Weihnachten in Hong Kong? Das wuerde mich sehr interessieren, wie es bei euch mit den christlichen Festen und Feiertagen ist.

Also schoene Weihnachten!

Liebe Gruesse
Gisela

P.S.: Deine Mail habe ich korrigiert:
[...]
(aus: Gisela – Lesley, 10. Dezember 1998)

Dies ist die erste Mail, in der die Tutorin etwas ausführlicher schreibt (158 Wörter). Allerdings folgt darauf eine sechswöchige Schreibpause der Tutee, die sich erst am 20. Februar 1999 mit folgender Mail wieder meldet:

From: Lesley
To: Gisela
Date sent: Sat, 20 Feb 1999 22:09:23 +0800

Liebe Gisela,
hallo! Ich bin Lesley. Ich hoffe, dass du dich an mich erinnern kannst. Jetzt habe ich den einewochigen Chinesischen Neu Jahr Urlaub. Aber ich muss die Uni am nächsten Montag besuchen. Womit beschaefigst Du? Mich... umm Ich muss zwei Praesentationen naechste Woche machen. Beide habe ich noch nicht geschafft. Ich hoffe, dass ich morgen fertig machen kann.... haha.. sehr langweilig...? denn ich spreche immer mit Dir ueber Arbeit . Lass mich Dir etwa interessanter erzaehlen. Jetzt haben die Chinesen Neu Jahr, das uns sehr wichtig ist. Bevor das Neue Jahr kommt, putzen die Chinesen ihre Wohnungen und kaufen sie etwa neu. Sie gehen ins "New Year Fair", in dem Leute Blumen kaufen koennen. Wenn sie ihre Verwandten und Freunden treffen, schenken sie einanders "red packets", in denen gibt es "Neujaehriges" Geld. Sie glauben, dass diese "red packets" Gluck bringen koennen. Ich muss jetzt aufhoeren. Wenn DU Zeit hast, schreibst DU mir! Bis zur Naechsten Mail Deine Lesley

(Lesley – Gisela, 20. Februar 1999)

Aus der Aufforderung der Tutee an die Tutorin am Schluß der Mail "*Wenn DU Zeit hast, schreibst DU mir!*" kann man m.E. schließen, daß die Tutee sich wünscht, daß ihre Tutorin mehr von sich aus schreibt bzw. geschrieben hätte, denn es handelt sich bei dieser Tutee-Mail um die vorletzte Mail in diesem Tutorium. Die Tutorin antwortet drei Tage später mit folgender wiederum sehr kurzen Mail (64 Wörter):

Date sent: Tue, 23 Feb 1999 15:19:10 +0100
From: Gisela
Send reply to: Gisela
To: Lesley
Copies to: Claudia
Subject: Re:

Liebe Lesly,

ich freue mich, dass Du geschrieben hast. Was ist mit deinen Prüfungen?
Wie waren deine Ferien in China? Ich weiss nicht, ob Du das weisst, aber
das Seminar hier ist zu Ende, aber wir koennen natuerlich weiter
schreiben, wenn Du Lust hast. Hier ist das Wetter ganz launisch, mal
schneit es, mal scheint die Sonne, komisch.

Schoenen Tag noch!

Liebe Gruesse

Gisela

(Gisela – Lesley, 10. November 1998)

Aus der Analyse des Tutoriums von Gisela und Lesley läßt sich festhalten, daß die (relative) Kürze von Mails natürlich nicht per se eine potentielle "Gefahr" für ein E-Mail-Tutorium bedeutet, daß sie aber meist ein Hinweis auf die Kürze der behandelten Themen ist, und daß sich diese – vor allem wiederum in der ersten Kennenlernphase – negativ auf den Kommunikationsverlauf auswirken kann. Auf diesen Punkt wurde bereits im letzten Abschnitt hingewiesen, wo bei der Analyse der Mails der Tutorin Caroline bemerkt wurde, daß bei kurzen, vorwiegend "funktionalen" Mails die Gefahr besteht, daß sie von der Tutee nicht als "vollwertiger" Beitrag zum thematischen Austausch gewertet werden.

Die Analyse des Tutoriums von Gisela und Lesley hat aber auch noch etwas anderes gezeigt. Wenn in einem E-Mail-Tutorium der persönlich-thematische Austausch im Vordergrund steht, bedeutet das auch, daß beide Partner dazu bereit sein müssen, etwas von sich persönlich "preiszugeben". In diesem Fall schien die Tutorin dazu nicht in dem Maße bereit, wie es sich die Tutee zu wünschen schien.

Wenn auch die formalen Kriterien der Mailfrequenz und -länge nicht ohne andere Aspekte wie Themenbearbeitung und emotionale Verfassung des Schreibenden betrachtet werden sollten, können sie doch als Indikator für eine erste Einschätzung des Austauschs und auch als Richtlinie für die Schreibenden selbst dienen – besonders natürlich für die Tutorinnen, denen aufgrund ihrer Rolle als Sprachexpertinnen eine größere Verantwortung in Bezug auf die formale Gestaltung ihrer Mails zukommt.

Auf welche Weise die formalen Kriterien auf den Kommunikationsverlauf einwirken, soll im nächsten Abschnitt zu erklären versucht werden.

5.5 Kommunikationsprinzip Resonanz

Der aus der Physik stammende Ausdruck 'Resonanz' wird dort dazu verwendet, um das Phänomen des durch Schallwellen gleicher Schwingungszahl angeregten Mitschwingens eines anderen Körpers zu beschreiben. Ich halte ihn für geeignet, um ein Kommunikationsverhalten zu bezeichnen, das sich an demjenigen des Dialogpartners orientiert. So hatte in dem Tutorium von Gisela und Lesley der fehlende thematische Input der Tutorin dazu geführt, daß auch die Tutee zu keiner Themenentwicklung angeregt wurde. Und im Tutorium von Caroline (Gießen) und Caroline (Hong Kong) war bemerkt worden, daß sich die Tutee in ihrer Mail vom 10. März 1998 sowohl in der Kürze der Mail (mit 79 Wörtern) als auch in der Art der Themeneinführung (durch ledigliches "Anschnelden" der Themen) der vorangegangenen Tutorinnen-Mail (mit 88 Wörtern) anzupassen schien, während sie in ihren Mails

davor ausführlicher geschrieben hatte. Auch hier könnte das beobachtete Schreibverhalten durch die Annahme eines Resonanzprinzips erklärt werden.

Geht man von der Existenz eines solchen Prinzips aus, müßte es sich auch positiv z.B. in der *Länge* von Mails bemerkbar machen. Ich habe daraufhin nach der längsten Tutee-Mail gesucht, die mit 634 Wörtern tatsächlich in dem Tutorium zu finden war, in dem die Tutorin am wortreichsten war mit 7533 Wörtern im Gesamttutorium und einer Durchschnittswortzahl von 471 Wörtern pro Mail.

In dieser Mail, die im folgenden in ihrer ganzen Länge wiedergegeben wird, spricht die Tutee auch explizit das Kriterium der Maillänge an:

(5.2)

From: Harriet
Date sent: Thu, 12 Nov 1998 17:35:11 +0800
To: Jutta
Subject: ich bin ja froh!!

Hallo Jutta!

ich bin wirklich sehr gluecklich, dass Du mir einer langer Brief geschrieben hast! Denn ich freue mich besonderes fuer lange Briefe! Und danke auch,dass Du viele deine persoenliche Informationen mir erzaelen. Ich laecheln, wenn Du sagst, dass Du ein schlectes Gedaechnis hast. Denn ich bin auch beruehmt, am schlectes Gedaechnis zu haben!! :) Ich vergesse immer Nummer und am Schlimmsten, die Name meines Freundens !! Darueber haben sie sich schon immer beschweren!

Ueber Korrekturen wurde ich sage,wenn Du Zeit und Lust hast, dann bitte korrigierst Du meine Mails.Ich weiss, dass Du viele Zeit fuer die Korrekturen brauchst. Ich mag es schon, wenn ich mich mit Dir unterhalten kann! Trotzdem moechte ich auch manchmal wissen, was ich falsch geschrieben hat oder wo ich Fehle immer mache. Aber nicht unbedingt!! Nur wenn Du Zeit hast!

Ja vielleicht sieht meinen Stundenplan nicht "voll" aus, aber wir koennen nicht oft schwaenzen. Denn es gibt eine dumme "Policy" in dieser Uni! Wenn man ein paar Stunde nicht da ist, kann man nicht die Pruefung teilnehmen! Ausserdem bin ich eine von die Studentenzeitschrift ,deshalb muss ich viele Zeit fuer sie lassen(weil ich bin "the vice chief editer,also eine grosse Verantwortung), ich habe viele viele Arbeit fuer die Studium und ich bin auch ein Tutor von ein 15 Jaeriger Junge. Ich helfe ihm bei sein Englisch und "Geography".Es ist ein sogenannt"private tutor" in H.k. Es ist auch sehr gewoenlich in H.K. fuer Hochschuleren oder Studierende(wie Du mir zeigt),ein Privat Tutor zu werden.

Ich habe eigentlich zu wenig Zeit fuer mich, meine Familie(jetzt bin ich nur c.a. dreimal pro Wochen zum Abendessen zu Hause, weil ich echt sehr viel zu tun muss!!), mein Hobbys(na ja...dafuer habe ich echt viel!),und meiner Freund. Manchmal kann ich inzwischen die Woche kaum etwas schaffen, und moechte ich, deshalb, in Wochenende etwas fuer die Uni machen oder meiner Test vorbereiten. Aber kann ich nur am Wochenende mit meinem Freund, der Steven heiss,treffen,da er durch den Woche arbeiten muss. (er hat schon mit seinem Studium fertig gemacht).Kannst Du vielleicht schon vorstellen, dass es zu schwer fuer mich zu waehlen ist!!!

Am schluss gehe ich meisten mit ihm raus,(und die Arbeit?? na ja...)
Manchmal (oder oft?)denke ich, dass ich nicht mehr zu viel zu arbeiten(und
zu langsam auch!!)moechte. Aber es gibt doch noch keine Loesung! Meine
Freunden sagen, dass ich "pose too high expectation and requirement on
myself"(bitte uebersetzt fuer mich:)), deshalb arbeite ich oft sehr lang
an einer Aufgabe, die ich immer Korretturen mache. Manchmal bin ich sehr
deprimiert, weil ich zu lange brauche, um eine Aufgabe fertig zu machen.

OK, sein doch nicht so schlapp!!

Willst Du nicht meine Hobbys wissen? Ich lese gern, loere Musik gern(
weiss Du nicht wer Tori Amos ist? ich mag sie gern), tanze ich gern(ich
habe ein paar Modern Jazz Kurs gonommen, aber leider habe ich jetzt keine
Zeit dafuer,sehr sehr schade:(, ich schreibe auch gern, ich tribe
auch sehr sehr gern Sports!,(aber jetzt auch keine Zeit dafuer, nur einmal
pro Woche),gehe gern ins Kino,und mag zu sehen,was es Neues gibt!Und mache
gern, was es Spass mach!!

Und wie ist bei Dir??

Ich bin neugierig,Du hast schon lange mit Dein Freund zusamme. Vier
Jahre!!! Das ist fuer mich sehr lang. Wie kann Euch es schaffen?? Fuhlst
Du dich nicht langweilig?Ich meine, immer mit denselbem Person zusamme??
Was macht euch,wenn es Probleme gibt??Ich habe gedacht, dass es im Ausland
als in H.K. wenig Liebe,die lange dauern,gibt!?

Ach ja! ich habe ein paar Saetze nicht verstanden:

1. "erfaehrst Du noch ein wenig mehr(?) von mir, ohne gleich
(sekbst)selbst wieder schreiben zu muessen, was Dich ja sicher auch
(einge)(zeit) einige Zeit kostet.

2. SchreibÝmir, was Du am liebsten haettest und was Dir am meisten
hilft, (denn darauf kommt es ja an.)---?

OK,mache ich jetzt Schluss,
Bis naechstes Mal,

Harriet:)

p.s.Ich hoffe, dass Du ueber einer langer Brief freuest!(wie ich!)

p.p.s. Meine Adresse: Harriet [Nachname],
Room [X], [Y Z] House, [A B] Estate,
[Stadtteil], N.T., Hong Kong

(Harriet – Jutta, 12. November 1998)

Hier soll in erster Linie festgehalten werden, daß man aus den Äußerungen zu Beginn und am Ende der Mail schließen kann, daß für diese Tutee das Kriterium der Maillänge wichtig ist und daß u.a. auch die Länge der vorangegangenen Tutorinnen-Mail (mit 687 Wörtern) die Tutee zu der "Anstrengung" motiviert hat, selbst eine so lange Mail zu verfassen.

Auf der anderen Seite wird auch an diesem Beispiel wieder deutlich, daß viele Faktoren zum Erfolg einer Kommunikation beitragen und dabei besonders der *Austausch* eine wichtige Rolle spielt, und zwar sowohl in thematischer als auch in emotionaler Hinsicht. So handelt es sich bei den Themen 'schlechtes Gedächtnis' und 'Fehlerkorrektur' um Aufnahmen von Themen der Tutorin aus deren vorangegangener Mail. Auf den persönlichen Austausch zwischen Tutorin und Tutee kann man auch aus dieser einzelnen Mail insofern schließen, weil

sich die Tutee für die *persönlichen Informationen* der Tutorin bedankt und ihrerseits über persönliche Themen spricht wie Liebesbeziehungen im allgemeinen und ihr eigenes Wochenend-Dilemma 'Freund oder Lernen'.⁴¹

Die Aspekte des thematischen und emotionalen Austauschs werden im folgenden noch näher behandelt werden. Zunächst sollen jedoch die in diesem Kapitel gemachten Beobachtungen zu den formalen Kriterien der Mailfrequenz und Maillänge (in Verbindung mit der Themenbearbeitung) in Form von Empfehlungen für erfolgversprechende Schreibstrategien für Tutorinnen zusammengefaßt werden.

Zu der Annahme eines Resonanzprinzips und den auf ihm aufbauenden Schreibstrategien müßte vielleicht noch einschränkend hinzugefügt werden, daß diese nur dann "funktionieren" können, wenn die Kommunikationsversuche der Tutorinnen auch auf "fruchtbaren Boden" bei ihren Tutees fallen. Zu Beginn dieses Abschnitts war gesagt worden, daß in der Physik dieses Phänomen nur bei Körpern auftritt, die Schallwellen gleicher Schwingungszahl produzieren können. Es ist anzunehmen, daß Menschen generell zur Kommunikation untereinander fähig sind. Sie können aber auch – anders als andere "Körper" im physikalischen Sinn – die Bereitschaft dazu willentlich "ausschalten". Und wenn sie das – egal aus welchem Grund – tun, helfen natürlich auch keine Schreibstrategien mehr.

5.6 Schreibstrategien für E-Mail-Tutorinnen

Neben dem im letzten Abschnitt formulierten Resonanzprinzip haben auch die Ergebnisse des in Kapitel 4 analysierten Tutoriums zu der Formulierung konkreter Schreibstrategien für E-Mail-Tutorinnen beigetragen. Dort wurde gezeigt, wie der Versuch der Tutorin, ihre Tutee zu häufigerem Schreiben zu bewegen, indem sie sie dazu direkt auffordert, nicht nur erfolglos blieb, sondern das ganze Tutorium "überschattete". Aus den Beobachtungen dieses Tutoriums und der vorhergehenden kann zusammenfassend die Annahme abgeleitet werden, daß die Tutorinnen das Schreibverhalten ihrer Tutees (und den gesamten Tutoriumsverlauf) am besten durch das eigene Schreibverhalten positiv beeinflussen können. Wie dieses Schreibverhalten konkret aussehen kann, wird im folgenden in der Form von Empfehlungen aufgelistet.

- Antworte schnell auf die Mails deines Tutees. Wenn du keine Zeit hast, eine längere Mail zu schreiben oder einige Tage gar nicht erreichbar bist, teile das dem Tutee mit und melde dich dann später ausführlicher wieder.
- Bei längeren Schreibpausen des Tutees schreib von dir aus, ohne an der Reihe zu sein.
- Vorsicht mit reinen oder vorwiegend "funktionalen" Mails! Sie könnten als nicht "vollwertiger" Kommunikationsbeitrag angesehen werden.
- Sprich verschiedene Themen an und schreib wenigstens in einiger Ausführlichkeit darüber, um Anknüpfungspunkte zu geben.
- Greif Themen und vor allem Fragen des Tutees wieder auf.
- Wenn du den Tutee dazu anregen willst, von sich zu erzählen, erzähl zuerst von Dir!

⁴¹ Man könnte hier einwenden, daß die Einstufung eines Themas als "persönlich" in verschiedenen Kulturen unterschiedlich gehandhabt wird. Ich verwende hier den Ausdruck 'persönliches Thema', um auf ein Thema Bezug zu nehmen, das die kommunizierende Person emotional selbst betrifft.

Daß eine Umsetzung dieser scheinbar so einfachen Schreibstrategien gar nicht immer so einfach ist, haben die Analysen in diesem Kapitel gezeigt. Eine mögliche Erklärung könnte darin liegen, daß die Kommunikation in den E-Mail-Tutorien zu einem großen Teil "natürlichen" Dialogen ähnelt. Das verlangt von den Tutorinnen, daß sie in erster Linie gute Kommunikatorinnen sind. Gleichzeitig erschwert es die Einsicht, daß es sich bei dieser Kommunikation aber eben auch um einen Lehr-/Lerndialog handelt, für dessen Verlauf sie als Lehrende eine größere Verantwortung tragen.

Die Äußerungen der Tutorin Caroline in den beiden folgenden Beispielen, von denen das erste ein Auszug aus einer an mich gerichteten Mail der Tutorin ist und das zweite ein Auszug aus dem Abschlußfragebogen, zeigen, daß sie diese Art der Kommunikation eben nicht als Lehrdialog empfindet.

(5.3)

[...]
Na ja, vielleicht bin ich eine eher langweilige Briefeschreiberin,
[...]
(aus: Caroline – ich, 18. März 1998)

(5.4)

Bitte vergleiche kurz Deine Erfahrungen waehrend des E-Mail-Tutoriums mit anderen Unterrichtserfahrungen von Dir!

Das ist ganz schön komplex.
Das E-Mail-Tutorium ist nicht direkt mit dem Unterricht in der Klasse, vor Ort in Deutschland, zu vergleichen. Für mich war das kein "echter" Unterricht, sondern eher ein netter Briefwechsel. Mein DaF- Unterricht hier ist mehr oder minder stark prüfungsorientiert und ich bin die "zentrale" Lehrkraft und Bezugsperson für die Studis. Für die Hongkong-Tutees waren wir ein zusätzliches Angebot, Deutsch zu lernen bzw. mit der deutschen Sprache in Kontakt zu kommen, die Hauptlehrpersonen waren dort vor Ort.

(aus: Abschlußfragebogen Caroline, 14. September 1998)

Ich denke, daß die Beobachtungen in den letzten beiden Kapiteln zeigen konnten, daß die Form der E-Mail-Tutorien eine ungewohnte Lehr- und Lernform ist, für die die Lehrenden in einer tutoriumsbegleitenden Veranstaltung entsprechend vorbereitet werden müßten (vgl. Kapitel 11 zu einem Integrationsvorschlag der Tutorien in die Lehrerausbildung).

6 Thematische Analyse der Oberthemen

Ach, diese Naechte habe ich sehr gut geschlafen und jetzt bin ich wieder fit. Ausserdem habe ich meine Pruefung bestanden und ich bin ganz zufrieden mit der Note. Wirklich Gott sei Dank!! Und darf ich fragen, glaust Du an Gott?! Ich habe keine Religion, obwohl meine Mutter an chinesischen Goetter glaubt. Und Du, hast Du eine Religion?!

(aus: Polly – Sonja, 20. März 1998)

Von grundlegendem Interesse bei der Analyse der E-Mail-Tutorien war die Frage, über welche Themen sich Tutees und Tutorinnen austauschen würden, besonders weil sie keine inhaltlichen Vorgaben bekommen hatten.

In diesem Kapitel wird ausgehend von der Definition des Thema-Begriffs in der linguistischen Kommunikationsanalyse eine Methode der quantitativen Themenanalyse entwickelt (vgl. Abschnitte 6.1 und 6.2), um auch quantitative Ergebnisse in der thematischen Analyse der Tutorien nutzen zu können (vgl. Abschnitt 6.3).

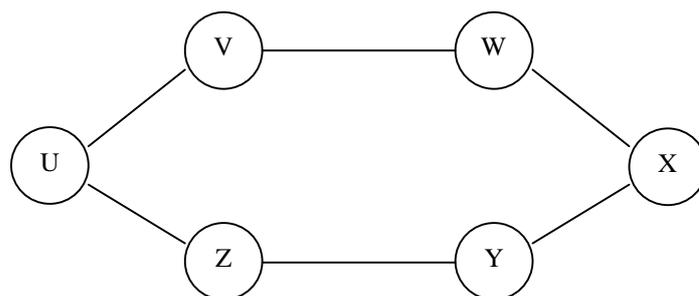
Wenn aus den Kommunikationsanteilen bestimmter Themen auch nicht direkt auf deren Bedeutung für die Beteiligten zurückgeschlossen werden kann, ist das Ausmaß dessen, was zu einem bestimmten Thema gesagt wird (besonders auf Lernerseite, wo das Schreiben in der Fremdsprache ja mit verhältnismäßig großer Mühe verbunden ist) m.E. ein guter Indikator für die relative Bedeutung eines Themas.

6.1 Themadefinition

In der linguistischen Kommunikationsanalyse wird 'Thema' als der Gegenstand definiert, über den gesprochen oder geschrieben wird, wobei mit 'Gegenstand' z.B. auch Personen und Sachverhalte gemeint sein können (Fritz 1982: 211). Die Funktion des Themas liegt in der Strukturierung von Kommunikationen. Es *"gibt dem Text Zusammenhang, es gibt dem Schreiber und Leser Kriterien dafür, was "dazugehört" und was nicht."* (Fritz 1994b: 21).

Als formales Vergleichsobjekt für thematische Zusammenhänge schlägt Fritz (1982: 217f.) einen Typ von Netzgraphen vor, in dem die Kanten von Knoten zu Knoten in beliebiger Richtung durchlaufen werden können:

Abb. 6.1: Struktur eines thematischen Zusammenhangs T mit den Teilthemen U, V, W, X, Y, Z (aus: Fritz 1982: 217)



Dadurch, daß nicht alle Teilthemen miteinander verbunden sind, soll das Phänomen der thematischen Nähe bzw. Entfernung symbolisiert werden. Von Teilthema U direkt zu Teilthema X überzugehen, würde einen thematischen Sprung bedeuten. Dabei weist Fritz (1982: 218) darauf hin, daß Themen untereinander oft nicht so exakt abgrenzbar sind, wie es die Knoten des Graphen suggerieren könnten und daß in alltäglichen Kommunikationen der Übergang von Thema zu Thema auch nicht so streng geregelt ist, wie es diese graphische Darstellung nahelegen könnte. So kann ein Sprecher z.B. mit Ausdrücken wie *dabei fällt mir ein, übrigens* auch zu thematisch (weit) entfernten Gegenständen überleiten. Das Zitat zu Beginn dieses Kapitels weist ebenfalls einen solchen thematischen Sprung auf. Darin wechselt die Tutee vom Thema der (bestanden) 'Prüfung' zum Thema 'Religion', weil sie durch ihren Kommentar "*Wirklich Gott sei Dank!!*" zur bestanden Prüfung durch den Ausdruck 'Gott' an das Thema 'Religion' erinnert wurde.

6.1.1 Ober- und Unterthemen

In einer späteren Arbeit gibt Fritz (1994a: 194) gegen die graphische Darstellung thematischer Zusammenhänge in thematischen Netzen zu bedenken, daß darin die hierarchische Struktur nicht berücksichtigt ist, die viele thematische Zusammenhänge zu haben scheinen. Im folgenden soll daher der Netzgraph als Darstellung thematischer Zusammenhänge weiterentwickelt werden, um auch die hierarchische Struktur zu berücksichtigen zwischen einem übergeordneten Thema, im folgenden Oberthema genannt, und verschiedenen möglichen untergeordneten Themen, im folgenden Unterthemen genannt. Um die Überlegungen anschaulicher zu machen, wird dafür zunächst ein Textbeispiel aus einem Tutorium zitiert.

(6.1)

Date: Tue, 10 Mar 98 11:27:49 +0800
From: Jennifer
To: Stephanie
Cc: Claudia
Subject: Sehr Schlimm!!

Liebe Stephanie,

Heute muss ich zwei Referate machen. Eines habe ich gerade gemacht. Das war ueber britische Politik. Da musste ich den Premierminister mit dem US President vergleichen. Ich habe schon durch die Nacht mein Referat gemacht, aber das ist zu schwierig! Dann was glaubst Du? Ich meine, wie Du an meine Leistung denkst. Das war schrecklich! Wenn ich mein Referat anfang, hatte ich davor grosse Angst. Dann hatte ich auf mein Referat kein Vertrauen. Das ist das erste Mal, dass ich meine Aufgabe so schlecht finde. Ich bin ein bisschen traurig. Aber muss ich mich jetzt noch um ein anderes Referat sorgen. Das ist ueber Entnazifizierung und Vertreibung aus dem Osten. Dieses Referat muss 3 Stunden dauern. Deshalb mache ich es ungefaehr eine Stunde, dann wird die Reste am naechsten Donnerstag wieder gemacht. Koenntest Du etwas von Entnazifizierung und Vertreibung aus dem Osten mir erzahlen? Und was denkst Du daran? Ich meine, was Du dich als eine Deutsche fuehlt. Jetzt bin ich sehr muede. Ich spreche erst am Morgen mit Dir, Okey!

Uebrigens hatte ich schon Deine Adresse bei Claudia und hier ist meine Adresse: [...]

Viele Liebe Gruesse

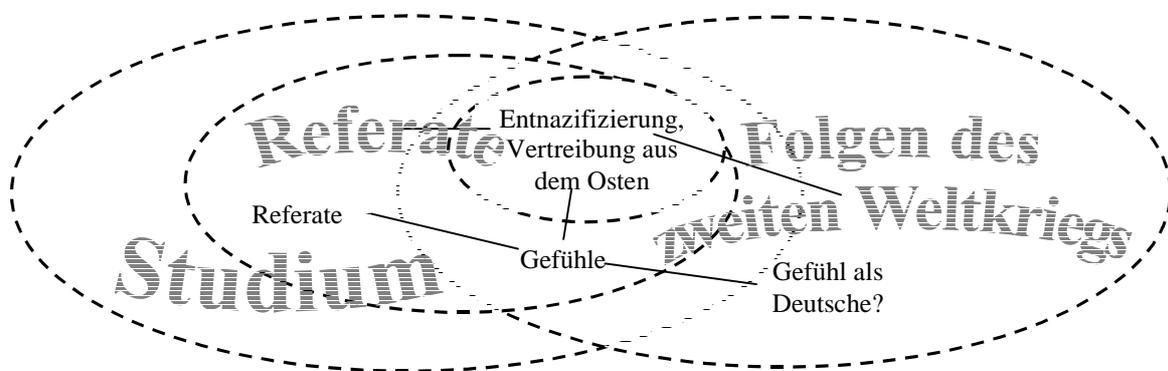
Jennifer

(aus: Jennifer – Stephanie, 10.März.1998)

Als Themen dieser Mail könnte man (die Schwierigkeiten bei der Erstellung von) Referate(n) und die Gefühle der Tutee bezeichnen. Was gibt diesen Themen ihren Zusammenhang? Es ist sowohl das ihnen implizit zugrundeliegende Oberthema 'Studium' der Tutee als auch die funktionale Verknüpfung innerhalb der Kommunikationsform 'Erzählung', die in der Darstellung eines Sachverhaltes und seiner Bewertung besteht. Das Thema des zweiten Referats 'Entnazifizierung und Vertreibung aus dem Osten', für das die Tutee am Ende ihrer Mail die Tutorin um Informationen bittet, kann einerseits als Unterthema des Themas 'Referate' verstanden werden. Gleichzeitig verläßt die Tutee aber auch das Oberthema ihres eigenen Studiums und eröffnet ein neues Oberthema, das man grob mit 'Folgen des zweiten Weltkriegs' bezeichnen könnte. Wie beim ersten Oberthema wird auch das zweite nicht explizit genannt.

Mit der abschließenden Frage "*Und was denkst Du daran? Ich meine, was Du dich als eine Deutsche fühlst.*" schneidet die Tutee ein neues Thema an und leitet gleichzeitig einen "Sprecher"wechsel ein. So wird die Kohärenz zwischen den Unterthemen 'Entnazifizierung und Vertreibung aus dem Osten' und 'Gefühl als Deutsche' nicht nur durch das implizite zweite Oberthema ('Folgen des zweiten Weltkriegs') gewährleistet, sondern gleichzeitig auch durch die Funktion der Frage, die nach einer ausführlichen Selbstdarstellung nun den Fokus auf die Person der Tutorin richtet und damit eine Fortsetzung des Dialogs von "ich und meine Gefühle" in Richtung "du und deine Gefühle" ermöglicht. Unterthemen wie 'Entnazifizierung und Vertreibung aus dem Osten' und das Thema 'Gefühle' kann man als Schnittmenge zweier Oberthemen verstehen, an denen ein Übergang von einem Oberthema zum nächsten möglich ist. Das eben beschriebene Beziehungsverhältnis der verschiedenen Ober- und Unterthemen und ihrer Schnittmengen läßt sich graphisch vielleicht am besten folgendermaßen darstellen:

Abb. 6.2: Graphische Darstellung des Beispiels (6.1.) mit Ober- und Unterthemen und ihren Schnittmengen



Die hier gewählte graphische Darstellung ist eine Grund-Detail-Darstellung von Ober- und Unterthemen. Die quasi "aus dem Hintergrund" bzw. von einer unterliegenden Ebene aus strukturierende und rahmengebende Funktion des Oberthemas soll in der graphischen Darstellung durch die halbtransparente Beschriftung und die gestrichelten Ellipsen symbolisiert werden. Dabei symbolisiert die Transparenz der Beschriftung die Tatsache, daß die Oberthemen meist implizit bleiben und damit sozusagen als "unsichtbarer" Verstehenshintergrund für die Kohärenz von Kommunikationen sorgen. An dieser Stelle bietet es sich an, eine Parallele zu ziehen zwischen der Ordnungsfunktion eines – meist implizit bleibenden – Oberthemas, die den Kommunikationspartnern eine schnelle Orientierung darüber ermöglicht, "um was es in einer Kommunikation geht", und einer 'Gestalt' im Sinne der Gestaltpsychologie, die sich auf die ganzheitliche (oder auch "kohärente") Wahrnehmung von

Details bezieht. In der Darstellung thematischer Zusammenhänge wären diese 'Details' den Äußerungen der Kommunizierenden zu den – meist explizit genannten – Unterthemen vergleichbar, die in Abb. 6.2 in nicht-transparenter Schrift dargestellt sind. Die doppelte Erwähnung von 'Referate' in transparenter und normaler Schrift zeigt also an, daß es sich dabei sowohl um ein Oberthema zu 'Entnazifizierung und Vertreibung aus dem Osten' als auch um ein Unterthema zu 'Studium' handelt. Die gestrichelten Ellipsen symbolisieren die rahmengebende Funktion des Themas, das dennoch "durchlässig" zu anderen Themen ist.

6.2 Methodisches Vorgehen

6.2.1 Vorannahmen

Die wichtigste Vorannahme bei jeder Themenanalyse ist, *"daß das Thema nicht irgendwie objektiv in den Dialogäußerungen enthalten ist, sondern daß es ein Aspekt des Verständnisses dieser Äußerungen ist."* (Fritz 1994: 193). Eine Themenangabe ist immer das Ergebnis einer analytischen Leistung eines Kommunikationspartners oder -beobachters, die er aufgrund seines Welt- und Kommunikationswissens vornimmt.

Schließlich ist es zwar möglich, einen thematischen Zusammenhang analytisch auszugrenzen – darin liegt ja gerade eine entscheidende Funktion der Verwendung von Thema-Ausdrücken –, aber verschiedene solche Zusammenhänge sind miteinander auf vielfache Art verknüpft, so daß sich unserer Betrachtung das Bild von hochkomplizierten thematischen Netzen bietet, die wir als eine Darstellung unseres thematischen Weltbildes auffassen können. [...] Wir lernen dauernd neue Zusammenhänge, und andere treten in den Hintergrund unseres Bewußtseins. In den thematischen Zusammenhängen, die ein Mensch sieht, spiegelt sich in besonderer Weise seine Lebensgeschichte. (Fritz 1982: 219)

Die Widerspiegelung unserer eigenen Lebensgeschichte und unseres eigenen Weltbildes in den thematischen Zusammenhängen, die wir sehen, ist auch der Grund für divergierende Urteile darüber, was zu einem Thema gehört und was nicht.⁴² Dagegen sorgen übereinstimmende Wissensbestände dafür, daß Kommunizierende in ihrer Einschätzung, was zu einem bestimmten Thema gehört, sich auch einig sein können.

Das Wissen, auf das ich mich bei der thematischen Analyse der Tutorien vor allem stütze, ist mein Allgemeinwissen über "menschliche" Themen, mein Kulturwissen über den deutsch- und chinesischsprachigen Raum und mein "Betriebs"wissen über Studium und Universitäten, wobei ich die Studiengänge und Universitäten meiner Probanden aus eigener Erfahrung kenne.

Aus diesen Überlegungen wird deutlich, daß es für keinen Text eine sozusagen textimmanente oder intersubjektiv gültige Themaformulierung geben kann und daß ein eventuell an den Gegenstand des Themas herangetragenem Objektivitätsanspruch der Natur dieses Gegenstandes zuwiderläuft:

Aufgrund der Offenheit der Zusammenhänge zwischen Text, Thema-Ausdruck und Thema, zwischen einem Ausdruck und seiner Funktion, ist bei der Kategorienanwendung, [...], die Deutung der jeweiligen Textstelle nicht als unvermeidbare 'Datenverschmutzung'

⁴² Vgl. Fritz 1982: 219 ff. für ein Beispiel zu divergierenden Urteilen über thematische Zusammenhänge von Lehrer und Schülerin beim Schreiben und Korrigieren eines Aufsatzes mit gewichtigen Folgen für die Schülerin.

aufzufassen, sondern als notwendige Voraussetzung einer sinnvollen Anwendung.
(Bucher & Fritz 1989: 153)

Ich gehe mit Bucher & Fritz davon aus, daß die von mir vorgenommene Themenzuschreibung (und damit meine Textdeutung) keine "Datenverschmutzung" darstellt, sondern Voraussetzung dafür ist, überhaupt einen sinnvollen Überblick über die von den Kommunizierenden angesprochenen Themen geben zu können.

Wie jemand im einzelnen vorgeht, der vor die Aufgabe gestellt ist, das Thema einer Kommunikation zu bestimmen, wird in Fritz (1994a) beschrieben:

In schwierigen Fällen bedarf es also hermeneutischer Operationen, um zu klären, was das Thema des Gesprächs war. Bei diesen Operationen benutzt der Berichtende unterschiedliche Fähigkeiten, und er stützt sich auf unterschiedliche Wissensbestände und Indizien:

- (i) Er orientiert sich an Ausdrücken, die im Dialogtext besonders häufig oder an prominenter Stelle vorkommen bzw. die syntaktisch oder intonatorisch besonders hervorgehoben sind.
- (ii) Er nutzt sein Wissen über die für diese Dialogform charakteristischen Muster der Themenbehandlung (z.B. beim Argumentieren, Planen oder Erzählen).
- (iii) Er sieht oder sucht Folgerungsbeziehungen zwischen im Text ausgedrückten Propositionen und übergeordneten Propositionen (Kandidaten für Themapropositionen im Sinne der Propositionstheorie).
- (iv) Er nutzt sein Wissen über relevante thematische Zusammenhänge und seine Annahmen über das Wissen der Dialogpartner über thematische Zusammenhänge.
- (v) Er nutzt sein Wissen über aktuelle Interessen, Probleme, Fragestellungen der Dialogpartner (vgl. Fragetheorie). (Fritz 1994a: 193)

Um nicht nur benennen zu können, worüber in den Tutorien korrespondiert wurde, sondern um auch zu einer Vorstellung über die Gewichtung der jeweiligen Themen zu gelangen, entschied ich mich dafür, die Wortzahl der jeweiligen Themenbereiche zum Zweck einer quantitativen Analyse heranzuziehen. Wie ich dabei im einzelnen vorgegangen bin, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

6.2.2 Berechnung der Wortzahl

Das Ziel der quantitativen Themenanalyse war es, hinsichtlich der thematisch relevanten Dialoganteile zu prozentualen Aussagen zu gelangen. Um dieses Ziel zu erreichen, durften Textsegmente nur jeweils einem Thema zugeordnet werden, um die (thematische) Gesamtwortzahl der E-Mails als Bezugsgröße (= 100%) verwenden zu können. Als Gesamtwortzahl einer E-Mail wurde die Summe der thematisch relevanten Wörter des Brieftextes gerechnet. Anrede, Gruß und Unterschrift, die als Briefkonventionen rein funktional und nicht thematisch relevant sind, wurden nicht mitgezählt. Ebenfalls nicht dazugerechnet wurden die Wörter im Korrekturteil, da dieser jeweils einen Sonderteil darstellte, der zu der im Mailtext ablaufenden Kommunikation zwischen Tutorin und Tutee nur dann Bezug hatte, wenn sich die Partner über die Korrektur austauschten (in diesem Fall wurde er ebenfalls zum thematisch relevanten Teil gerechnet, zu Korrekturen vgl. ausführlich Kapitel 10). Als technisches Hilfsmittel für die Wortzählung wurde die entsprechende Funktion des Textverarbeitungsprogramms verwendet.

Bei der Zuordnung von Thema-Ausdrücken wurden die E-Mails zunächst nach Unterthemen analysiert, um einen möglichst genauen Einblick in die angesprochenen Themen zu bekommen. Dann wurden die Unterthemen in Oberthemen zusammengefaßt. Bei dieser Zusammenfassung von Unterthemen zu Oberthemen wurde darauf geachtet, in welchem thematischen Zusammenhang die jeweiligen Äußerungen standen. So kann eine Tutorinnen-Äußerung zum Thema 'Studium' z.B. ein thematischer Beitrag zur Person der Tutorin (z.B. als Teil einer ersten kurzen Vorstellung), zu ihrem Studium oder auch zum Studium in Deutschland allgemein sein. Zu welchem der in diesem Fall in Frage kommenden drei Oberthemen 'Person Tutorin', 'Studium Tutorin' oder 'Deutschland' die Äußerung zu rechnen war, wurde also aus dem jeweiligen Kontext des Austauschs entschieden. Im folgenden werden die Ergebnisse der thematische Analyse der Oberthemen vorgestellt.

6.3 Analyse der Oberthemen

Die von den Tutorinnen und Tutees angesprochenen Oberthemen waren Person und Studium (nach Tutorinnen und Tutees unterteilt), die jeweiligen Herkunftsländer, Deutsch (Sprache und Erwerb), der E-Mail-Austausch, Deutschlandaufenthalt und Praktikum der Tutees sowie persönliches Treffen zwischen Tutorin und Tutee.⁴³

Unter 'Person' wurden z.B. die Unterthemen Familie, Freund, Freizeitaktivitäten, Jobs und Urlaub subsumiert; zu 'Studium' wurden Äußerungen zum Studiengang und zum Studienalltag gerechnet. Die Äußerungen zu Deutschland und Hong Kong waren meist alltagskultureller Art und betrafen z.B. das Wohnen in beiden Ländern, die Situation der Studenten, Wetter und Jahreszeiten, Feste. Durch die Themenstellung ihrer Referate motiviert sprachen die Tutees aber auch Themen wie die Geschichte Deutschlands an. Das Oberthema Deutsch(lernen), zu dem Fragen zur deutschen Sprache und ihrem Erwerb gezählt wurden, wird in den Kapiteln 8 und 9 ausführlich behandelt. Das Oberthema 'E-Mail-Austausch' umfaßte z.B. technische Probleme und die Organisation des Austauschs.⁴⁴ Die letzten beiden Oberthemen 'Deutschlandaufenthalt und Praktikum' sowie 'persönliches Treffen' bezogen sich beide auf die Zeit des dritten Studienjahrs der Tutees, das sie in Deutschland verbringen und in dem sie auch ein Praktikum absolvieren würden.

Im folgenden werden die angesprochenen Oberthemen in Pilot- und Hauptstudie zunächst nach Tutees und Tutorinnen getrennt verglichen. Anschließend werden die beiden Gruppen gegenübergestellt.

6.3.1 Oberthemen Tutees in Pilot- und Hauptstudie

Einen Überblick über die von den Tutees angesprochenen Themen bieten die zwei folgenden Graphiken:

⁴³ Obwohl in je drei der Tutorien von Pilot- und Hauptstudie das Thema 'persönliches Treffen' von Tutorin und Tutee während des Deutschlandaufenthalts der Tutees zur Sprache kam, fand kein persönliches Treffen statt.

⁴⁴ Vgl. z.B. die Äußerungen der Tutorin in Abschnitt 5.3 über die Zeilenbreite oder ihre Mitteilung, daß sie wegen der Teilnahme an einer Tagung für ein paar Tage nicht mailen können wird.

Abb. 6.3: Oberthemen Tutees Pilotstudie (12 Tutees, 109 Mails, 16578 Wörter)

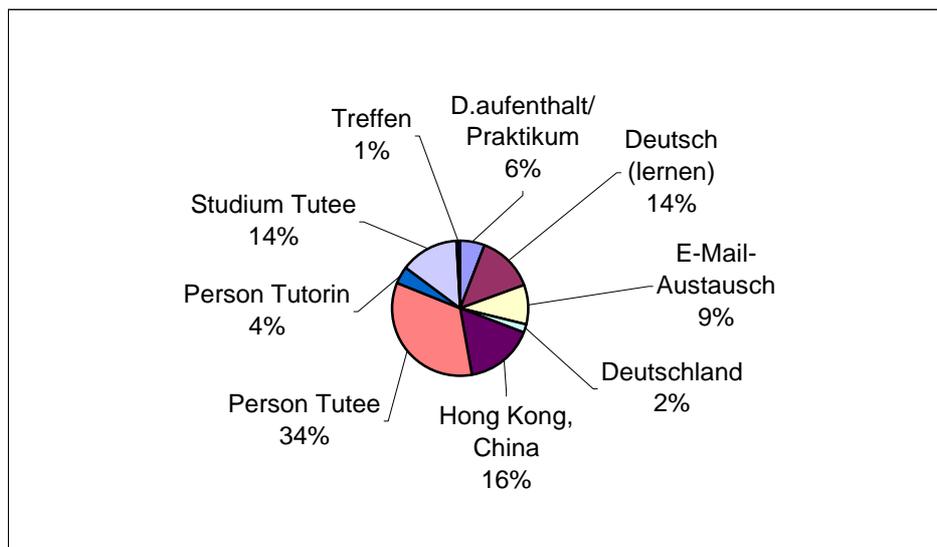
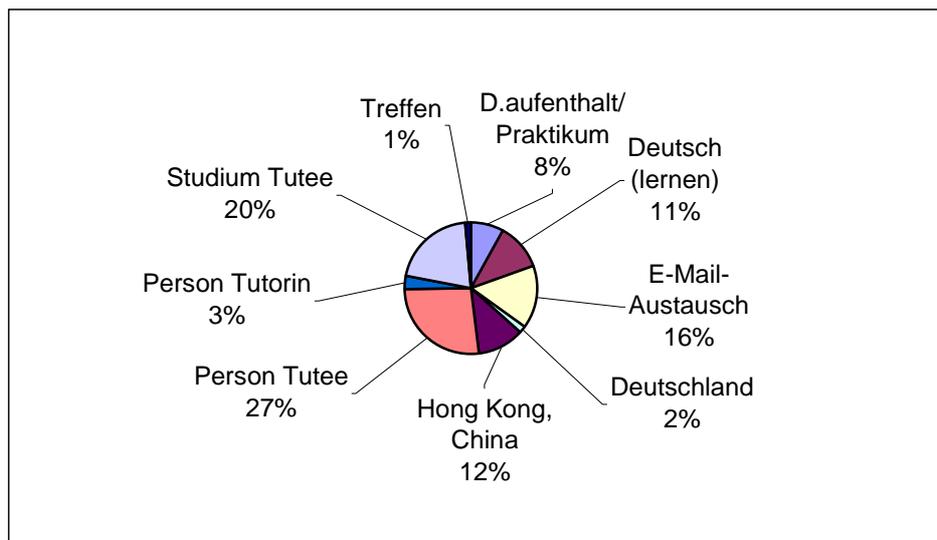


Abb. 6.4: Oberthemen Tutees Hauptstudie (15 Tutees, 101 Mails, 15670 Wörter)



Die Aufteilung der von den Tutees der Pilotstudie angesprochenen Oberthemen sah folgendermaßen aus: ca. ein Drittel ihrer Mails galt der Beschreibung persönlicher Belange (34 %), und ca. je ein Sechstel dem Deutschen oder seinem Erwerb (14 %), der Beschreibung des eigenen Landes (16 %), des Studiums (14 %) und vorwiegend praktischer Belange (16 %), zu denen man den E-Mail-Austausch (9 %), den Aufenthalt/ das Praktikum der Tutees in Deutschland (6 %) und das Treffen zwischen Tutorin und Tutee (1%) rechnen kann. Die verbleibenden 6 % galten der Person der Tutorin (4 %) und Landeskundlichem zu Deutschland (2 %).

Trotz der unterschiedlichen Rahmenbedingungen hinsichtlich Größe der Gruppe, Untersuchungszeitraum und Zeitpunkt der Erhebung von Pilot- und Hauptstudie (vgl. Untersuchungsdesign) sind die Ähnlichkeiten in der Verteilung der von den Tutees angesprochenen Oberthemen in beiden Gruppen erstaunlich groß. Die größten Unterschiede

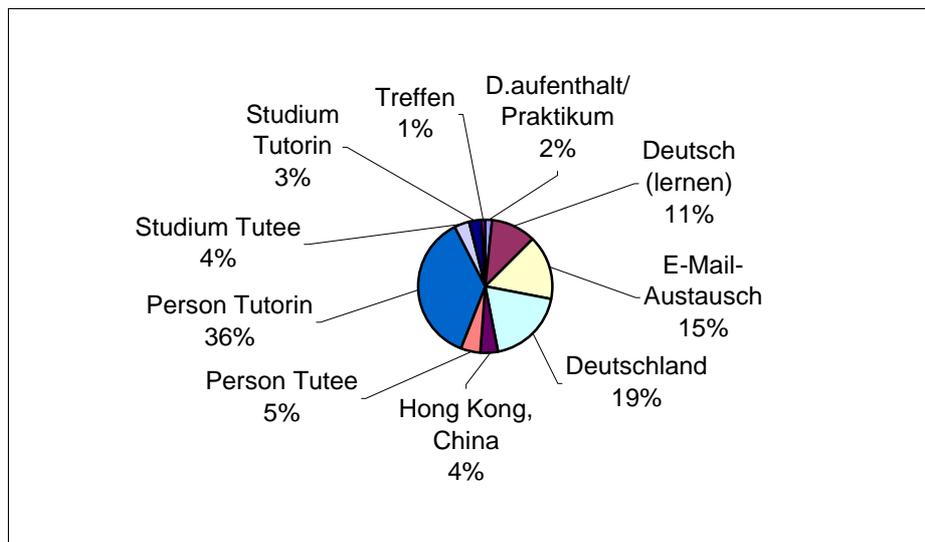
sind auf der einen Seite die höheren Anteile des Oberthemas 'Studium Tutee' mit 6 % mehr in der Hauptstudie im Vergleich zur Pilotstudie (20 % vs. 14 %) und des Oberthemas 'E-Mail-Austausch' mit 7 % mehr (16 % vs. 9 %) und auf der anderen Seite die geringeren Anteile der Themen 'Person Tutee' mit 7 % weniger (27 % vs. 34 %) und den Themen 'Hong Kong, China' und 'Deutsch(lernen)' (mit minus 4 % bzw. minus 3 %).

Obwohl man natürlich nicht von einer *direkten* Verschiebung weg vom Oberthema 'Person Tutee' in der Pilotstudie hin zum Oberthema 'Studium Tutee' in der Hauptstudie sprechen kann, scheint diese Verschiebung in der Themenbehandlung die im vorigen Kapitel unter Abschnitt 5.1.3 zitierte Gruppeneinschätzung der Tutees der Hauptstudie durch eine ihrer lokalen Deutschlehrerinnen als "*sehr prüfungsorientiert und viel weniger "persönlich" als andere Klassen hier*" zu bestätigen. Der ebenfalls auffällig größere Anteil des Oberthemas 'E-Mail-Austausch' könnte als Widerspiegelung der Schwierigkeiten gesehen werden, die es bei mehreren Tutorien in der Hauptstudie hinsichtlich der Schreibfrequenz der Tutees gab. Außerdem ist anzunehmen, daß die im Vergleich zur Pilotstudie bedeutend längere Tutoriumsdauer auch einen größeren Organisationsaufwand erforderlich machte.

6.3.2 Oberthemen Tutorinnen in Pilot- und Hauptstudie

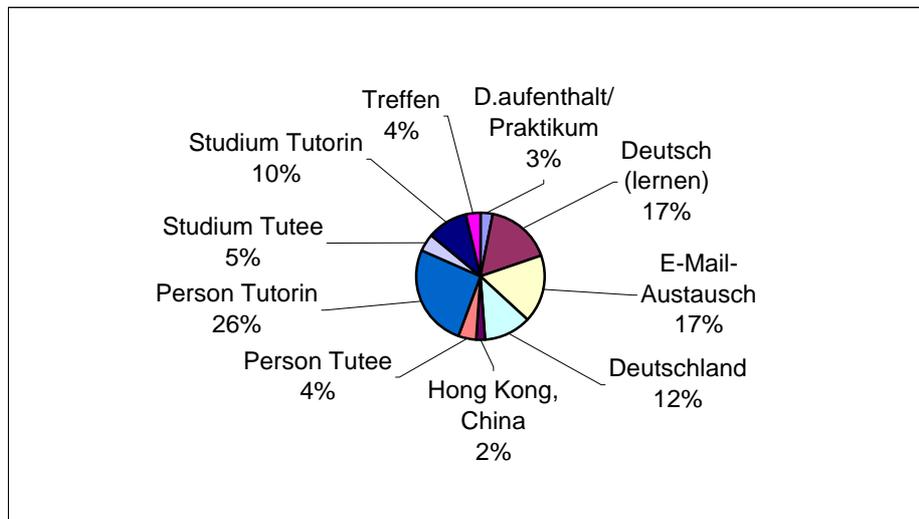
Einen Überblick über die von den Tutorinnen angesprochenen Themen bieten die zwei folgenden Graphiken:

Abb. 6.5: Oberthemen Tutorinnen Pilotstudie (8 Tutorinnen⁴⁵, 124 Mails, 25387 Wörter – ohne Korrektur)



⁴⁵ ohne die Vertretungstutorin gerechnet, die von den Tutees nicht angenommen wurde

Abb. 6.6: Oberthemen Tutorinnen Hauptstudie (12 Tutorinnen, 131 Mails, 28226 Wörter – ohne Korrektur)



Auch bei den Tutorinnen überwiegen die Ähnlichkeiten in der Verteilung der angesprochenen Oberthemen in beiden Studien. Die größten Unterschiede zwischen Haupt- und Pilotstudie lagen in den folgenden Themenbereichen: bedeutend höhere Anteile bei den Oberthemen 'Studium Tutorin' (10 % in der Hauptstudie vs. 3 % in der Pilotstudie) und 'Deutsch(lernen)' (17 % vs. 11 %) und bedeutend geringere Anteile bei den Themen 'Person Tutorin' (26 % vs. 36 %) und 'Deutschland' (12 % vs. 19 %).

Der bedeutend höhere Anteil von 'Studium Tutorin' in der Hauptstudie hat m.E. mehrere Gründe. Zum ersten wurde die Pilotstudie in den Semesterferien durchgeführt, in denen Studienbelange nicht so aktuell sind wie während des Semesters. Außerdem waren von den acht "regulären"⁴⁶ Tutorinnen der Pilotstudie vier damit beschäftigt, ihre Dissertationen oder Diplomarbeiten zu schreiben. Sie waren also nicht mehr in den "normalen" Studienbetrieb eingebunden wie es die meisten der Tutorinnen der Hauptstudie waren, so daß für sie auch aus diesem Grund das Thema ihres Studiums nicht dieselbe Aktualität hatte wie für die Tutorinnen der Hauptstudie.

Der höhere Anteil beim Oberthema 'Deutsch(lernen)' in der Hauptstudie läßt sich vielleicht durch die höhere Prüfungsorientierung der zweiten Gruppe erklären, die ihre Tutorinnen mehr nach sprachlichen Dingen gefragt hat als die erste. Dagegen hat die erste Gruppe im Zusammenhang mit ihren Referaten für die anderen, landeskundlichen Fächer mehr Landeskundliches gefragt, was sich in dem Unterschied beim Anteil des Oberthemas 'Deutschland' zeigt mit 19 % in der Pilotstudie versus 12 % in der Hauptstudie.

So wie sich die Menge der Äußerungen zu den Themen 'Deutsch(lernen)' und 'Deutschland' bei den Tutorinnen nicht ohne die Interessen der Tutees erklären läßt, so kann man auch den mit 10 % relativ größten Unterschied beim Oberthema 'Person Tutorin' (36 % in der Pilotstudie vs. 26 % in der Hauptstudie) nicht ohne die entsprechenden Werte für das Oberthema 'Person Tutee' erklären. Auch bei den Tutees war ein Unterschied von 7 % weniger Äußerungen zum Thema 'Person Tutee' in Pilot- und Hauptstudie festgestellt worden.

⁴⁶ d.h. ohne die "Ferienvertretung" Silvia gerechnet

(34 % vs. 27 %). Ich denke, daß man darin eine Bestätigung des im vorigen Kapitel postulierten Prinzips der Resonanz sehen kann. Während sich dieses Prinzip dort auf die Maillänge bezog, wirkt es sich hier auf die Themengestaltung aus: Wenn Kommunikationspartner A nicht viel von sich persönlich erzählt, tut das Kommunikationspartner B auch nicht, wobei im nachhinein oft schwer feststellbar ist, wer "angefangen" hat bzw. in diesem Fall wer "nicht angefangen" hat.

6.3.3 Oberthemen Tutees und Tutorinnen innerhalb der einzelnen Studien

Vergleicht man innerhalb einer Studie jeweils die von Tutees und Tutorinnen angesprochenen Themen, so fallen besonders die umgekehrten Entsprechungen in den Anteilen der Oberthemen 'Person' und 'eigenes Land' auf, worüber die beiden folgenden Tabellen einen Überblick geben:

Tab. 6.1: Umgekehrte Entsprechungen der Themenanteile von 'Person' und 'eigenem Land' bei Tutees und Tutorinnen in der Pilotstudie

Oberthema	Tutees	Tutorinnen
Person Tutee	34 %	5 %
Person Tutorin	4 %	36 %
Hong Kong, China	16 %	4 %
Deutschland	2 %	19 %
gesamt	56 %	64 %

Tab. 6.2: Umgekehrte Entsprechungen der Themenanteile von 'Person' und 'eigenem Land' bei Tutees und Tutorinnen in der Hauptstudie

Oberthema	Tutees	Tutorinnen
Person Tutee	27 %	4 %
Person Tutorin	3 %	26 %
Hong Kong, China	12 %	2 %
Deutschland	2 %	12 %
gesamt	44 %	44 %

Diese umgekehrt sich entsprechende prozentuale Verteilung spiegelt zum einen die Charakteristika eines Frage-/Antwortdialogs wider: A erzählt von sich und seinem Land (hoher Wortanteil) und fragt anschließend B, wie das bei ihr oder in ihrem Land ist (geringer Wortanteil). Auffällig dabei ist aber, daß sich die "Antwortteile" in der Länge ziemlich genau entsprechen. Man könnte das damit erklären, daß das im letzten Kapitel für die Mailfrequenz

und die Gesamt-Maillänge angenommene Resonanzprinzip sich auch auf die Länge von Dialogbeiträgen zu bestimmten Themen auswirken kann.

Dabei ergibt sich natürlich die Frage, warum es nur bei einigen Themenbereichen zu beobachten ist und nicht bei allen. Warum tritt es also in den Tutorien nur bei den Themen 'Person' und 'Herkunftsland' auf?

Das Thema 'Person' betrifft die Kommunikationspartner hochgradig und auf emotionale Weise selbst und können deshalb als *das* Thema "persönlicher" Kommunikation schlechthin angesehen werden. Es erscheint unmittelbar einleuchtend, daß hier das Resonanzprinzip zum Tragen kommt. Denn es ist anzunehmen, daß jede "persönliche" Kommunikation schnell zum Erliegen kommt, wenn einer der Kommunikationspartner regelmäßig ziemlich ausführlich von sich erzählt, sein Gegenüber aber nie etwas von sich "preisgibt" oder nur in einem oder zwei Sätzen auf die Erzählung des Partners reagiert.⁴⁷

Weniger offensichtlich ist m.E., warum auch innerhalb des zweiten Themenbereichs (eigene und fremde Herkunftsregion) das Resonanzprinzip zum Tragen zu kommen scheint. Der Befund, daß sich das Thema 'Herkunftsland' in den Tutorien so verhält wie das Thema 'Person' könnte darauf hindeuten, daß es für die hier Kommunizierenden eine ähnlich "persönliche" Qualität hatte und das Herkunftsland sozusagen als Erweiterung der eigenen Person angesehen wurde. Hinzu kommt die besondere Kommunikationssituation in den E-Mail-Tutorien. Denn es scheint m.E. plausibel, anzunehmen, daß dem Thema 'Herkunftsland' in anderen Kommunikationssituationen keine solch wichtige Stellung zukäme. Im Fall der E-Mail-Tutorien standen sich aber zwei durch ihre jeweiligen Ausbildungsgänge an der Kultur der anderen interessierte Gruppen gegenüber. Bei den Tutees ergab sich dieses Interesse dadurch, daß Sprache und Landeskunde der deutschsprachigen Länder den größten Teil ihres Studiums ausmachten und sie das dritte Studienjahr im Zielsprachenland verbringen würden. Bei den Tutorinnen, die Deutsch als Fremdsprache als Aufbaustudium oder Zusatzfach studieren, kann man m.E. davon ausgehen, daß sie dies nicht tun würden, wenn sie nicht auch an einem kulturellen Austausch mit ihren Lernenden interessiert wären.

Besonders interessant an dem quantitativen Befund zum Thema 'Herkunftsland' ist unter fremdsprachendidaktischen Gesichtspunkten, daß es sich hier nicht um eine Einbahnstraße handelt, in der nur die Tutorinnen ihren Tutees sozusagen im herkömmlichen Sinn "Landeskunde" vermitteln, sondern daß hier ein quantitativ ausgeglichener Austausch über die jeweiligen Herkunftsregionen stattfindet.

Da für die folgenden Kapitel aber Fragen, Bitten und Probleme der Tutees den Ausgangspunkt für die Beschreibung der kommunikativen Aufgaben der Tutorinnen geliefert haben, werden z.B. beim Thema 'Landeskunde' im nächsten Kapitel die Themen der *deutschen* Landeskunde im Vordergrund stehen, obwohl deutlich werden wird, daß die Tutee-Perspektive auch dabei immer den Hintergrund für die Themenentfaltung der Tutorinnen darstellt.

⁴⁷ Auf dieses Problem der thematischen Kürze war bereits im letzten Kapitel in Zusammenhang mit den Einzelanalysen von zwei Tutorien hingewiesen worden.

7 Personalisierte Landeskunde

hahah!!! ist das unmöglich fuer Dich, dass ein Mann mit viele Frauen heiratet und zusammen wohnen? ja... es ist auch unmöglich fuer mich. Aber fruere habe wir, die Frauen in China keine Wahlen und Frauen koennte nicht zu sagen!!!

(aus: Teresa – Lara, 25. März 1998)

Bevor im folgenden diejenigen Themen aus den Tutorien näher betrachtet werden, die die Fremdsprachendidaktik als 'landeskundlich' bezeichnen würde, muß kurz auf die Unschärfe dieses Ausdrucks hingewiesen werden, wenn es auch kein Ziel im Rahmen dieser Arbeit sein kann, Klarheit in diese Unschärfe zu bringen. Althaus & Mog (1992) formulieren die Aufgabengebiete der Landeskunde folgendermaßen:

Die Landeskunde steht vor einer unlösbaren Aufgabe: Sie soll Fremde mit der Geschichte, den politischen Strukturen und Institutionen, den sozialen und kulturellen Verhältnissen, mit Philosophie, Literatur und Kunst eines Landes vertraut machen, sie soll selbstverständlich auch Einblicke in die Mentalität, die Lebensweise und den Alltag seiner Bewohner geben. Selbst wenn es so enzyklopädisch Gebildete unter den Sprach- und Landeskundelehrenden gäbe, ihre Aufgaben sind damit noch keineswegs erschöpft. Sie haben ja nicht nur Wissen zu vermitteln, sie sollen darüber hinaus zugleich Vorurteile abbauen, Stereotype auflösen, Völkerverständigung fördern; sie sollen über das Fremdverstehen die Selbsterfahrung der ausländischen Lernenden schärfen, Haltungen und Wahrnehmungsweisen verändern. (Althaus & Mog 1992: 9)

Wenn die Absicht der Autoren auch vielleicht in einer Überspitzung der Darstellung des Aufgabengebiets der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht bestanden haben mag, so zeigen ihre Äußerungen doch gut die (unmögliche) Weitgefaßtheit dieses Begriffs, der in seiner Verwendung verschiedene Disziplinen als Bezugswissenschaften (Geschichte, Soziologie, Philosophie usw.), 'harte' und 'weiche' Fakten als Vermittlungsgegenstände (z.B. politische Institutionen und Mentalität) und auch noch didaktische Zielsetzungen (Völkerverständigung, Fremdverstehen usw.) einschließt. Verschiedene Typologisierungsvorschläge der Landeskunde haben sich jeweils an einem der hier aufgezählten Aspekte (Bezugswissenschaften, Vermittlungsgegenstände, Vermittlungsziele) orientiert. In einem historischen Überblick stellt Neuner (1994) z.B. den Vermittlungsgegenstand in den Mittelpunkt. Pauldrach (1992) unterscheidet in Anlehnung an Weimann und Hosch (1991) nach der Vermittlungsart in 'kognitiven', 'kommunikativen' und 'interkulturellen' Ansatz der Landeskunde, wobei der sogenannte 'kognitive' Ansatz vor allem auf die Aneignung von Wissen, Daten und Fakten abziele, der 'kommunikative' Ansatz Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen der Lernenden, ihre Handlungsfähigkeit im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Phänomene in den Mittelpunkt stelle und der 'interkulturelle' Ansatz neben der kommunikativen fremdsprachlichen Kompetenz auch noch das Ziel des Kultur- und Fremdverstehens, z.B. durch Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeiten, verfolge. Veeck & Linsmayer (2001) schlagen eine Unterteilung nach Vermittlungszielen vor und versuchen die landeskundlichen Ansätze in einem Koordinatensystem zu verorten, dessen beiden Achsen die Grundentscheidungen von Lehrenden darstellen, ob die Vermittlung von

Landeskunde eng an den Sprachunterricht gekoppelt ist oder nicht und ob die Darstellung der Zielkultur im Vordergrund steht oder der interkulturelle Lernprozeß.

Ich werde am Ende dieses Kapitels auf die Frage zurückkommen, ob einer dieser Typologierungs- oder Definitionsversuche für die konkrete Lehr- und Lernsituation in den Tutorien sinnvoll erscheint.

Die in den Tutorien angesprochenen landeskundlichen Themen waren breit gefächert. In diesem Kapitel werden aus Platzgründen nur die Themen näher behandelt, die in mindestens drei Tutorien angesprochen wurden. Das waren die acht Unterthemen 'Wetter', 'Namen', 'Wohnen junger Leute in Deutschland', 'Festtage', 'Religion', 'Studium', 'Verhältnis Mann und Frau' und 'Deutsche Geschichte'. Eine Ausnahme bildet dabei das erste Beispiel (7.1) zum Thema 'Deutsche Kultur', das so allgemein nur in einem Tutorium angesprochen wurde. Es wurde hier trotzdem mit aufgenommen, um zu zeigen, wie schwierig sich der Einstieg in eine Auseinandersetzung über das vom Tutee angesprochene Thema für die Tutorin gestalten kann, wenn sie erraten muß, was überhaupt gemeint ist.

7.1 Deutsche Kultur

(7.1) "Deutsche Kultur"

[...]

Ich moechte von meiner Tutorin Deutsche Kultur lernen, weil ich im Jahr 2000 nach Deutschland gehe. Das macht besser, wenn ich mehr Deutsche Kultur kennenlernen.

[...]

(aus: Vorstellung Patrick, 30. September 1998)

[...]

In deiner ersten Mail hast du geschrieben, dass du etwas ueber die deutsche Kultur lernen moechtest. Kannst du das ein bisschen konkretisieren?

?

Moechtest du nur etwas ueber unsere Kultur lernen und dich per Mail unterhalten, oder moechtest du auch etwas ueber Grammatik usw. lernen?

?

[...]

(aus: Dorothea – Patrick, 2. November 1998)

Liebe Dorothea,

Ich habe deinen Brief um 9 Oktober gelesen. Durch E-mail moechte ich Kultur lernen. Natuerlich finde ich Grammatik sehr wichtig. Obwohl studiere ich jeden Tag Grammatik, ist mein Grammatik nicht gut. Tut mir leid! [...]

(aus: Patrick – Dorothea, 9. November 1998)

[...]

Was weisst du ueber die deutsche Kultur? Was findest du interessant?

Weisst du, wann ich morgens aufstehe und was ich frühstücke? Rate mal!

[...]

(aus: Dorothea – Patrick, 9. November 1998)

Weder die Bitte um Konkretisierung des Anliegens des Tutees (Mail vom 2. November) noch der Versuch, Vorwissen und Interessen des Tutees zu erkunden und ihn in eine Diskussion über 'deutsche Alltagskultur' zu verwickeln, indem sie ihn auffordert zu raten, wann sie morgens aufsteht und was sie frühstückt (Mail vom 9. November), haben den gewünschten Erfolg. Der Tutee dieses Tutoriumspaares antwortete auch nach einer weiteren Mail der Tutorin nicht mehr, so daß weder diese Sequenz noch das ganze Tutorium eine Fortsetzung erfuhr.

7.2 Wetter, Namen, Adresse/Wohnen, Festtage

Da der Austausch von Clare und Isabelle im Hinblick auf die Behandlung landeskundlicher Themen in mehrfacher Hinsicht besonders interessant ist, wird er im folgenden näher untersucht. Zum einen sprechen die Tutoriumspartner darin gleich mehrere derjenigen Themen an, die auch in anderen Tutorien behandelt wurden. Außerdem scheint das Interesse der Tutorin an der Alltagskultur ihrer Tutee eine "Wende" im Gesamtverlauf des Tutoriums zu bewirken. Einen Überblick über die Anzahl der thematisch relevanten Wörter und die Schreibfrequenz im Austausch Clare – Isabelle geben die beiden folgenden Graphiken.

Abb. 7.1: Wortzahl und Frequenz der Mails im Austausch Clare – Isabelle, Oktober 1998

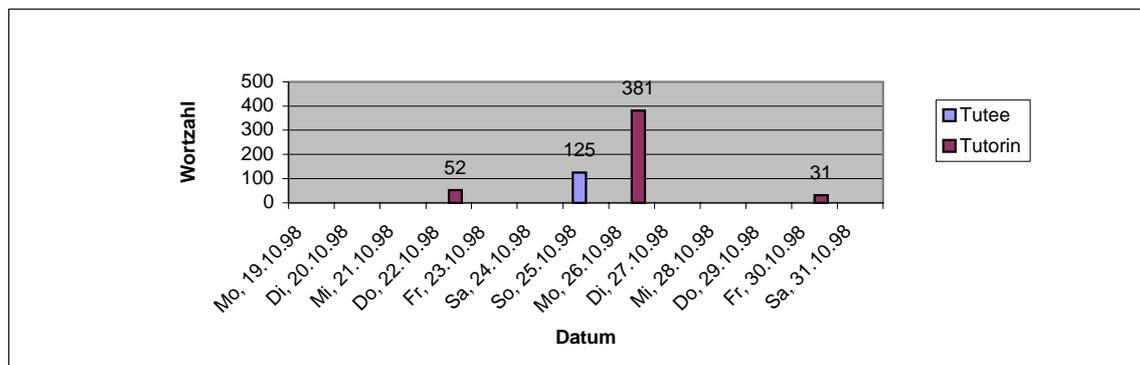
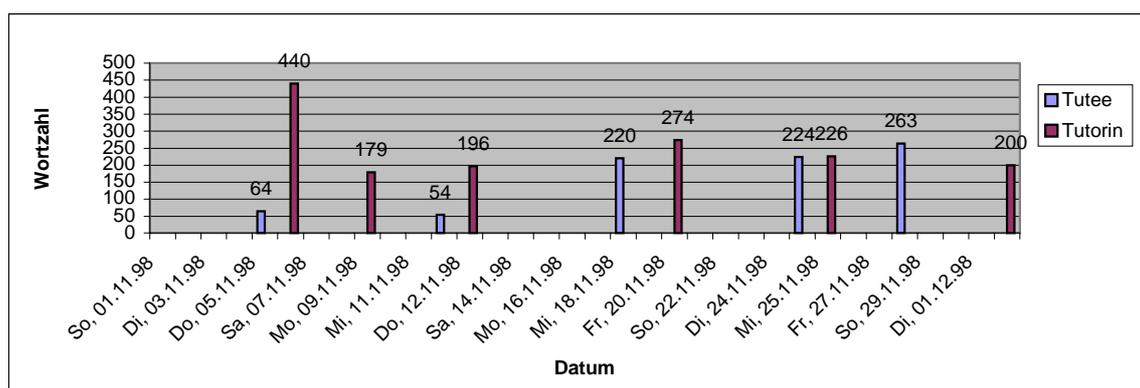


Abb. 7.2: Wortzahl und Frequenz der Mails im Austausch Clare – Isabelle, Nov. und Dez. 1998



Die ersten drei Mails der Tutee hatten eine Durchschnittslänge von 81 Wörtern, waren also im Vergleich zum Gesamtdurchschnitt dieser Tutee-Gruppe (155 Wörter) und zu ihrem eigenen Gesamtdurchschnitt (153 Wörter) relativ kurz. Sie waren hauptsächlich funktional: die erste galt der Kontaktaufnahme und Kurzvorstellung, in der zweiten teilte die Tutee ihrer Tutorin mit, daß sie eine Prüfung hatte und eine Seminararbeit schreiben müsse. Dann bat sie sie,

Passiv und Futur zu erklären, und in der dritten Mail bat sie die Tutorin, ihren Lebenslauf zu korrigieren. Zu Beginn ihres Austauschs nutzte die Tutee ihre Tutorin also hauptsächlich als Informantin für sprachliche Phänomene und als Korrekturleserin ihres Lebenslaufs.

In ihrer ersten Kontaktaufnahme-Mail spricht die Tutee allerdings bereits das landeskundlich relevante Thema 'Wohnen' an:

(7.2): Der Austausch über landeskundliche Themen von Clare und Isabelle

[...]
Wo wohnst du? In Giessen? Wohnst du allein oder mit deinen Eltern? Ich weiss dass viele jungere Deutsche allein wohnen. Aber es gibt nicht zu viel jungere Leute in HK allein wohnen, weil die Plazen in HK zu teuer sind. I moechte gern allein wohnen weil das ein gute Erfahrung ist. Was meinst du?
[...]
(aus: Clare – Isabelle, 25. Oktober 1998)

[...]
Ich bin seit [X] Jahren mit Frank verhiratet und wir wohnen in einer schönen, großen Wohnung, da die Wohnungen hier in Giessen und Umgebung nicht so teuer sind (sie kostet DM 1000,- im Monat, wieviel DM kostet eine Wohnung in HK, die 100 Quadratmeter hat?). Vorher habe ich aber 4 Jahre alleine gewohnt und 2 Jahre lang habe ich im Studentenwohnheim gewohnt, das war ziemlich lustig, wir haben dort viel gefeiert und gu g Partys eehabt.e Ich bin der gleichen Meinung wie du, es ist eine gute Erfahrung, mal alleine zu wohnen. Aber jetzt mit Frank zusammenzuwohnen macht auch Spaß! Wir haben noch einen haarigen "Mitbewohner": er heißt Felix und ist ein ziemlich großer Hund (Viele Deutsche haben einen Hund in der Wohnung, ist das bei euch auch so [...])
(aus: Isabelle – Clare, 26. Oktober 1998)⁴⁸

Bereits bei diesem ersten Briefwechsel zu einem landeskundlichen Thema von Tutorin und Tutee wird deutlich, daß die Vermittlung in beide Richtungen läuft. Daß die Tutorin sehr interessiert an Person und Lebensumständen ihrer Tutee, wird deutlich in ihrer fünften Mail vom 9. November (die Tutee hatte erst zwei geschrieben), die den Betreff "Nur plaudern" trägt. Darin schreibt die Tutorin:

[...]
Schreib mir doch mal etwas ueber dich. Wie lebst du ? Hast du eine große Familie? Hast du einen Freund ? Du siehst, ich bin sehr neugierig. Ich wuerde es sehr schade finden, wenn wir uns nur ueber Grammatik unterhalten. Ich plaudere gerne auch mal.
[...]
(aus: Isabelle – Clare, 9. November 1998)

Am 18. November 1998 schreibt die Tutee dann eine erste ausführlichere Mail (220 Wörter), in der sie hauptsächlich über eine Deutschprüfung, ihren Studienalltag und ihre Freizeit-

⁴⁸ Die vielen Tippfehler in der Tutorinnen-Mail sind auf das von der Tutorin nur bei dieser Mail verwendete Mailprogramm zurückzuführen, in dem ein Bewegen im Text und das nachträgliche Verändern desselben nicht möglich waren. Die Tutorin erklärt ihrer Tutee das auch in der Mail.

aktivitäten schreibt. Daran schließt sich ein reger Briefwechsel (vgl. Abb. 7.2) zu vorwiegend landeskundlichen Themen an, der im folgenden wiedergegeben wird, da er ein gutes Beispiel für die Art der Landeskundevermittlung in den Tutorien darstellt.

Am 20. November 1998 antwortet die Tutorin mit folgender Mail:

From: Isabelle
To: Clare
Date sent: Fri, 20 Nov 1998 20:31:49 +0000
Subject: Re: Gruesse aus [Ort]
Copies to: Claudia

Liebe Clare,

wie geht es dir ? Schneit es in HK auch gerade ? Ich war gerade fuer 2 Tage in Sueddeutschland, im Schwarzwald, und da lag schon richtig Schnee. Es wat toll, Sonnenschein, blauer Himmel und Schnee. Leider musste ich dort arbeiten und hatte gar keine Zeit, den Schnee zu geniessen. Jetzt ist Wochenende und ich brauche mal richtig Erholung. Ich war heute im Fitnesscenter und habe Sport gemacht (radfahren, rudern, Stepper, Skywalker). Gehst du auch manchmal ins Fitnessstudio?

Morgen wollen Frank und ich im Schnee ein bisschen wandern gehen, der Hund freut sich dann immer am meisten. Ausserdem will ich am Wochenende meine Asterix-Comics lesen, dabei kann ich am besten entspannen. Hey, ich finde, du kannst schon richtig gut Deutsch. Der Brief war super, den du mir geschrieben hast ! Weiter so! Und lass dir bitte nichts anderes von den Lehrerinnen einreden, hoerst du!

Wir haben fast die gleichen Hobbies, ich koche auch gerne (deshalb muss ich soviel Sport machen, sonst werde ich zu dick!) und lese auch gerne (im Moment am liebsten Comics, ich muss soviel fuer die Uni lesen, das reicht).

Aber so wenig wie du schlaefst! ich brauche jede Nacht 9 Stunden Schlaf, sonst bin ich ungeniessbar! Es tut mir leid, dass du soviel lernen musst und so wenig Freizeit hast, aber nach der Pruefung wird es ja vielleicht anders.

Ich bin schon sehr gespannt auf deine naechste Mail, schreib mir doch bitte mal was ueber HK, wie lebt man da so, was isst man....???

Du siehst, ich bin chronisch neugierig! Hier kommt noch deine Korrektur (wenn du so weitermachst und so wenige Fehler schreibst, werde ich noch arbeitslos!!!!).

Viele Gruesse

Isabelle
[...]⁴⁹

(aus: Isabelle – Clare, 20. November 1998, Hervorhebungen von mir, C.T.)

Nachdem die Tutorin bereits in ihrer Mail vom 9. November die Tutee nach ihrem persönlichen Leben gefragt und bisher noch keine Antwort darauf bekommen hatte, bittet sie in

⁴⁹ Hier nimmt die Tutorin eine Korrektur der Fehler aus der vorausgegangenen Mail der Tutee vor.

dieser Mail (im durch Fettdruck hervorgehobenen Teil) ihre Tutee etwas über das Leben in Hong Kong zu schreiben. Ihre Wortwahl (*sehr gespannt, chronisch neugierig*) und die Verwendung der Satzzeichen (vier Fragezeichen hintereinander und das Ausrufezeichen) scheinen dem Emotionsausdruck zu dienen, dessen Funktion in der Betonung ihres Interesses an der Tutee-Antwort liegen könnte. Außerdem spricht die Tutorin in dieser Mail das Thema 'Wetter' an, indem sie der Tutee vom Schnee erzählt und sie fragt, ob es in Hong Kong auch gerade schneit.

Am 25. November 1998 schreibt die Tutee.

Date sent: Wed, 25 Nov 1998 03:20:06 -0800 (PST)
From: Clare
Subject: Hallo !!!
To: Isabelle
Copies to: Claudia

Liebe Isabelle,

Hallo! Wie geht es dir?

Heute habe ich eine Deutsch muedliche Pruefung gemacht. Ich finde, dass ich habe nicht gut gemacht, obwohl ich sehr viel vorbereiten habe. Und Du? Was hast du im letzten Woche gemacht? Ich habe nur meine Semesterarbeit geschrieben. Ich bin sehr nervoes, wann kann ich meine Semesterarbeit fertigmachen. Um 8/12 fange ich meine Examen an. Wann hast Du deine Examen anfangen?

Tja! Die Menschen in Hong Kong moechten ins Karaoke gehen und ins Kino gehen. Immer mehr Leute gehen ins "TV Game" Zentrum. Das ist ein grossen Platz, in dem kann man viele "TV Game" spielen. Natuerlich muessen die Leuten Geld bezahlen. Ich finde, dass sehr teuer ist. Einige "TV Game" kostet ungafaehr \$5-8. Wie findest Du? Gibt es auch "TV Game" Zentrum in Deutschland? Es gibe andere neue Dinge in Hong Kong. Zum Beispiel, "Photo Sticker". Das ist ein kleines Foto, das kann auf andere Dinge kleben. Das ist sehr schoen. Vielleicht gebe ich dir ein "Photo Sticker". Das Essen in Hong Kong sind nicht besonders, aber gibt es viele Fisch in Hong Kong. Ich weiss, dass es nur weniger Fisch in Deutschland gibt. Und der Fisch schmerkt sehr gut. Magst Du Fisch?

Das Klima in Hong Kong ist nicht zu kalt, deshalb gibt es in Hong Kong keine Schnee. Ich freue mich darueber, dass ich Schnee sehen kann. Vielliecht kann ich Schnee in Deutschland einmal sehen.

Jetzt gehe ich zum Abendessen. Bis Bald!

Clare

P.S. Das ist meine Adresse:
Rm G, 27/F, Block 5, [X Y] Garden, [Stadtteilname], Hong Kong.
[A B C – einsilbiger chinesischer Nachname und zweisilbiger Vorname], Clare
(Du kannst mir ein Foto schicken.)

(Clare – Isabelle, 25. November 1998)

In dieser Mail kommt die Tutee der Bitte der Tutorin nach und schreibt u.a. über das Leben in Hong Kong (Unterthemen Karaoke, Videospielezentren, Fotoaufkleber und Essen). Außerdem

erklärt sie der Tutorin, daß das Klima in Hong Kong mild ist und es dort keinen Schnee gibt, und drückt ihre Hoffnung aus, in Deutschland einmal Schnee sehen zu können. An der Auswahl der drei Unterthemen 'Karaoke', 'Videospielezentren', 'Fotoaufkleber', die die Tutee vornimmt, um über das Oberthema 'Leben in Hong Kong' zu schreiben, kann man erkennen, daß es sich hier um eine altersspezifische Auswahl handelt, die wahrscheinlich die Freizeitbeschäftigungen und Interessen der Tutee und/ oder mancher ihrer Altersgenossen beschreiben.

Der Austausch über das Wetter bzw. Klima in Deutschland und Hong Kong ist an das aktuelle Geschehen gebunden und wird kontrastiv vorgenommen – zwei Charakteristika, die auch den Austausch über andere landeskundliche Themen kennzeichnen.

In ihrem P.S., in dem die Tutee der Tutorin ihre Adresse und ihren (vollständigen) Namen mitteilt, bezieht sie sich auf das Angebot der Tutorin in deren Mail vom 9. November 1998, ihr ein Foto von sich zu schicken.

Noch am selben Tag antwortet die Tutorin.

From: Isabelle
To: Clare
Date sent: Wed, 25 Nov 1998 19:42:18 +0000
Subject: Re: Hallo !!!
Copies to: Claudia

Liebe Clare,

Deine Mail war sehr spannend fuer mich. Es ist ein Draht zu einer anderen Welt. Ich habe Dir einen Brief geschrieben, einen "richtigen" aus Papier, mit einem Foto von mir. Irgendwie ist das doch anders, einen "normalen" Brief zu schreiben als eine Mail zu schicken. Findest Du nicht auch, oder schreibst Du ausschliesslich Mails? **Deine Adresse hoert sich fuer mich sehr abenteuerlich an**, bei uns gibt es nur eine Strasse, eine Hausnummer und einen Ort mit Postleitzahl. Was ist RMG, was ist 27/F, "[X Y] Garden" ist das ein Park? **und was , bitte schoen ist "[Stadtteilname]"?** **Du siehst, ich verstehe gar nichts, bitte hilf mir!** Noch eine Frage: warum hast du drei Nachnamen? Hier hat man nur einen Nachnamen oder einen Doppelnamen (zwei Namen mit Bindestrich verbunden), wenn man heiratet und nicht den Namen vom Partner uebernehmen will. Ich habe den Namen von Frank angenommen, mein Geburtsname ist "Becker". Ich wollte keinen Doppelnamen "Becker-Neumann", hoert sich doch komisch an, oder? Ausserdem ist es unpraktisch, weil es zu lang ist. Okay, der Rest steht im Brief, ich will jetzt Fernsehen gucken, ich bin so muede von der Uni

Viele Gruesse

Isabelle

Dein Deutsch ist richtig gut, ich habe alles verstanden, hier noch ein paar Korrekturen:

[...]

(aus: Isabelle – Clare, 25. November 1998, Hervorhebungen von mir, C.T.)

Die Informationen zu Adresse und Namen der Tutee im Postskriptum deren vorangegangener Mail veranlassen die Tutorin in dieser Mail zu verschiedenen Nachfragen. Auch hier kann

man in der Art der Formulierung (an den durch Fettdruck markierten Stellen) eine gefühlsbetonte Schreibweise erkennen, die das Interesse der Tutorin an der Kultur der Tutee zu unterstreichen scheint.

Am 28. November 1998 antwortet die Tutee.

Date sent: Sat, 28 Nov 1998 02:26:24 -0800 (PST)
From: Clare
To: Isabelle
Copies to: Claudia

Hallo Isabelle,

Du hast schwere Fragen ueber Hongkong. Eigentlich weiss ich nicht.
Aber I wuerde deine Fragen antworten.

[A B C] ist ein Platz im Hong Kong. Zum Beispiel, Giessen ist ein Platz in Deutschland. [X Y] Garden ist meine Siedlung. Es gibt sech Haeserblock in [X Y] Graden. Und ich wohne im fuenften Haeserblock. 27/F ist den siebenundzwanzigten Stock. Es gibt neununddreizig Stocke im einen Haeserblock. Das ist sehr hohe, meinst Du auch? Ach! RMG ist eine Name von meine Wohnung. Es gibt zehn Wohnunged im einen Stock. Die heisst, Raum A, Raum B, Raum C..... und so weiter. Ich glaube, dass das eine schlechte Antwort ist. Wenn du nicht verstehst, fragst Du noch einmal bitte.

Deine Frage ueber meine Name ist sehr schwer. [A B C] ist nicht eine Dreinachnamen. [A] ist meine Familienname, und [B C] ist meine Nachname. Manche Letue haben nur ein Nachname. Zum Beispiel, Wong Kit. Wong ist eine Familienname und Kit ist eine Nachname. Die Nachname wird von meinen Eltern gefunden. Aber Clare ist meine Englische Name, die von mir finde ist. Wenn eine Frau heiratet ist, nimmt sie auch die Familienname ihr Mann. Weiss Du das? Ich habe noch einmal eine schlechte Antwort. Es tut mir leid.

Weiss Du, dass es eine neue Musikhoerermaschine gibt? Das heisst MP3. Diese Maschine oder "Player" kann man im Internat "download". Die quaelitaet der Musik ist sehr schoen. Aber man kann nur am Computer hoeren, wenn man keine MP3 Maschine hat. Diese MP3 Maschine ist ganz teuer. Und es gibt nur wenig MP3 Maschine im Markt. Vielleicht produzieren die Firma mehr MP3 Maschine spaeter. Das ist das neue Ding in Hongkong.

Okay! Jetzt muss ich meine Hausaufgaben fertigmachen. Bis Bald!

Viele Gruesse

Clare

(Clare – Isabelle, 28. November 1998)

In dieser Mail antwortet die Tutee ausführlich auf die Fragen der Tutorin nach ihrer Adresse und ihrem Namen (wobei sie "Nachname" schreibt und "Vorname" meint) und entschuldigt sich, daß sie nur "schlechte" Antworten geben könne. Aus dem Vergleich, den sie in ihren Ausführungen über ihre Adresse anstellt zwischen dem Stadtteil, in dem sie wohnt und Gießen als Stadt in Deutschland, kann man rückschließen auf ihren Bezugsrahmen ("Für mich

ist Hong Kong das, was für dich Deutschland ist."). Diese "Hong Konger Perspektive" mag für Deutsche, die Hong Kong vielleicht eher als Teil Chinas verstehen, ungewohnt erscheinen.

Die Tatsache, daß die Tutee außer den beiden ausführlichen Antworten auch noch über das Elektrogerät 'MP3' berichtet ("*Das ist das neue Ding in Hongkong.*") könnte m.E. durch das besondere Interesse der Tutorin (s.o.) an den Erzählungen ihrer Tutee über das Leben in Hong Kong motiviert worden sein.

Am 2. Dezember 1998 antwortet die Tutorin.

From: Isabelle
To: Clare
Date sent: Wed, 2 Dec 1998 09:30:49 +0000
Subject: Re: Hallo aus [Ort]
Copies to: Claudia

Hallo Clare,

danke fuer deine mail, du schreibst so interessante Dinge! Ich habe alles verstanden. **Dank deiner Informationen lerne ich viel ueber Hong Kong und wie du so lebst.** Du schreibst, dass dein Haeuserblock 39 Stockwerke hat, **das ist aber viel.** Das Haus, in dem ich zur Miete wohne, hat 2 Stockwerke, es wohnen 4 Familien drin. [Ort bei Gießen] ist ein Dorf, 8 Kilometer von Giessen weg. Giessen hat 100 000 Einwohner (davon sind 25000 Studenten), [Ort bei Gießen] hat nur 5000 Einwohner, es ist ganz klein und gemuetlich. Es gibt ein Dorfzentrum, dort sind 6 Geschaefte (Lebensmittel-, Blumengeschaefte, ein Frisoer und ein Arzt). Unser Haus liegt direkt an einem kleinen Bach, er heisst "[Name]". Manchmal schwimmen Enten vorbei, das sieht ganz lustig aus. Im Sommer sitzen wir abends im Garten und trinken Bier und grillen Wuerstchen. Jetzt im Winter ist es zu kalt dafuer. Jetzt sitzen wir im Wohnzimmer, eine Kerze am Adventskranz brennt schon, die Lichterketten brennen im Nachbarfenster, es ist sehr gemuetlich. Ich mag die Vorweihnachtszeit in Deutschland. Feierst du auch Weihnachten? Hast du eigentlich eine Religion ? Du siehst, Fragen ueber Fragen,

XXXXX

XXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXX

XXXXX

XXXXXX

Erkennst du das ? Das soll ein Weihnachtsbaum sein!

Hier kommen deine Korrekturen:

[...]

Ansonsten war deine Mail super, du wirst immer besser, liebe Clare! Du kannst schon richtig gut Deutsch schreiben, sprichst du auch manchmal Deutsch?

Ich freue mich schon auf deine naechste Mail

Viele Gruesse
Isabelle

(aus: Isabelle – Clare, 2. Dezember 1998, Hervorhebungen von mir, C.T.)

In dieser Mail bedankt sich die Tutorin für die Tutee-Mail und schreibt, daß sie aus den Informationen der Tutee viel über Hong Kong lerne. Ihr Kommentar "*das ist aber viel*" zu der Stockwerkzahl des Hauses, in dem die Tutee wohnt, scheint ihr Erstaunen auszudrücken. Anschließend beschreibt sie ihre eigene Wohnsituation, und wie es da aktuell, d.h. in der Adventszeit, aussieht. Die Adventszeit bietet dann wiederum einen Anlaß, um die Tutee zu fragen, ob sie auch Weihnachten feiert und ob sie eine Religion hat. Wie bei dem Thema 'Wetter' erfolgt also auch bei den Themen 'Wohnen' und 'Weihnachten' die Landeskunde-*vermittlung* in beide Richtungen, d.h. sowohl von Tutorin an Tutee als auch von Tutee an Tutorin. Und auch hier wird nach den Prinzipien Aktualität und Kontrastivität vorgegangen.

Es folgt eine sechswöchige Schreibpause der Tutee, in der sie der Tutorin nur eine elektronische Weihnachtskarte schickt. Bei diesem Tutoriumspaar handelt es sich um dasjenige, das in Abschnitt 5.2 zum "doppelten Schreiben" der Tutorinnen beschrieben wurde, wo vermutet wurde, daß die lange Schreibpause der Tutee der Tutorin die Lust am Austausch genommen hatte.

Die hier abgedruckten Mails des Austauschs von Clare und Isabelle haben gezeigt, daß Prinzipien der Landeskunde*vermittlung* in den Tutorien Kontrastivität, Aktualität und Altersgruppen- bzw. Personenbezogenheit waren. Außerdem wurde gezeigt, daß das echte Interesse an Phänomenen der anderen Kultur die landeskundlichen Darstellungen der Tutorin, besonders aber auch der Tutee motivierte. Die von der Tutorin gestellten Fragen waren insofern "echte" Fragen, als sie keine "Lehrerfragen" waren, deren Funktion darin bestanden hätte, die Lernerin aus didaktischen Überlegungen zur Sprachproduktion anzuregen.⁵⁰ In dem Austausch von Clare und Isabelle konnten diese echten Fragen der Tutorin nach dem Leben der Tutee in Hong Kong sogar eine Wende vom eher funktionalen Schreibverhalten der Tutee zu einem stärker thematischen Austausch einleiten.

7.3 Religion

Im vorangegangenen Beispiel erfolgte – wahrscheinlich bedingt durch die lange Schreibpause der Tutee – kein Austausch zum Thema 'Religion' mehr. Dafür werden im folgenden zwei Sequenzen aus zwei anderen Tutorien zu diesem Thema abgedruckt. Dabei wird deutlich, daß die Tutees den Antworten ihrer Tutorinnen nicht nur Fakten über das Thema Religion in Deutschland entnehmen können, sondern gleichzeitig einen Einblick erhalten in den Stellenwert, den die Religion für ihre Tutorinnen *persönlich* hat. Landeskunde wird also *am Beispiel der eigenen Person* vermittelt.

(7.3) Religion I

[...] Und darf ich fragen, glaust Du an Gott?! Ich habe keine Religion, obwohl meine Mutter an chinesischen Goetter glaubt. Und Du, hast Du eine

⁵⁰ Nach Bucher (1994) kann man den Hauptunterschied von "echten" und "Lehrerfragen" in den Fragevoraussetzungen sehen. Während sich der Fragende bei echten Fragen darauf festlegt, daß er die Antwort wissen möchte und sie selbst noch nicht kennt, müssen diese Voraussetzungen bei Lehrerfragen nicht erfüllt sein.

Religion?!

[...]

(aus: Polly – Sonja, 20. März 1998)

[...]

Ja, natuerlich darfst Du mich nach meiner Religion fragen.

Also, ich bin evangelisch-lutherisch getauft. Ich komme ja aus Sueddeutschland, und dort sind die meisten Leute katholisch, aber in meiner Gegend ([Stadt]) gibt es sehr viele Protestanten (in Deutschland macht man meist keine Unterschiede zwischen den unterschiedlichen evangelischen Kirchen und verwendet die Woerter Evangelische - Lutheraner - Protestanten als Synonyme).

Weil alle meine Freundinnen katholisch waren, als ich klein war, bin ich auch immer mit zum Kommuniionsunterricht gegangen. Und jetzt, wenn ich mit Gott sprechen moechte, mache ich das lieber in einer katholischen als in einer evangelischen Kirche, denn gerade in Deutschland sind evangelische Kirchen sehr "nackt". Ausserdem sind katholische Kirchen in Deutschland fast immer geoeffnet, und man kann einfach hineingehen und beten. Fuer mich ist Religion sehr wichtig, und ich habe auch lange Zeit in meinen Kirchengemeinden mitgearbeitet - ich habe Jugendgruppen geleitet, Kindergottesdienst gemacht, ich war Mesnerin und Lektorin. In der letzten Zeit, seit ich in Giessen arbeite, habe ich nicht mehr soviel Zeit dafuer, das in meiner Heimatstadt zu tun.

[...]

(aus: Sonja – Polly, 20. März 1998)

(7.4) Religion II

[...]

Uebrigens bist Du evangelisch oder katholisch? Ich bin evangelisch, aber ich gehe nicht zur Kirche. Findest Du mich schlecht? Fruerer bin ich auch zur Kirche gegangen, aber ich habe gefunden, dass es mir nicht so gut gepasst habe. Man musste sehr frueh aufstehen und mit viele Leute Kontakt aufnehmen. Trotzdem haben die Leute immer ueber die anderen Klatsch gemacht. Dann wurde die Kirche keinen heiligen Platz mehr. Es war nur einen Platz fuer Leute, zu unterhalten.

Das finde ich ungewoehnlich! Ausserdem sind meine Eltern nicht evangelisch. Sie verstanden nicht, warum ich zur Kirche gehen musste. Es war schwer, ihnen zu erklaren. Sie fanden, dass ich zu viel Zeit mit meiner Religion verbrachte. Jetzt gehe ich nicht zur Kirche, trotzdem finde ich aber gut! Muessen alle evangelische Deutschen zur Kirche gehen?

[...]

(aus: Jennifer – Stephanie, 1. April 1998)

[...]

Ich bin auch evangelisch und gehe weder zur Kirche noch setze ich mich mit der Religion auseinander. Vielleicht kommt das irgendwann wieder. Deswegen kann ich gut verstehen, dass Du auch nicht mehr in die Kirche gehst und finde bestimmt nicht, dass Du aus diesem Grund ein schlechter Mensch bist. Meine Eltern sind auch beide evangelisch und sind sehr aktiv in der Kirche, aber sie respektieren es vollkommen, dass ich dort nicht aktiv bin. Das finde ich toll! Es gibt in Deutschland auch viele evangelische Deutsche, die wie ich auch nicht mehr zur Kirche gehen, aber trotzdem nicht austreten.

[...]

(aus: Stephanie – Jennifer, 4. April 1998)

7.4 Studium

Auch im folgenden Beispiel eines Austauschs über die finanzielle Situation von Studierenden findet die Landeskundevermittlung in beide Richtungen statt.

(7.5): Finanzielle Situation von Studierenden

[...]

Weil Hong Kong's Studenten viel Stress haben, vielleicht haben sie nicht genug Geld für Studium, dann müssen sie Teilarbeit machen. Aber jeden Studenten haben viele Hausaufgaben, Semesterarbeit.....;0. Wie ist die Situation in Deutschland?

[...]

(aus: Tracy – Alina, 18. Januar 1999)

[...]

Was Du über die Situation der Studenten in Hong Kong schreibst, finde ich sehr interessant. In Deutschland müssen auch viele Studenten neben dem Studium arbeiten, aber das kann man sicher nicht mit Euch vergleichen. Bei uns gibt es ja bis jetzt noch keine Studiengebühren, und ich weiß, dass es bei Euch sehr teuer ist. Wie machst Du das, gehst Du arbeiten während des Semesters oder in den Ferien? Ich gehe meistens in den Semesterferien arbeiten, aber auch nicht immer.. ich reise halt auch gerne ! Im Moment überlege ich schon wieder, wo ich in den nächsten Ferien hinfahren könnte.. ich bin echt schlimm, ich denke immer nur an Urlaub!

[...]

(aus: Alina – Tracy, 22. Januar 1999)

7.5 Verhältnis von Mann und Frau

Das folgende Tutoriumsbeispiel gibt die Diskussion von Teresa und Lara zum Thema Männer und Frauen wider, wobei es vor allem um die Situation in Hong Kong geht. Es werden dabei jeweils nur die relevanten Auszüge aus den Tutorinnen-Mails wiedergegeben, weil diese am Anfang immer die Ausschnitte der vorangegangenen Tutee-Mail enthalten, auf die sich die Tutorin in ihrer Antwort bezieht. Ihre eigenen Textstellen hat die Tutorin durch Fragezeichen am Anfang gekennzeichnet.

(7.6) Verhältnis von Mann und Frau in China/ Hong Kong

[...]

Und wie sind die chinesischen Männer? Schön? Lieb? Zärtlich? Oder eher sturmisch?

[...]

(aus: Lara – Teresa, 19. März 1998)

[...]

Chinesischen Männer sind langweilig und Frauen in HK sind zu intelligent. (Es sagt die Männer!) Vielleicht bin ich auch zu intelligent..... hhahahaha!!! Die Männer sind langweiliger als die europäischen Männer, das glaube ich. Ich finde, dass die auch zu schüchtern sind.....

????Das ist ein gutes Argument...wir Frauen sind einfach intelligenter. Das war schon immer so und ich glaube auf der ganzen Welt ist das so. Sind die chinesischen Männer wirklich so

schuechtern? Wie lernt man in HK Maenner kennen?

[...]

(aus: Lara – Teresa, 21. März 1998)

[...]

einverstanden! Alle Frauen sind intelligenter als die Maenner!! haha!!! Die chinesischen Maenner sind nicht sehr schuchtern. Trotzdem sind sie Stolz (pride??) .. es heiss... Frauen darf nicht etwas.. und dann darf dir Frauen nicht..... manchmal sind die chinesischen Maenner auch langweilig... vielleicht nur die HK Maenner sind langweilig... vielleicht! Aber glaube die traditionelle chinesischen Maenner, dass Frauen muessen eine Hausfrau werden und nicht zu lang in den Schulern lernen sollen. Ich finde es ganz dumm ist. Fuer Chinesisen, dass ein Sonn wichtiger und besser als eine Tochter ist. Trotzdem ist die Chinesinen in HK ein bisschen besser als die in China und Taiwan sind. Meine Mutti hat gesagt, dass wir glueck haben weil wir in HK wohnen. (Meine Mutti hat nur 3 Toechtern!!!) Es war sehr normal, dass wenn eine Frau nur Tochter haben, ihr Mann eine zweiten oder dritten Frau haben.

???Aha, das ist sehr interessant. Hier in Deutschland gibt es auch stolze Maenner, die denken sie koennten uns herumkommandieren, wie sie das denken. Aber ich glaube es gibt nur noch ganz wenige Frauen, die sich das gefallen lassen.

???Natuerlich wollen die Maenner nicht, dass wir Frauen zur Schule gehen und etwas lernen, das ist hier auch so....wir koennten ja klueger sein als die Maenner....hehe.

???Mit den Kindern ist es hier nicht mehr so extrem. Weissst du ich habe 4 grosse Brueder und eine Schwester. Aber eine Frau muss nicht unbedingt Soehne bekommen, obwohl die Maenner immer gern ihren 'Stammhalter' haben. Der Sohn traegt ja den Namen des Vaters weiter. Wie ist das in China? Wer bekommt welchen Namen? Hast du den Nachnamen deiner Mutter oder deines Vaters?

???Und noch eine Frage, ist es legitim in China, dass ein Mann mehrere Frauen hat? Unter welchen Bedingungen?

???Welcher Religion gehoerst du an?

[...]

(aus: Lara – Teresa, 22. März 1998)

[...]

ich gehore Protestant an, und du? ich weisse dass fast alle Deutschen sind Protestant (auf Name).. und ich finde das interessant! China hat keine traditionell Religion ... ja.. vielleicht Daoism und Buddhism. Buddhism ist von India und Daoism ist gleich wie Buddhism...in HK ... weil es eine britische Koloni, gibt es auch viele Protestant her. Wie findest du um Religion?

???Ja ich bin evangelisch, ich hatte dich nach der Religion gefragt, weil du gesagt hast, dass Maenner zwei oder drei Frauen haben, wenn die erste keinen Sohn zur Welt bringt. Wie koennen sie das mit der religion vereinbaren???

[...]

(aus: Lara – Teresa, 23. März 1998)

[...]

ja.. frueher darf man viel Frauen haben.. "Leider" kann man heute nicht mehr!! hahah!! Aber jetzt in HK haben viel Maenner 'zweiten Frauen' in China.... es ist illegal.... deshalb haben wir viel sozicl Problem.

???Wie ist das dann? Leben die Maenner mit beiden Frauen zusammen? Muessen die Maenner fuer beide Frauen bezahlen? Wieviel Prozent der chinesischen Maener haben mehrere Frauen? 50 %?

[...]

(aus: Lara – Teresa, 24. März 1998)

[...]

hihihih!!! ist das unmoeglich fuer Dich, dass ein Mann mit viele Frauen heiratet und zusammen wohnen? ja... es ist auch unmoeglich fuer mich. Aber fruere habe wir, die Frauen in China keine Wahlen und Frauen koennte nicht zu sagen!!!

????Ja es ist fuer mich unmoeglich. Wieviele Frauen machen das noch? Und warum?

[...]

(aus: Lara – Teresa, 25. März 1998)

In dieser Sequenz diskutieren Tutorin und Tutee über Einstellungen zum Thema 'Verhältnis von Mann und Frau'. Obwohl es dabei hauptsächlich um die Situation in Hong Kong/ China geht, findet durch den Austausch über Werte und Einstellungen auch hier eine Landeskundevermittlung in *beide* Richtungen statt, weil sowohl Tutorin als auch Tutee durch die Perspektive ihres Kommunikationspartners etwas über Wertvorstellungen in der anderen Kultur lernen können (vgl. die Forderung von Althaus & Mog oben, daß Landeskunde auch "Einblicke in die Mentalität, die Lebensweise und den Alltag seiner Bewohner geben" soll). Solche individuellen Einblicke können zwar faktische "Fehler" enthalten (vgl. z.B. die Bemerkung der Tutee "*Daoism ist gleich wie Buddhism...in HK ...*", deren Richtigkeit ein Religionswissenschaftler sicher bezweifeln würde), sie geben aber die Einschätzung eines Mitglieds dieser Kulturgemeinschaft wieder und haben als Zeugnis dieser Einschätzung ihren Platz in der Landeskunde.

Der größte Vorteil eines Austauschs über *Wertvorstellungen* wie dem hier wiedergegebenen liegt m.E. darin, daß er beiden Kommunikationspartnern die Gelegenheit bietet, über den schwer beschreibbaren Teil von Landeskunde – nämlich denjenigen, der sozusagen in den Menschen selbst liegt – nachzudenken. Wenn man annimmt, daß gerade dieser Teil der Landeskunde eine zentrale Rolle im Prozeß des Fremdverstehens und des interkulturellen Lernens spielt, wird deutlich, wie "didaktisch wertvoll" Lehr- und Lernkontexte sind, die die Möglichkeit zu einem derartigen Austausch schaffen. Natürlich ist das Bereitstellen dieser Möglichkeit nicht gleichzusetzen mit einem Lernerfolg, da ein solcher Austausch über Wertvorstellungen nicht *automatisch* zu einem besseren Verstehen des anderen in seiner Kultur führt. Die Tatsache, daß aber überhaupt gefragt und geantwortet wird und der andere die Gelegenheit erhält, das Thema aus seiner Sicht darzustellen in einer emotional freundschaftlichen Atmosphäre, kann m.E. zumindest als erster erfolgreicher Schritt auf dem langen Weg des Fremdverstehens verstanden werden. Es ist zumindest ein besserer Anfang als derjenige, der in Abschnitt 2.2.2 erwähnt wurde, wo es zu einer "Verhärtung der Fronten" über eine E-Mail-vermittelte Diskussion nationaler Stereotypen gekommen war.

7.6 Deutsche Geschichte

In den letzten drei Beispielen geht es um das Thema 'Deutsche Geschichte', das von den Tutoren der Pilotstudie angesprochen wurde, weil sie in dem Fach "German-Speaking Area of Europe" Referate zu den jeweiligen Unterthemen halten mußten. Der Auszug aus der ersten Tutoren-Mail stammt aus der in Beispiel (6.1) bereits zitierten Mail.

(7.7): Entnazifizierung und Vertreibung aus dem Osten

[...]

Aber muss

ich mich jetzt noch um ein anderes Referat sorgen. Das ist ueber Entnazifizierung und Vertreibung aus dem Osten. Dieses Referat muss 3 Stunden dauern. Deshalb mache ich es ungefaehr eine Stunde, dann wird die Reste am naechsten Donnerstag wieder gemacht. Koenntest Du etwas von Entnazifizierung und Vertreibung aus dem Osten mir erzaehlen? Und was denkst Du daran? Ich meine, was Du dich als eine Deutsche fuehlst.

[...]

(aus: Jennifer – Stephanie, 10. März 1998)

[...]

Leider kann ich Dir zu Deinem Referatsthema Entnazifizierung und Vertreibung aus dem Osten wenig sagen. Wir haben diese Themen auf jeden Fall mal in der Schule besprochen, aber das ist bestimmt schon 15 Jahre her. Ich kann mich nicht mehr an die Einzelheiten erinnern und habe auch keine Buecher oder Unterlagen hier zu Hause, in denen ich etwas dazu nachschlagen koennte. Ich habe in dieser Zeit nicht gelebt, deswegen weiss ich selbst nichts dazu. Meine Eltern sind aber davon betroffen gewesen, mein Vater hat vor dem Jahr 1939 in Lettland gelebt (er ist kein Lette, sondern Deutscher, auch damals schon). Er musste mit dem Ausbruch des II. Weltkrieges mit seiner Familie nach Deutschland fliehen, weil keine Deutschen mehr in Lettland geduldet wurden. Er gehoert also auch zu den Vertriebenen des II. Weltkrieges. Es war nicht einfach fuer ihn und seine Familie sich eine neue Existenz aufzubauen. Du hast mich gefragt, wie man sich als Deutsche fuehlt: Obwohl ich im Dritten Reich nicht gelebt habe und auch nichts persoenlich von den Verbrechen der Nazis mitbekommen habe, machen mich die schlimmen Schandtaten der Nazis immer noch wuetend und traurig! Man kann das als Deutsche einfach nicht vergessen, und ich fuehle mich manchmal komisch, wenn ich zu einem Auslaender sage, dass ich Deutsche bin. Es tut mir furchtbar leid, dass ich Dir nicht mehr zu Deinem Thema erzaehlen kann.

Viel, viel Glueck fuer Deine Referate.

Bis bald!

Stephanie

(aus: Stephanie – Jennifer, 10. März 1998)

[...] Ich danke

Dir fuer den Anteil Deiner Familie an meinem Referat. Manchmal kann man von den Buechern sehr viel lernen, aber sie haben kein Gefuehl. So wenn ich Deinen Brief gelesen habe, habe ich sehr bewegend gefunden. Man hat wirklich unter dem Krieg sehr viel gelitten!

[...]

(aus: Jennifer – Stephanie, 18. März 1998)

Aus der Reaktion der Tutee auf die vorausgehende Beschreibung der Tutorin kann man schlußfolgern, daß es für diese Tutee offensichtlich hilfreich ist, landeskundliche Themen, die als Teil ihres Studiums zum "Pflichtprogramm" gehören, mit persönlichen Schicksalen verbinden zu können – auch wenn diese nicht direkt zu ihrem Referatsthema gehören.

(7.8): Rolle der Gewerkschaften beim Wirtschaftswunder

[...]

Uebrigens, hast du eine Fache ueber Deutschen Kultur gelernt? jetzt lerne ich eine Fache ueber das, und ich glaube, dass diese Fache fuer mich sehr sehr schwer ist. Jetzt vorbereite ich ein Vortrag ueber die Wirtschaftswunder in Deutschland, und ich habe einen Film "Die Ehr der Maria Braun" zwei mal gesehen, vielleicht muss ich das Film die dreiten mal sehen. Natuerlich verstehe ich aber nicht. Besonders verstehe ich nicht Alles Sachen ueber die Gewerkschaft. Viele Historiker glaubten, dass die Gewerkschaft zu der Wirtschaftentwicklung viele gesteuert hat. Findest du auch? Kannst du mir einige Meinungen geben.

[...]

(aus: Alan – Bettina, 16. März 1998)

Deine Frage, welche Rolle die Gewerkschaften in der Zeit des Wirtschaftswunders gespielt haben, war fuer mich sehr interessant. Ich habe mir bis gestern keine Gedanken darueber gemacht. Heute habe ich in der Schule einen Kollegen gefragt, der Geschichte studiert hat. Er hat auch gesagt, dass die Gewerkschaften in dieser Zeit eine wichtige Rolle gespielt haben. Es gab zwischen den Arbeitgebern und den Gewerkschaften keine großen Kaempfe, wie man sie z.B. aus Frankreich und Grossbritannien kennt. In Deutschland waren die Gewerkschaften nach dem Krieg sehr bemueht, fuer die Arbeitnehmer soziale Verbesserungen zu erreichen, ohne die Interessen der Arbeitgeber zu missachten. Es gab sehr viele Gespraechе zwischen Gewerkschaft und Arbeitgebern, sie haben sich auf kleine, soziale Verbesserungen geeinigt. In dieser Zeit gab es in Deutschland praktisch keine Streiks. Man nannte diese Vereinbarungen auch "Sozialpartnerschaft". Ich glaube, dass hatte auch etwas mit dem Krieg zutun. Der war gerade zu Ende und die Menschen wollten ihr Leben verbessern, ihren damals noch geringen Wohlstand sichern. Ich werde noch in Buechern nachschauen, ob das wirklich so war, Geschichte interessiert mich auch. Wann musst du das Referat halten? Vielleicht kann ich dir noch Material schicken. [...]

(aus: Bettina – Alan, 18. März 1998)

Liebe Bettina,

Danke schoen fuer deine helfen, aber letzte mal das Professor hat uns gesagt, dass wir nicht diese Thema konzerntieren sollen.

[...]

(aus: Alan – Bettina, 20. März 1998)

Ausserdem habe ich heute eine Vortrag, ueber die Wirtschaftswunder Deutschland, aber heute das Professor ist krank, ich kann die Vortrag am naechste Woche machen und ich habe mehr Zeit die Vortrag zu vorbereiten.

[...]

(aus: Alan – Bettina, 24. März 1998)

Anders als im vorangegangenen Beispiel schildert die Tutorin in diesem Beispiel kein persönliches Schicksal, sondern beschreibt die Situation unter Berufung auf einen Kollegen, der Geschichte studiert hat. Verglichen mit einer Darstellung, die der Tutee vielleicht in einem deutschen Geschichtsbuch finden könnte, zeichnet sich die Schilderung der Tutorin jedoch dadurch aus, daß sie individuell auf die (vermuteten) Bedürfnisse des Tutees zugeschnitten erscheint, da die Tutorin darin kurz und in einfachen Worten genau auf die vom Tutee gestellte Frage antwortet. Aus der ersten Reaktion des Tutees auf die Erklärungen seiner Tutorin geht zwar hervor, daß er nun doch ein anderes Thema behandeln soll. In seiner Mail vom 24. März 1998 schreibt er jedoch, daß das Oberthema immer noch 'Wirtschaftswunder' ist, so daß davon ausgegangen werden kann, daß die Erklärungen der Tutorin auch für das neue Referat nicht "umsonst" gewesen sind.

(7.9): Wiedervereinigung Deutschlands

[...]

Hast dein Leben etwas geändert nach der deutsche Vereinigung? Ich werde eine Aufgabe über die deutsche Vereinigung (1 nation, 2 cultures) machen.

[...]

(aus: Karen – Erika, 11. März 1998)

[...]

Ich werde Dir gerne etwas dazu schreiben, wie ich die Wiedervereinigung Deutschlands erlebt habe, aber dazu brauche ich etwas Zeit, daher verschiebe ich es auf eine der nächsten mails.

[...]

(aus: Erika – Karen, 11. März 1998)

[...]

Heute möchte ich Dir aber auch noch ein paar Gedanken zur deutschen Wiedervereinigung schreiben. Wo soll ich anfangen? Vielleicht damit: Ich bin in einem kleinen Dorf in der Nähe der Stadt [Name der Stadt] geboren, d.h. in der Nähe der Grenzen zu Luxemburg und Frankreich, also ganz im Westen des damaligen Westdeutschland. Auch die Familien meiner Eltern und deren Vorfahren stammten aus dieser Gegend. Kannst Du Dir schon etwas denken? Ja, wir hatten keinerlei verwandschaftliche oder persönliche Beziehungen zu irgendeinem Menschen in der damaligen DDR und daher war die menschliche Seite der zwei getrennten Staaten für uns kein besonderes Thema. Die politische Diskussion darum wurde zwar bei uns zu Hause im Gespräch und auch in der Schule ab und zu zum Thema, aber ich konnte nie so wie mein Vater empfinden, dass die beiden deutschen Staaten wiedervereinigt werden sollten. Ich akzeptierte die Situation so wie sie war, da ich auch nie einen anderen Zustand erlebt hatte. Auch als wir mit der Schulklasse nach Berlin fuhren und dort die Trennung an der Mauer hautnah erleben konnten, veränderte sich unsere Meinung nicht, dass auch in Zukunft und vielleicht für immer zwei deutsche Staaten nebeneinander existieren könnten.

Die Öffnung der Mauer kam dann für mich trotz der wochenlangen Proteste der DDR_Bevölkerung ziemlich überraschend und ich freute mich, weil ich mich über die gewonnene Freiheit der DDR-Bürger freute. Auch über die Wiedervereinigung habe ich mich sehr gefreut, und zwar deshalb, weil damit - wie selten in der Geschichte - etwas friedlich und ohne Waffen geschafft wurde, was ansonsten oft zu Kriegen führt! Wie langsam und auch problematisch dann der

eigentliche Prozess der Wiedervereinigung (im Sinne des gemeinsamen Lebens, Denkens, Arbeitens, Entwickelns) sein würde, habe ich mir zu der Zeit nicht vorstellen können. Ich selbst habe aber an mir feststellen können, wie fremd mir "die DDR" war (und grösstenteils noch ist) und wie viele Vorurteile ich angesammelt hatte. Dazu aber vielleicht in einem weiteren Schreiben.

[...]

(aus: Erika – Karen, 15. März 1998)

Liebe Erika,

Hallo! Vielen Dank für die Erklärung und die Auskunft über Deutschland.

[...]

(aus: Karen – Erika, 16. März 1998)

[...]

Liebe Karen, ich habe nicht vergessen, dass ich Dir noch etwas über meine Empfindungen nach der Wiedervereinigung schreiben möchte, aber das kann ich heute abend leider nicht mehr. Ich verspreche Dir, es in einer der nächsten mails nachzuholen!

Mich würde einmal interessieren, wie Du die Übergabe/Rückgabe Hongkongs an China im Jahr 1997 erlebt hast. Ich würde mich freuen, wenn Du mir darüber etwas schreiben würdest.

[...]

(aus: Erika – Karen, 16. März 1998)

[...]

Über die Übergabe: Eigentlich will ich nicht, Hongkong an weder China noch Britannien leitet. Am besten wird HK selbständig sein. Aber wir, Hongkonger, haben keine Wahl. Jetzt wurde HK schon 8 monate übergeben. Ich finde, alles in Ordnung ist. Mein Leben hat sich nicht geändert. Und Hongkonger werden Hongkong genau beobachten. Deshalb glaube ich, daß hier weiter gut machen wird. Ja, ich bin ganz optimistisch.

[...]

(aus: Karen – Erika, 22. März 1998)

[...]

Jetzt komme ich noch einmal zu dem Thema Übergabe von Hongkong und auch deutsche Wiedervereinigung zurück.

Schön, dass sich Dein Leben dadurch nicht verändert hat und Du optimistisch in die Zukunft schaust, da Du sicher bist, dass die Leute von Hongkong schon alles sehr gut beobachten!

Mein persönliches Leben hat sich "de facto" (= was sich in Tatsachen/Fakten ausdrückt bzw. zeigt) auch nicht geändert, ausser dass ich seitdem ohne Grenzen etc nach Ostdeutschland reisen kann. Ich bin auch schon mehrmals dort gewesen, zum Beispiel in Eisenach, Weimar und Dresden. Aber indirekt hat sich auch für mich seitdem einiges geändert. Da die Wiedervereinigung im Zusammenhang mit den Veränderungen in ganz Osteuropa, vor allen Dingen in der Sowjetunion, zu sehen ist, ist seitdem auch eine Öffnung nach Osten zu beobachten. Seit der "Wende" 1989 kommen zum Beispiel viel mehr Studierende aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion (z.B. Russland, Ukraine, Georgien, Aserbaidshjan, Kasachstan, Mongolei, Lettland und Litauen), aber auch

aus Polen, Rumänien, Bulgarien, Tschechien, Ungarn zum Studium nach Deutschland und damit auch zu uns [Name eines Lehrinstituts]. Und eine weitere Veränderung gibt es seit der Wiedervereinigung, und zwar in meinem Bewusstsein. Das kann ich so erklären: Vor der Vereinigung hatte ich durch die Schule, durch meine Erziehung zu Hause, aber auch durch eigene Erfahrungen eine ganz bestimmte "Orientierung" innerhalb Deutschlands. Das meine ich nicht nur geographisch, sondern auch im Hinblick auf andere Lebensbereiche, wie zum Beispiel die Kultur (z.B. typisches Essen), die politische Situation oder den Arbeitsmarkt etc. Diese Orientierung fehlt mir in dem wiedervereinigten Deutschland noch. Von vielen Städten weiss ich nicht einmal, wo sie liegen, ich muss auf der Landkarte nachschauen! Und wenn ich dann die geographische Lage herausgefunden habe, dann habe ich keine weiteren Vorstellungen darüber, was das für eine Gegend ist. Und das ist für mich nach wie vor ein merkwürdiges Gefühl. Ausserdem muss ich auch noch hart daran arbeiten, Vorurteile loszuwerden, die sich bei mir gegenüber den Menschen aus Ostdeutschland bzw. der Situation in Ostdeutschland gebildet hatten. Ich bin zwar auch optimistisch, dass die beiden Teile Deutschlands eines Tages im wirklichen Sinn des Wortes wiedervereinigt sein werden, aber ich bin realistisch genug zu sagen, dass dies noch viele Jahre, mindestens eine weitere Generation, dauern wird und viel Arbeit bei jedem einzelnen als auch auf der politischen Ebene bedeutet. Und das ist wohl auch das Problem: die meisten Menschen dachten, dass der Wiedervereinigungsprozess sehr schnell gehen würde, und sind nun sehr enttäuscht von der Mühe, die er verlangt. Und auch die Politiker haben den Prozess falsch eingeschätzt bzw. den Menschen die Wahrheit über die Schwierigkeiten dieses Prozesses nicht mitgeteilt. So sind sie auch schuld an den Enttäuschungen, die jetzt manchmal zu Schwierigkeiten führen.-

So, das war nun ein langer Kommentar zur Wiedervereinigung aus meiner persönlichen Sicht. Ich glaube, ich habe Dir jetzt alle meine Gedanken zu dieser Fragestellung geschrieben und hoffe, dass Du sie verstehen kannst und sie Dir helfen, die Situation Deutschlands etwas besser zu verstehen. Falls Du aber zu einem Punkt noch etwas Konkretes wissen möchtest oder etwas nicht verstanden hast oder über etwas mit mir diskutieren möchtest, bitte sag`es mir ruhig!

[...]

(aus: Erika – Karen, 22. März 1998)

In dieser Sequenz tauschen Tutorin und Tutee ihre persönlichen Einschätzungen der deutschen Wiedervereinigung (Tutorin) und der Übergabe Hong Kongs (Tutee) aus. Die sehr kurze Reaktion der Tutee auf den ersten Teil der Tutorinnen-Schilderung ("*Vielen Dank für die Erklärung und die Auskunft über Deutschland.*") und eine fehlende Reaktion auf den zweiten Teil erlauben keinen Rückschluss auf die Wirkung dieser Schilderung auf die Tutee. Man kann aber zumindest vermuten, daß die Tutee sie interessiert aufgenommen hat, weil sie eine Arbeit zu diesem Thema anfertigen muß ("*Ich werde eine Aufgabe über die deutsche Vereinigung (1 nation, 2 cultures) machen.*") und weil die Schilderung der Tutorin ihr einen persönlichen Zugang zu diesem Thema eröffnet.

7.7 Zusammenfassung der didaktisch relevanten Überlegungen

Hinsichtlich der *Form* der Vermittlung gab es zwei Extreme unter den Beispielen. Auf der einen Seite dieses Extrems könnte man die sehr ausführliche Darstellung ihrer Einschätzung der deutschen Wiedervereinigung durch die Tutorin im letzten Beispiel (7.9) ansetzen, die

vielleicht am ehesten mit der Form des "Lehrervortrags" im Klassenzimmer vergleichbar ist. Auf der anderen Seite steht der "Zug-um-Zug-Austausch" über das Verhältnis Mann – Frau in Beispiel (7.6), der der Form eines "persönlichen Gesprächs" ähnelt.

Hinsichtlich der Frage des Verhältnisses von Sprache und Inhalt ist m.E. erstaunlich, was für komplexe Themen in den Tutorien – also mit Lernenden auf Vor-Zertifikatsniveau – bereits in der Fremdsprache diskutiert werden. Althaus (1999) konstatiert, daß Modelle landeskundlichen Lernens im Anfängerbereich selten sind:

Landeskundemodelle werden gewöhnlich für fortgeschrittene Lernergruppen entwickelt. Der Grund liegt auf der Hand: es ist schlicht einfacher. Didaktische Modelle für eine Landeskundevertretung im Anfängerbereich sind ziemlich dünn gesät. Sie schwanken zwischen der Auflistung von Banalitäten und der totalen sprachlichen Überforderung der Lerner, besonders im Erwachsenenbereich, wo Allgemeinbildung und Gesellschaftskenntnisse hoch, die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten jedoch gering sind. (Althaus 1999: 401)

Als Hauptprinzipien der Landeskundevertretung in den Tutorien wurden Aktualität, Kontrastivität, Reziprozität und Personenbezogenheit identifiziert. Auf die Tatsache, daß die Vertretung zum größten Teil in beide Richtungen erfolgte, hatten bereits auch die Ergebnisse der quantitativen Analyse hingewiesen (vgl. Abschnitt 6.3.3), die zeigten, daß sich die Länge der Äußerungen über die jeweiligen Herkunftsländer umgekehrt prozentual entsprachen.

Als Hauptmotiv für die "echten" Fragen, die zum Austausch über landeskundliche Themen führten, wurde das Interesse an den Lebensumständen und der Kultur des anderen identifiziert. Nur im Fall der letzten drei Beispiele zum Thema 'Deutsche Geschichte' waren die Fragen der Tutees durch ihre Referatsaufgaben motiviert. In Beispiel (7.2) wurde gezeigt, was für eine starke Schreibmotivation die echten Fragen der Tutorin zum Leben in Hong Kong für die Tutee bedeuteten.

Es wurde außerdem vermutet, daß die Stärke einer Vertretung landeskundlicher Themen in E-Mail-Tutorien vor allem in der persönlichen Perspektive liegt, die sie den Lernenden eröffnet und die einen Einblick in einen kleinen Mentalitätsausschnitt eines Individuums der anderen Kultur gestattet (vgl. Beispiele 7.3 und 7.4 zur aktuellen, persönlichen Bedeutung von Religion, Beispiel 7.6 zur Wertediskussion in Bezug auf das Verhältnis Mann – Frau, Beispiel 7.7 zum Gefühl als Deutsche und 7.9 zur Beurteilung der deutschen Wiedervereinigung).

Vielleicht könnte man die in den Tutorien vorherrschende Vertretungsart landeskundlicher Themen als "personalisierte Landeskunde" bezeichnen. Aber vielleicht sollte man besser gar nicht durch einen weiteren Ausdruck zum Begriffswirrwarr in der Landeskundendiskussion beitragen. Wollte man das, was in den Tutorien an landeskundlicher Diskussion stattgefunden hat und in diesem Abschnitt auszugsweise vorgestellt wurde, in einen der am Anfang dieses Abschnitts genannten Typologisierungsvorschläge einordnen, so hätte man damit große Schwierigkeiten. Es wurden Fakten vermittelt (kognitiver Ansatz bei Pauldrach 1992), Alltagsphänomene erklärt (kommunikativer Ansatz) und "kulturelle" Einstellungen diskutiert (interkultureller Ansatz). Eine Zuordnung zu einem von Pauldrach nach dem Kriterium der Vertretungsart vorgeschlagenen Ansätze scheint also nicht möglich.

Aber auch in das Koordinatensystem, das Veeck & Linsmayer (2001) vorschlagen, paßt die Landeskundevertretung in den Tutorien nicht hinein. Die Autoren waren davon ausgegangen, daß die Lehrenden die Grundentscheidungen treffen müßten, ob die Vertretung

lung von Landeskunde eng an den Sprachunterricht gekoppelt sein sollte oder nicht und ob die Darstellung der Zielkultur im Vordergrund stehen sollte oder der interkulturelle Lernprozeß. Daß sich für die Tutorinnen gar nicht diese Frage des entweder – oder gestellt hat, belegen die Tutoriumsauszüge.

In den Tutorien waren es nicht didaktische Entscheidungen der Lehrenden, sondern die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Beteiligten, die den Austausch über landeskundliche Themen bestimmten. Am ehesten scheint für diese Art des Austauschs der Definitionsversuch von Landeskunde zuzutreffen, den Fachvertreter aus Österreich, der BRD, der Schweiz und der DDR in den sogenannten "ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht" (1990) veröffentlicht haben. Sie geben darin auf die Frage "Was ist Landeskunde?" die folgende Antwort:

Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert und durch besondere Aktivitäten über den Deutschunterricht hinaus wirken soll, z.B. durch Austausch und Begegnung. Insofern ist Landeskunde kein eigenes Fach. Landeskunde ist nicht auf Staaten- und Institutionenkunde zu reduzieren, sondern bezieht sich exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum mit seinen nicht nur nationalen, sondern auch regionalen und grenzübergreifenden Phänomenen. Ein solches Verständnis von Landeskunde widerspiegelt das Konzept des sich herausbildenden "Europa der Regionen".

Unter dem Punkt 'Didaktisch-methodische Grundsätze' wird in den ABCD-Thesen außerdem folgende These genannt:

Eine fremde Kultur wird von den Lernenden oft eher emotional und subjektiv erfahren. Landeskunde-Unterricht muß daher der Verarbeitung von Erlebnissen, subjektiven Meinungen und dem emotionalen Zugang Raum geben.

Es scheint, als ob die "personalisierte" Landeskunde Vermittlung, wie sie in den Tutorien betrieben wurde, genau zu der in dieser These geforderten Art des Landeskunde-Unterrichts paßt.

Aus der Analyse der landeskundlich relevanten Themen und den hier angestellten didaktischen Überlegungen kann man also zusammenfassend schlußfolgern, daß sich die E-Mail-Tutorien – auch für den Anfängerbereich – als Modell landeskundlichen Lernens eignen.

8 Spracherklärungen

Also sei mir nicht boese, wenn ich das jetzt nicht gut erklaren kann und wenn Du es nicht so ganz verstehst!

(aus: Alina – Mark, 18. November 1998)

In diesem Kapitel wird untersucht, was für Spracherklärungen die Tutees von ihren Tutorinnen erbeten haben. Thematisch handelt es sich bei diesem und beim nächsten Kapitel, das sich mit Lerntips und Lernberatung beschäftigt, um Unterthemen des Oberthemas 'Deutsch(lernen)'.
In den ersten beiden Abschnitten wird untersucht, wie die Unterthemen 'Grammatikfragen' und 'Fragen zum Sprachgebrauch' von den Tutees angesprochen und von den Tutorinnen behandelt wurden, um daraus Rückschlüsse in Bezug auf den Lehr- und Lernprozeß in den Tutorien zu ziehen. Im dritten Abschnitt folgt eine Analyse der Schwierigkeiten, die sich für angehende Lehrende bei der Erklärung sprachlicher Phänomene ergeben können.

8.1 Grammatikfragen

In dem folgenden Tutoriumsausschnitt stellt die Tutee ihrer Tutorin ziemlich ausführliche Fragen zu vier grammatischen Phänomenen und erklärt anhand von Beispielen, was sie meint.

(8.1):

[...]
Uebrigens moechte ich sehr viel Fragen stellen. Es gibt sehr viel Verben, die mit "sich" oder ohne "sich" haben. **Wie kann ich unterscheiden, wann ich diese Verben mit "sich" schreiben muss.** Die naechste Frage ist: warum benutzt man "ist.....worden" im Passiv sondern nicht "ist.....geworden"? Die dritte Frage ist: wie kann man im Perfekt oder Praeteritum "lassen" benutzen? Zum Beispiel, "Das Auto muss in der Werkstatt reparieren lassen." Wie kann man in der Vergangenheit schreiben? Kann man "lassen" im Passiv benutzen? Ausserdem gibt es viele Verben, die mit "be-" oder ohne "be-", mit "er-" oder ohne "er-" haben, zum Beispiel, sprechen und besprechen, rechnen und errechnen. **Wie kann man zwischen ihnen unterscheiden?** Das ist alles. Die anderen frage ich spaeter.

[...]
(aus: Jennifer – Stephanie, 18. März 1998, Hervorhebungen von mir, C.T.)

Aus den durch Fettdruck markierten Stellen, in denen die Tutee nach Unterscheidungskriterien für Verben fragt, die reflexiv oder nicht-reflexiv bzw. mit oder ohne Präfix verwendet werden können, kann man schließen, daß die Tutee wahrscheinlich annimmt, daß es eine oder mehrere *Regeln* für dieses Phänomen gibt. Die jeweiligen Antworten auf diese Fragen in der Tutorinnen-Antwort sind ebenfalls durch Fettdruck markiert.

[...]
Wie
versprochen, versuche ich Dir in dieser Mail deine grammatischen Fragen zu beantworten. [...]

1. Verben mit und ohne "sich":

Die Verben mit "sich" nennt man reflexive Verben, d.h. sie beziehen sich auf das Subjekt zurueck.

a) Es gibt reflexive Verben, nach denen steht der Dativ (Bsp. sich die Nase putzen: ich putze mir die Nase, er putzt sich die Nase, sie putzen sich die Nase) und welche mit Akkusativ (Bsp. sich waschen: ich wasche mich, er waescht sich, sie waschen sich).

-->Es gibt Verben, die immer ein "sich" im Infinitiv haben wie z.B.:

- sich vornehmen etwas zu tun (+ Dativ)

Bsp.: ich nehme mir vor....., er nimmt sich vor....

- sich erholen (+ Akkusativ)

Bsp.: ich erhole mich, er erholt sich

Du musst leider beim Vokabellernen darauf achten, ob die Verben im Infinitiv ein "sich" haben oder nicht und dann musst Du auch noch mitlernen, ob dann Dativ oder Akkusativ kommt.

b)Du wirst auch Verben kennenlernen, die im Infinitiv kein "sich" haben muessen, aber bei denen es trotzdem stehen kann.

Bsp. Die Katze kratzt den Jungen. Die Katze kratzt sich.

Man will in diesem Zusammenhang wissen, wen die Katze kratzt, mit "sich" bezieht man sich auf das Subjekt (die Katze) zurueck und "sich" macht deutlich, daß die Katze sich selbst kratzt.

c) Das "sich" kann aber auch noch eine wechselseitige Beziehung, die z.B. zwei Personen zueinander haben, ausdruecken (reziproke Beziehung).

Bsp. Stephanie hilft Jennifer und Jennifer hilft Stephanie.

-->Sie helfen sich.-->Sie helfen einander.(Ich helfe dir, du hilfst mir. -->Wir helfen uns/einander) Peter versteht Paul und Paul

versteht Peter. -->Sie verstehen sich. -->Sie verstehen einander.

(Ich verstehe dich, du verstehst mich.-->Wir verstehen uns/einander)

Genauso ist es auch mit den Verben: sich duzen, sich hassen, sich

kennen.

2." ist geworden" und "ist.....worden"

a)" ist geworden" drueckt einen Zustand ueber einen Zeitraum aus

Bsp. "Er sieht alt aus. Ja, er ist alt geworden."

"Es ist schon 24 Uhr. Oh, es ist spaet geworden!"

Die Milch ist sauer geworden.

b)In Passivsuetzen weiss man nicht von wem etwas gemacht wird oder wurde oder der Sprecher findet es nicht wichtig.

Bsp Das Auto ist repariert worden.

Das Milch ist gekocht worden.

3. lassen

Im Passiv heisst dein Satz (unpersoenliche Perspektive mit "man"):

Das Auto muss man/ich in der Werkstatt reparieren lassen.

-->Vergangenheit:

Das Auto musste man/ich in der Werkstatt reparieren lassen.

-->andere Ausdrucksmoeglichkeiten z.B. aus der "ich"-Perspektive:

Ich lasse das Auto in der Werkstatt reparieren.

-->Vergangenheit:

a)Ich liess das Auto in der Werkstatt reparieren.

b)Ich hatte das Auto in der Werkstatt reparieren lassen.

4. verschiedene Praefixe bei Verben

Die Verbbzusaetze wie "be-" und "er-", die vor den Verben stehen, nennt man Praefixe. Die sind im Deutschen teilweise ganz gemein, weil sie die Bedeutung des Stammverbs komplett aendern koennen (das muss aber nicht immer so sein). Du hast mir zwei Beispiel genannt, in denen das nicht der Fall ist:

a) rechnen

Bsp. Was machst du? Ich rechne.-->Das Verb in diesem Satz

braucht keine weitere Ergaenzung, kann also allein stehen (mit dem

Subjekt). Es kann aber auch noch eine haben, das kommt dann auf den Zusammenhang an: Was rechnest du? Ich rechne Physikaufgaben.-->Diesem Satz wird ein Akkusativobjekt hinzugefügt

. b) errechnen

Beim Verb "errechnen" braucht man immer noch ein Akkusativobjekt.

Bsp.: Ich errechne unsere monatlichen Ausgaben.-->Man errechnet immer "etwas" und du mußt in deinem Satz auf jeden Fall hinschreiben, was das ist.

c) antworten

Beim Verb "antworten" braucht man immer noch ein Dativobjekt.

Bsp.: Ich antworte Dir. Ich antworte deinem Bruder.

d) beantworten

Beim Verb "beantworten" braucht man immer noch ein Akkusativobjekt wie im 1. Beispielsatz, es kann aber auch wie im 2. Beispielsatz noch ein Dativobjekt dazukommen.

Bsp.: Ich beantworte deine Fragen.

Ich beantworte Dir deine Fragen.

Wenn Du dir unsicher bist, kannst Du die Verben in einem einsprachigen Woerterbuch fuer Deutsch als Fremdsprache nachschlagen. Normalerweise muesste dort drinstehen, ob man ein Akkusativ- oder Dativobjekt braucht. Oder auch, ob ein Verb ein "sich" immer haben muss oder nicht.

Jetzt habe ich Dir wirklich viel geschrieben, hoffentlich verstehst Du auch alles. Wenn nicht, darfst Du mir gerne wieder viele Fragen und natuerlich auch neue Fragen stellen. Ich finde es sehr spannend, deine Fragen zu beantworten!

[...]

(aus: Stephanie – Jennifer, 21. März 1998, Hervorhebungen von mir, C.T.)

Die Tutorin schreibt zwar nicht direkt, daß es keine Bildungsregeln in dem Sinne gibt, wie es sich die Tutee vielleicht erhofft hatte. Aber sie schreibt ihr, daß sie die Wörter eben *einzel*n lernen muß ("*Du mußt leider beim Vokabellernen darauf achten, ob die Verben im Infinitiv ein "sich" haben oder nicht und dann mußt Du auch noch mitlernen, ob dann Dativ oder Akkusativ kommt.*"). In ihrer Antwort greift die Tutorin die Beispiele der Tutee in ihren Erklärungen wieder auf. Man kann vermuten, daß Erklärungen, die mit Beispielen der Tutee operieren, größere Chancen haben, von der Lernerin verstanden und behalten zu werden, als Beispiele, die sich die Tutorin ausdenkt. Das setzt natürlich voraus, daß die Tutee ihre Frage so ausführlich formuliert wie in diesem Beispiel, was keinesfalls eine Selbstverständlichkeit ist. Andere Tutees stellten ihre Fragen zu grammatischen Phänomenen bedeutend weniger ausführlich, wie die folgenden Beispiele zeigen.

(8.2)

[...]

Ich habe eine Frage ueber Grammatik. Kannst du mir erkaerst ueber passiv und futur? Danke!

[...]

(aus: Clare – Isabelle, 5. November 1998)

In einem anderen Fall versucht eine Tutorin die Tutee dazu zu bewegen, ein Beispiel zu nennen, doch sie hat damit keinen Erfolg. Im folgenden sind alle für die Frageformulierung der Tutee relevanten Textstellen wiedergegeben.

(8.3)

[...]
Ich finde daß, die
Deutsch grammatik sehr schwer ist. z.B. passiv. Benutzen die Deutscher
immer mit dem passiv?
[...]
(aus: Janice – Julia, 25. Oktober 1998)

[...]
Nein, nein, wir benutzen
nicht immer den Passiv. Du kannst die meisten Sätze auch ohne Passiv
bilden. Hast Du einen Beispielsatz mit dem Du besonders Probleme hast?
[...]
(aus: Julia – Janice, 25. Oktober 1998)

[...]
In der Universtaet lerne ich jetzt Wirtschaft
deutsch. Das finde ich sehr schwer. Weil es viele neue Worter gibt. Ich habe
moch mehr Grammatilk gelernt, z.B. passiv und Futur. Das finde ich auch
sehr schwer.
[...]
(aus: Janice – Julia, 5. November 1998)

[...]
Wenn Du irgendwelche Fragen zur Grammatik hast, frag einfach.
[...]
(aus: Julia – Janice, 6. November 1998)

[...]
Gestern habe ich die Deutsche Mundliche Pruefung gemacht.
Aber ich finde, dass ich nicht gut gesprochen. Julia, ich habe eine Frage
ueber die Grammatik. Kannst du mir Beispiele fuer Passiv saetzn geben??
Ich habe schon viele verscheide situation gelernt, aber ich verstehe
nicht. Vielen Dank!
[...]
(aus: Janice – Julia, 26. November 1998)

Die erste Frage der Tutee, ob die Deutschen immer Passiv benutzen, verneint die Tutorin. Gleichzeitig stellt sie ihrer Tutee die Gegenfrage, ob sie ihr einen Beispielsatz nennen könne, mit dem sie besondere Schwierigkeiten hat. An dieser Antwort wird deutlich, daß die Tutorin die Tutee-Frage *nur* als *Frage*, und nicht z.B. als *Bitte um Erklärung* des Phänomens 'Passiv' verstanden hat. Das wird auch in den nächsten beiden Mails deutlich. Auf die Äußerung der Tutee, daß sie Passiv und Futur schwierig findet ("*Ich habe moch mehr Grammatilk gelernt, z.B. passiv und Futur. Das finde ich auch sehr schwer.*") reagiert die Tutorin mit der Aufforderung "*Wenn Du irgendwelche Fragen zur Grammatik hast, frag einfach.*". Drei Wochen später bittet die Tutee dann ihre Tutorin direkt, ihr Beispielsätze im Passiv zu nennen. Daraufhin denkt sich die Tutorin dann eigene Beispielsätze aus und beendet ihre Ausführungen mit der Bemerkung:

[...]
Wenn Du es Dir irgendwie anders vorgestellt hast, sag es mir. Ich
weiss nicht, ob Dir das so etwas hilft...
[...]
(aus: Julia – Janice, 27. November 1998)

Die Tutee schreibt jedoch nichts mehr zu diesem Thema, so daß sich nicht sagen läßt, ob die Erklärungen ihr geholfen haben oder nicht. Dieses Beispiel zeigt, daß es zwar sicher wünschenswert und wahrscheinlich auch effektiver wäre, mit Beispielsätzen der Tutees zu operieren, daß es jedoch nicht immer möglich ist, die Lerner dazu zu bringen, ihre Probleme durch nähere Erklärungen oder Beispiele zu konkretisieren.

8.2 Fragen zum Sprachgebrauch

Im letzten Beispiel geht es um die Anrede im Deutschen.

(8.4):

[...] jetzt habe ich noch eine andere Frage:

Situation:

Es gibt 2 Personen, eine ist mein Bekant, und die andere ist ein Fremd, wenn ich mit diesen 2 Personen zusammen spreche, was soll ich ihnen sagen? z.B. Wie geht es "Ihnen"? oder Wie geht es "euch"??

Ja, das ist mein Problem, vielleicht bin ich nicht so hoefflich, oder nicht freundlich.....also.....

[...]

(aus: Mark – Alina, 13. November 1998)

[...]

Ja, um auf Deine Frage zu kommen: ehrlich gesagt, ich bin mir auch nicht so sicher! Wenn man es genau nimmt, muesste man "Wie geht es Ihnen" fragen, wenn man zwei Personen gleichzeitig anspricht, von denen einer ein Unbekannter/ Fremder ist. Mir ist das allerdings noch nie passiert, weil ich dann meistens entweder allgemein frage (zum Beispiel "Wie geht's?") oder die Fragen getrennt stelle, zum Beispiel: "Wie geht's Dir? ..." "Und wie geht es Ihnen?" So ist man raus aus dem Dilemma! Das ist sowieso so ein Problem mit dem Du/Sie im Deutschen. Sicher hast Du schon davon gehoert. Es gibt keine richtig festen Regeln, mehr "Fallunterscheidungen". Ich als Studentin, also als junger Mensch, duze wesentlich haeufiger als meine Eltern zum Beispiel, auch mir unbekannte Menschen. Unter Studenten sowieso, aber ich duze auch Leute, die aelter sind als ich. Das kommt aber wirklich immer drauf an, man kann also keine allgemeine Regel aufstellen. So, ich denke das reicht! Ich hoffe ich habe Dich jetzt nicht allzusehr verwirrt!? Ich finde es uebrigens ueberhaupt nicht unhoeflich, wenn Du Fragen stellst, im Gegenteil. Ich freue mich darueber, denn so merke ich, was anderen beim Deutschlernen schwerfaellt. Und wie Du merkst, ist mir auch nicht immer alles so klar! Ich lerne viel dadurch, wenn ich Antworten und Erklaerungen suchen muss. Also frag bitte weiter!

[...]

(aus: Alina – Mark, 16. November 1998)

Liebe Alina,

vielen Dank fuer Deinen Unterricht!!

also, was soll ich dann in der gleichen Situation sagen:

"Kommt ihr mit?" oder " Kommen Sie mit?....." usw.....

[...]

(aus: Mark – Alina, 17. November 1998)

In dieser Sequenz gibt der Tutee eine Situation vor, in der er eine Person duzen, die andere siezen würde, und fragt dann seine Tutorin, wie er beide zusammen anreden soll, wenn er sich z.B. nach ihrem Befinden erkundigen will. Daß dieser Tutee sich bereits über Nuancen der Sprachverwendung im klaren ist, ist m.E. aus seiner Äußerung zu erkennen: "*Ja, das ist mein Problem, vielleicht bin ich nicht so hoefflich, oder nicht freundlich.....also.....*" Anders als die Tutorin, die diesen Satz auf sich selbst bezieht ("*Ich finde es uebrigens ueberhaupt nicht unhoeflich, wenn Du Fragen stellst, im Gegenteil.*"), habe ich ihn als *Erklärung* des Dilemmas verstanden, in dem sich der Tutee sieht, wenn er dem Fremden gegenüber vielleicht unhöflich wirkt, wenn er beide duzt bzw. seinem Bekannten gegenüber zu distanziert wirkt, wenn er beide siezt. Wenn dieses Verständnis der Äußerung des Tutees zutrifft, würde das bedeuten, daß ihm bereits bewußt ist, daß mit den unterschiedlichen Anredeformen im Deutschen Dinge wie Höflichkeit und Vertrautheit/Distanz vermittelt werden können.

Die Tutorin antwort zunächst direkt auf die vom Tutee gestellte Frage, daß sie die Frage in der vom Tutee vorgegebenen Situation entweder ausweichend stellen würde ("*Wie geht's?*") oder beide Gesprächspartner einzeln ansprechen würde. Dann erklärt sie das Problem der Anrede im Deutschen im allgemeinen und betont dabei, daß es keine festen Regeln dafür gibt ("*Es gibt keine richtig festen Regeln, mehr "Fallunterscheidungen".*" und "*Das kommt aber wirklich immer drauf an, man kann also keine allgemeine Regel aufstellen.*")

In seiner zweiten Mail wiederholt der Tutee seine Ausgangsfrage noch einmal und ersetzt dabei das ursprünglich von ihm vorgeschlagene Verb durch ein anderes – wahrscheinlich um die Möglichkeit einer ausweichenden Formulierung der Frage, wie sie die Tutorin in ihrer Antwort vorgeschlagen hatte, auszuschließen. Diese Nachfrage zeigt m.E., daß der Tutee die Erklärungen der Tutorin nicht als befriedigende Antwort auf seine Frage versteht. Da die Tutorin aber nicht auf die Nachfrage reagiert⁵¹ und auch der Tutee das Problem nicht wieder anspricht, gibt es im weiteren Verlauf des Dialogs keine Hinweise darauf, *warum* dem Tutee die Antwort nicht genügt. Trotzdem soll an dieser Stelle eine Deutung versucht werden. Ein Verständnisproblem kann man hier m.E. ausschließen, da vor dem Hintergrund des relativ guten sprachlichen Niveaus dieses Tutees, wie es sich in seinen Mails zeigt, angenommen werden kann, daß er die relativ einfach formulierten Erklärungen der Tutorin versteht. Das Wort 'Dilemma', mit dem die Tutorin die von dem Tutee vorgegebene Situation beschreibt und das zentral für das Verständnis ihrer Erklärung ist, existiert in gleicher Form und Bedeutung im Englischen, so daß man davon ausgehen kann, daß der Tutee es versteht. Seine Nachfrage scheint darauf hinzuweisen, daß er der Meinung ist, daß es eben *doch eine feste Regel* für die Lösung des von ihm genannten Problems geben muß. Wahrscheinlich kann er sich nicht vorstellen, daß auch Muttersprachler die gleiche Unsicherheit angesichts der von ihm beschriebenen Situation empfinden können wie er selbst und daß das sprachliche Verhalten in einer solchen Situation nicht klar geregelt ist. Trifft diese Deutung zu, könnte die Art seiner Verständnisschwierigkeiten – ähnlich wie es in Abschnitt 3.5.2 zur Bedeutung der emotionalen Perspektive beschrieben wurde – darin bestehen, daß seine *Erwartung* mit den Erklärungen der Tutorin eben völlig inkongruent sind und dadurch ein Verständnis zu diesem Zeitpunkt verhindert wird. Trotzdem wäre der Schluß daraus voreilig, daß der Austausch zu diesem Thema dem Tutee nichts gebracht hätte. Ich denke vielmehr, daß er dazu geeignet sein kann, den Tutee für das Problem der Anrede im Deutschen (weiter) zu sensibilisieren. Bei der nächsten Gelegenheit, in der sich ein Problem mit der Anrede stellt oder wenn der Tutee

⁵¹ Da die Tutorin sonst aber gewissenhaft alle Fragen des Tutees beantwortet, nehme ich an, daß sie die Nachfrage überlesen hat.

während seines Deutschlandaufenthaltes eine ähnliche Situation selbst erlebt oder bei anderen beobachtet, mag sich der Tutee an die Erklärungen seiner Tutorin erinnern oder scheinbar von sich aus zu ähnlichen Schlüssen bezüglich der Anrede kommen wie sie.

8.3 Zusammenfassung der didaktisch relevanten Überlegungen

In den letzten beiden Abschnitten wurde gezeigt, welche Art von sprachbezogenen Fragen die Tutees gestellt haben und wie die Tutorinnen damit umgegangen sind. Es wurde bemerkt, daß sich über die Wirkung der Erklärungen der Tutorinnen – zumindest anhand der mir vorliegenden Daten – nicht viel aussagen läßt, weil die Tutees sich meist nicht mehr zu demselben Thema äußerten. Es wurde aber vermutet, daß Erklärungen, die mit Tutee-Beispielen operieren, die besseren Chancen haben, vom Lerner verstanden und als sinnvoll eingeschätzt zu werden (vgl. Beispiel 8.1). Diese Überzeugung schien auch die Tutorin in Beispiel (8.3) zu teilen, die allerdings vergebens versucht, ihre Tutee dazu zu bewegen, ihre Lernschwierigkeiten genauer zu formulieren. Auch in Beispiel (8.2) wurde die mangelnde Ausführlichkeit der Problemdarstellung durch die Tutee hervorgehoben. Da keine Auseinandersetzung über Sprache oder Lernprobleme möglich ist, wenn die Lernenden gar nicht in der Lage sind, ihre Probleme, Fragen oder Meinungen zu formulieren oder wenn sie nicht gewohnt sind, sich über solche Dinge mit Lehrenden auszutauschen, dann bedeutet das, daß eine vordringliche didaktische Aufgabe Fremdsprachenlehrender darin besteht, die diesbezügliche "Sprachlosigkeit" der Lernenden überwinden zu helfen und sie zur Diskussion lernrelevanter Fragen hinzuführen. Dazu gehört auch, daß bei den Lernenden erst einmal das Bewußtsein geschaffen wird, daß *sie selbst*, z.B. durch genauere Formulierung ihres Anliegen oder das Nennen von Beispielen, die Qualität der Erklärungen der Lehrenden und damit auch ihren eigenen Lernprozeß verbessern können. Daß das im Rahmen des Tutoriums nicht unbedingt zu leisten war, zeigte das Beispiel (8.3), in dem auch mehrmaliges Nachfragen der Tutorin die Tutee nicht zu genaueren Äußerungen bringen konnte.

Der Tutee aus Beispiel (8.4) mit der Frage nach der Anrede im Deutschen befand sich in doppelter Hinsicht bereits in einem fortgeschritteneren Stadium: an den Ansprüchen der Lernerautonomie gemessen deshalb, weil er seine Fragen genau formulieren konnte, und in sprachlicher Hinsicht deshalb, weil ihm Nuancen des Sprachgebrauchs schon bewußt waren. Aus seiner Nachfrage zu der von seiner Tutorin abgegebenen Erklärung wurde geschlossen, daß er zu diesem Zeitpunkt noch nicht "bereit" war, ihre Erklärung und die damit verbundene Unsicherheit im Sprachgebrauch zu akzeptieren. Es wurde jedoch vermutet, daß der Austausch zu diesem Thema geeignet war, den Lerner gerade für die Feinheiten der Sprachverwendung noch weiter zu sensibilisieren.

In den oben beschriebenen Beispielen schienen die Einflußmöglichkeiten der Tutorinnen auf die Tutees gering zu sein (hinsichtlich ihrer Bitte um Konkretisierung des Problems oder ihres Erklärungsangebots bei fehlender "Bereitschaft" seitens des Tutees). Im folgenden sollen noch andere Arten von Schwierigkeiten analysiert werden, die sich beim Erklären sprachlicher Phänomene für angehende Fremdsprachenlehrende ergeben können. Hier könnte (und müßte) die Lehrerausbildung Abhilfe schaffen.

8.4 Erklärungsschwierigkeiten: Ein Fallbeispiel

Anhand von zwei Beispielsequenzen aus dem Tutorium von Alina und Mark sollen diese Art von möglichen Erklärungsschwierigkeiten angehender Sprachenlehrender exemplarisch gezeigt werden. Dabei wird auch die Fehlerkorrektur der Tutorin, soweit es für die Zwecke

dieser Analyse nötig ist, berücksichtigt werden, da sich die Auseinandersetzung mit einem sprachlichen Phänomen aus ihrer Fehlerkorrektur ergibt. Ausführlicher wird auf Korrekturen in Kapitel 10 eingegangen.

Alina war 22 Jahre alt, befand sich im ersten Semester ihres Sprachlehrstudiums und hatte noch keine Lehrerfahrung. Da sie keinen Computer zu Hause hatte, war sie die einzige, die von den Computerräumen der Universität aus mailte. Da sie außerdem neu in Gießen war, mußte sie sich zunächst eine E-Mail-Adresse beschaffen. Nach diesen anfänglichen Hürden nahm sie am 26. Oktober 1998 Kontakt mit ihrem Tutee Mark auf. Da er nicht gleich antwortete, schrieb sie am 28. Oktober noch die folgende zweite Mail:

(8.5)

Absendedatum: Wed, 28 Oct 1998 16:37:01 +0100 (CET)
Von: Alina
An: Mark
Durchschläge an: Claudia
Betreff: Hallo!

Hallo Mark!

Ich habe Dir schon einmal eine email geschickt, aber ich weiss nicht, ob sie angekommen ist. Also schreibe ich jetzt noch einmal!

Ich heisse Alina und bin Deine Tutorin in Deutschland. Es tut mir leid, dass ich nicht frueher geschrieben habe. Meine Email-Adresse ist ganz neu und ich musste ein paar Tage warten, bevor ich sie benutzen konnte.

Ich kann auch nicht von zu Hause aus mailen. Ich kann aber den Computerraum an der Universitaet benutzen.

Ach ja, ich bin uebrigens 22 Jahre alt und studiere Englisch, Spanisch und Deutsch als Fremdsprache.

Und jetzt freue ich mich schon riesig auf Deine Antwort! Du kannst mich alles fragen- was Du nicht verstehst, was Du wissen moechtest,...

Ja, und ich bin auch schon gespannt, was Du mir erzaehlst!

Bis bald!

Deine Alina

(Alina – Mark, 28. Oktober 1998)

Die zweite Mail ist nicht einfach eine Wiederholung ihrer ersten, sondern die Tutorin macht in ihr – im Gegensatz zur ersten Mail – am Schluß ein konkretes Hilfeangebot: "*Du kannst mich alles fragen- was Du nicht verstehst, was Du wissen moechtest,...*".

Einen Tag später antwortet der Tutee.

Von: Mark
Absendedatum: Thu, 29 Oct 1998 16:39:01 +0800
An: Alina
Durchschläge an: Claudia
Betreff: Re: Hallo!

Liebe Alina,

Vielen Dank fuer Deine Nachricht, aber leider habe ich nicht zuviel Zeit, an Dich zu schreiben. Ich freue mich, Dich kennenzulernen. Ich bin jetzt 19 Jahre alt, und studiere Europaeischestudien. Das macht mir viel Spass. Ich finde, dass Deutsch sehr schwer ist, dehalb hoffe ich, dass du mir etwas helfen kannst!! ^_^ Zunaechst moechte ich Dir bedanken!!

Also, jetzt soll ich aufhoeren, weil ich meine Seminararbeit fertigmachen soll. Wenn es etwas Fehler in dieser Email gibt, kannst Du es korregieren?? Danke schoen!!
Ja, vielleicht koennen wir noch mehr besprechen, aber bist Du jetzt sehr beschaefigt??
Ich freue mich auf Deine naechste Nachricht!!
Tschuess!!

Dein Mark
(Mark – Alina, 29. Oktober 1998)

In dieser Mail erscheint der Tutee als jemand, der nicht viel Zeit verliert ("*Liebe Alina, Vielen Dank fuer Deine Nachricht, aber leider habe ich nicht zuviel Zeit, an Dich zu schreiben.*"). Nach einer Höflichkeitsfloskel ("*Ich freue mich, Dich kennenzulernen.*") und einer knappen Vorstellung seiner Person kommt er gleich "zur Sache", indem er seiner Tutorin mitteilt, daß er sich von dem Tutorium Hilfe beim Deutschlernen verspricht. Nach einem Dank im voraus leitet er bereits das Ende seiner Mail ein, indem er darauf hinweist, daß er noch eine Seminararbeit fertigstellen muß. Dann konkretisiert er noch, welche Art von Hilfe er sich von seiner Tutorin erhofft, indem er sie darum bittet, eventuell vorhandene Fehler in seiner E-Mail zu korrigieren. Außerdem schlägt er unbestimmt vor, daß sie ja auch noch mehr "besprechen" könnten, wenn es die Zeit der Tutorin erlaubt.

Am 2. November antwortet die Tutorin.

[...]
Hallo Mark!

Vielen Dank fuer Deine Email! Jetzt weiss ich auch, dass meine Emails bei Dir angekommen sind! Ich wusste nicht, dass Ihr so viel zu tun habt mit Eurer Seminararbeit, und so dachte ich, dass ich beim mailen irgendetwas falsch gemacht habe. Wie war die Seminararbeit? Ueber was fuer ein Thema musstest Du schreiben?

Ich habe im Moment noch nicht so viel fuer die Uni zu tun, da das Semester gerade erst angefangen hat. Bis jetzt muss ich nur lesen (na ja, das ist auch viel Arbeit!), die schriftlichen Arbeiten kommen alle am Ende des Semesters, also im Februar.

Ich hoffe uebrigens auch, dass ich Dir beim Deutschlernen ein bisschen helfen kann! Ich finde auch, dass Deutsch eine sehr schwierige Sprache ist. Ich versuche mal, alle Deine Fehler zu korrigieren, denn es sind gar nicht so viele. Wenn ich irgend etwas dabei anders machen soll, kannst Du mir das ruhig sagen.

"..leider habe ich nicht zuviel Zeit, an Dich zu schreiben..."
<..leider habe ich nicht so viel Zeit, an Dich zu schreiben..

"Ich bin jetzt 19 Jahre alt, und studiere Europaeischestudien"
<Ich bin jetzt 19 Jahre alt und studiere Europaeische Studien.
"Zunaechst moechte ich Dir bedanken"
<Zunaechst moechte ich Dir danken/ ..moechte ich mich bei Dir bedanken

"Jetzt soll ich aufhoeren, weil ich meine Seminararbeit fertigmachen soll"
<Jetzt muss ich aufhoeren, weil ich meine Seminararbeit fertigmachen muss

"Wenn es etwas Fehler in dieser Email gibt..."
<Wenn es ein paar Fehler in dieser Email gibt,../Wenn es Fehler in dieser Email gibt

"..kannst Du es korregieren?"
<..kannst Du sie korrigieren?
<Das "sie" bezieht sich auf die Fehler, der ganze Satz muss also heissen:
<Wenn es Fehler in dieser Email gibt, kannst Du sie korrigieren?

So, ich denke das reicht fuer heute! Wenn ich irgend etwas bei der Korrektur anders machen soll, zum Beispiel mehr Erklaerungen geben oder so, dann sag mir das bitte. Ich moechte naemlich auch etwas lernen!

Bis zum naechsten Mal,
Deine Alina

P.S. Heute schreibe ich noch nicht an Deine Email- Adresse zu Hause.. beim naechsten Mal!
(aus: Alina – Mark, 2. November 1998)

Zu Beginn ihrer Mail zeigt sich die Tutorin erleichtert darüber, daß mit dem Mailen alles funktioniert. Anschließend erzählt sie ihm von ihrem Unialltag und geht dann auf das Thema Sprachhilfe ein. Dabei tritt sie bescheiden und vorsichtig auf (*"Ich hoffe uebrigens auch, dass ich Dir beim Deutschlernen ein bisschen helfen kann!"*). Ihre Äußerung, daß Deutsch tatsächlich eine schwierige Sprache sei, scheint eine tröstende Komponente zu haben, und ihr Hinweis, daß der Tutee schon gar nicht mehr so viele Fehler mache, könnte man als Ermutigung verstehen. Durch die doppelte Aufforderung vor und nach der durchgeführten Korrektur, ihr Bescheid zu sagen, wenn sie beim Korrigieren etwas anders machen soll, macht sie ihrem Tutee deutlich, daß er bei der Korrektur durchaus mitreden kann, was für ihn höchstwahrscheinlich eine ungewohnte Aufforderung ist. In ihrer Äußerung *"Ich moechte naemlich auch etwas lernen!"* wird deutlich, daß die Tutorin bei diesem Tutorium besonders daran interessiert zu sein scheint, Sprachhilfe zu üben. An dieser Stelle wird auch deutlich, wie gut sich die Interessen der Tutoriumspartner ergänzen. Während der Tutee sich Sprachhilfe von seiner Tutorin erhofft, ist es genau das, was die Tutorin üben möchte.

Die Auswahlkriterien der zu korrigierenden Fehler, die die Tutorin vornimmt, sind einfach nachzuvollziehen: Da ihr Tutee nur wenige Fehler macht, schlägt sie ihm vor, alle zu korrigieren. Das tut sie, indem sie den fehlerhaften Abschnitt aus der Tuteemail wieder aufnimmt und die korrigierte Version darunter schreibt, ohne Erklärungen zu geben. Lediglich beim sechsten und letzten Fehler gibt sie eine kurze Erklärung. Dabei handelt es sich um eine unklare Referenz in der Tutee-Äußerung (*Wenn es etwas Fehler in dieser Email gibt, kannst Du es korregieren??*). Im Gegensatz zu den anderen Fehlertypen könnte durch eine unklare Referenz generell die Verständigung beeinträchtigt werden, wenn auch vielleicht nicht in diesem konkreten Fall. Ob diese Überlegung bei der Entscheidung der Tutorin, diese Korrektur mit einer Erklärung zu versehen, eine Rolle gespielt hat, läßt sich aus den mir vorliegenden Daten nicht feststellen.

Eine Woche später (am 9. November 1998) antwortet der Tutee:

Liebe Alina,
ich habe deine letzte Email schon bekommen. Vielen Dank fuer deine Korrektur. Das ist fuer mich sehr nuetzlich!! ^_^
Jetzt habe ich eine Frage, kannst du sie bitte loesen??

Was ist der Unterschied zwischen "so viel" und "zuviel"??

Ich freue mich auf deine Antwort!! ^_^

Bis gleich!! Tschuess!!
Dein Mark
(Mark – Alina, 9. November 1998)

Die Hauptfunktion dieser Mail des Tutees scheint in einer – in höflich-freundliche Begrüßungs- und Abschiedsworte "verpackten" – Nachfrage zu der vorausgegangenen Korrektursequenz der Tutorin zu bestehen:

"..leider habe ich nicht zuviel Zeit, an Dich zu schreiben..."
<..leider habe ich nicht so viel Zeit, an Dich zu schreiben..

Daraus kann man schließen, daß sich der Tutee tatsächlich mit der Korrektur seiner Tutorin auseinandergesetzt hat und daß er (vielleicht durch die zweimalige Aufforderung der Tutorin ermuntert) den Mut und die Initiative aufbringt, tatsächlich auf die Korrektur der Tutorin zu reagieren, indem er um mehr Erklärungen bittet.

Noch am selben Tag antwortet die Tutorin mit einer langen Mail.

[...]
Hallo Mark!

Ich habe mich sehr ueber Deine email gefreut! Claudia hat erzaehlt, dass Ihr im Moment sehr viel zu tun habt. Hast Du Deine Semesterarbeit inzwischen abgegeben? Ueber was fuer ein Thema hast Du geschrieben? Ich habe im Moment noch nicht so viel zu tun fuer die Uni. Meine Pruefungen sind alle im Februar. Naja, ich koennte aber trotzdem schon mal anfangen zu lernen! Ich hatte nur in den letzten Wochen so viel mit meinem Umzug zu tun, so dass ich zu kaum etwas anderem mehr gekommen bin. Ich bin erst vor ein paar Wochen hierher nach Giessen gezogen und ich habe immer noch ein grosses Chaos in meinem neuen Zimmer! Die Regale sind noch nicht aufgebaut, alles fliegt auf dem Fussboden herum und so weiter.

Da ist mir eben beim Schreiben aufgefallen, dass ich den Ausdruck "so viel" benutzt habe:
"Ich habe so viel zu tun, dass ich fuer andere Dinge keine Zeit mehr habe." (so in dem Sinne war der Satz)

Dies bedeutet, dass ich sehr viel zu tun hatte und dadurch keine Zeit mehr hatte, etwas anderes zu machen.

Ein anderes Beispiel:
"Ich habe genau so viel Zeit wie Du."

"So viel" wird also vergleichend benutzt: "so viel wie", "so viel, dass".
"So viel" kann nicht allein stehen, ich kann also nicht sagen, "Ich habe so viel Geld". Ich muesste dann sagen, "ich habe so viel Geld wie Du" oder "Ich habe so viel Geld, dass ich mir ein Auto kaufen kann" (zum Beispiel!)

"Zuviel" steht allein:
"Ich habe zuviel Geld".(dummes Beispiel!!)
"Ich habe zu viele Spielsachen, deshalb werde ich ein paar verschenken".
"Zuviel" beschreibt also eine Menge, die zu gross ist; das Gegenteil ist "zu wenig".

Ich hoffe Du weisst ungefaehr, was ich meine!?! Sonst sag mir bitte bescheid!
Jetzt wuensche ich Dir noch viel Erfolg bei Deinen Arbeiten an der Uni, und vielleicht hast Du ja bald mal ein bisschen mehr Zeit zum Schreiben,

und kannst mir von Dir und Deiner Familie und Hong- Kong und...?erzaehlen!
Das waere sehr schoen! Aber nur, wenn Du wirklich Zeit hast, sonst leiden
noch Deine Semesterarbeiten!
Ach ja, das haette ich fast vergessen: kannst Du mir bitte per email Deine
Adresse, also Postanschrift, schicken? Ich habe naemlich ein Foto von mir,
das ich Dir schicken koennte!

Jetzt schreibe ich noch mal an Deine Email-Adresse an der Uni, weil ich
mir die andere noch nicht notiert habe! Beim naechsten Mal aber bestimmt!

Alles Liebe,
Alina
(aus: Alina – Mark, 9. November 1998)

Durch die Schilderung ihres Unialltags und Umzuges sowie durch die kritische Einschätzung ihrer derzeitigen eigenen (Lern-)Haltung und dessen Rechtfertigung bringt die Tutorin eine sehr persönliche Note in die Korrespondenz. Gleichzeitig scheint sie die Frage des Tutees nach dem Unterschied zwischen *so viel* und *zuviel* beim Verfassen dieser Mail im Hinterkopf zu haben, um die Antwort darauf sozusagen organisch aus ihrer Erzählung herzuleiten:

Da ist mir eben beim Schreiben aufgefallen, dass ich den Ausdruck "so
viel" benutzt habe:

Die Antwort auf die Frage des Tutees bildet den Mittelteil der Mail. Die Tutorin erklärt das *so* in *so viel* anhand von zwei Beispielkonstruktionen:

(1) so viel, daß

"Ich habe so viel zu tun, dass ich fuer andere Dinge keine Zeit mehr habe."
"Ich habe so viel Geld, dass ich mir ein Auto kaufen kann"

(2) so viel wie

"Ich habe genau so viel Zeit wie Du."
"ich habe so viel Geld wie Du"

Das Problem ist, daß es sich in den beiden Beispielkonstruktionen um zwei verschiedene *so* handelt, beim ersten um die Steigerungspartikel *so* (im Sinne von *sehr*, vgl. Helbig & Buscha 1994: 484), beim zweiten um die Komparationspartikel *so* (im Sinne von *ebenso*, vgl. Helbig & Buscha, ebd.). Die Tutorin wirft beide Konstruktionen "in einen Topf", wenn sie schreibt:

"So viel" wird also vergleichend benutzt: "so viel wie", "so viel, dass".

Die Tutorin zieht in ihrer Erklärung sowohl das Kriterium der Verwendungsweise ("*So viel*" wird also vergleichend benutzt) als auch das Kriterium des Satzbaus heran ("*So viel*" kann nicht allein stehen), die im folgenden genauer betrachtet werden sollen.

Was das Kriterium der Verwendungsweise betrifft, so wird nur das *so viel wie* vergleichend benutzt. Dagegen geht es weder in der ursprünglichen Korrektur (*..leider habe ich nicht so viel Zeit, an Dich zu schreiben..*) noch in der Äußerung der Tutorin in dieser Mail (*Ich hatte nur in den letzten Wochen so viel mit meinem Umzug zu tun, so dass ich zu kaum etwas anderem mehr gekommen bin.*) um einen Vergleich, sondern um eine Steigerung (im Sinne von *Ich habe viel zu tun – Ich habe so viel zu tun*). Interessanterweise schlägt auch die Tutorin zunächst die Paraphrasierung *sehr* vor, die sich auch bei Helbig & Buscha findet:

"Ich habe so viel zu tun, dass ich fuer andere Dinge keine Zeit mehr
habe." (so in dem Sinne war der Satz)

Dies bedeutet, dass ich sehr viel zu tun hatte und dadurch keine Zeit mehr
hatte, etwas anderes zu machen.

Erst als sie dann versucht, eine allgemeingültige Erklärung zu finden, "verhaspelt" sie sich und verwechselt die beiden *so*. Außerdem benutzt sie das Kriterium des Satzbaus (und nur dieses), um den Unterschied zwischen *so viel* und *zuviel* zu erklären, nach dem der Tutee ursprünglich gefragt hatte.

"So viel" kann nicht allein stehen, ich kann also nicht sagen, "Ich habe so viel Geld". Ich muesste dann sagen, "ich habe so viel Geld wie Du" oder "Ich habe so viel Geld, dass ich mir ein Auto kaufen kann" (zum Beispiel!)

"Zuviel" steht allein:

"Ich habe zuviel Geld".(dummes Beispiel!!)

"Ich habe zu viele Spielsachen, deshalb werde ich ein paar verschenken".

"Zuviel" beschreibt also eine Menge, die zu gross ist; das Gegenteil ist

"zu wenig".

Es lassen sich schnell zwei Gegenbeispiele finden. In einem Satz wie: *Es war so schön!* steht die Steigerungspartikel *so* in Verbindung mit dem Adjektiv *schön* sehr wohl "allein", also ohne einen abhängigen Nebensatz, und in dem Satz: *Er hat zuviel Angst, um es ihr zu sagen.* steht *zuviel* nicht "allein", sondern in Verbindung mit einer Infinitivkonstruktion.

Rückblickend kann man den Verlauf ihrer Erklärungsversuche vielleicht folgendermaßen zusammenfassen: In dem Moment, in dem sich die Tutorin von den konkreten Beispielsätzen der E-Mails löst und – anscheinend ohne Hinzuziehung von Nachschlagewerken – nach allgemeingültigen Erklärungen sucht, führt sie ein ganz neues grammatisches Phänomen ein, wirft es versehentlich mit dem zu erklärenden in einen Topf und zieht dann Erklärungskriterien heran, die zwar auf das neue, nicht aber auf das eigentlich zu erklärende Phänomen zutreffen. Die Unsicherheit, die die Tutorin bei ihrer Erklärung selbst empfindet, wird deutlich in ihrer abschließenden Bemerkung:

Ich hoffe Du weisst ungefaehr, was ich meine!?! Sonst sag mir bitte bescheid!

Zu einem späteren Zeitpunkt in diesem Austausch macht der Tutee denselben Fehler noch einmal:

[...]

Also, jetzt muss ich ebenfall aufhoeren, weil es schon zu spaet ist.
(doch, es ist jetzt 11:30pm in Hong Kong!)

Bis damnaechst!!

Tschuess!!

Dein Mark

(aus: Mark – Alina, 17. November 1998)

Dieses Mal korrigiert die Tutorin folgendermaßen:

[...]

"Jetzt muss ich aufhoeren, weil es schon zu spaet ist"

<<So etwas aehnliches hatten wir schon mal, mit dem so viel / zu viel!

Weisst Du noch? Das ist ja echt nicht so einfach! Hier wuerde ich sagen:

<Jetzt muss ich aufhoeren, weil es schon so spaet ist.

Oder:

<Jetzt muss ich aufhoeren, weil es schon zu spaet ist, um noch weiterzuschreiben.

<<Hier gibt es natuerlich noch mehr Moeglichkeiten. Mit dem "so", das ist nicht so (!) einfach zu erklaren, weil es hauptsaechlich umgangssprachlich verwendet wird. Wenn ich etwas schreibe, wuerde ich

auch nicht schreiben, "weil es schon so spaet ist". Ich wuerde eher schreiben,"weil es schon sehr spaet ist". Also sei mir nicht boese, wenn ich das jetzt nicht gut erklaren kann und wenn Du es nicht so ganz verstehst!

Also bis zum naechsten Mal,
Alina :)
(aus: Alina – Mark, 18. November 1998)

Die Tatsache, daß die Tutorin in diesem Fall das Kriterium Umgangssprache vs. Schriftsprache zur Erklärung heranzieht, und behauptet, sie würde die Partikel *so* auch nicht schreiben (obwohl sie sie in ihren E-Mails an den Tutees und besonders auch in dieser Antwort verwendet!), zeigt zumindest, daß sie in diesem Fall erkannt hat, daß es sich um die Partikel *so* handelt und es nicht mehr mit dem *so* aus der Konjunktion *so...wie* verwechselt. Trotzdem kann man sich vorstellen, daß die Behauptung, sie würde das *so* nicht schreiben in einem Absatz, in dem sie es zweimal verwendet (in: "*das ist nicht so (!) einfach zu erklaren*" und "*wenn Du es nicht so ganz verstehst!*") verwirrend auf den Tutee wirken kann. Ein zweiter Widerspruch – allerdings nicht direkt in dieser Mail, sondern in Bezug auf ihre Erklärung in der Mail vom 9. November – entsteht, als die Tutorin als zweite richtige Alternative für die fehlerhafte Tutee-Äußerung folgende Möglichkeit anbietet :

<Jetzt muss ich aufhoeren, weil es schon zu spaet ist, um noch weiterzuschreiben.

Hier gibt sie selbst einen Beispielsatz, in dem das *zu spaet* durch den abhängigen Satzteil *um noch weiterzuschreiben* erweitert steht. Das bedeutet einen Widerspruch zu ihrer früheren Erklärung, in der sie behauptet hatte, daß die Konstruktion mit *zu* + Adjektiv "allein stehen" müßte. Daß sie sich selbst auch bei dieser Erklärung wieder unsicher fühlt, wird deutlich in ihrer Entschuldigung am Ende der Sequenz ("*Also sei mir nicht boese, wenn ich das jetzt nicht gut erklaren kann und wenn Du es nicht so ganz verstehst!*").

Am 25. November tritt derselbe Fehler zum dritten Mal auf:

[...]
Also, jetzt muss ich nach Haus fahren, denn ich habe zu viel zu tun!!

Tschuess!!!!!! Bis zum naechsten mal!!

Dein Mark
(aus: Mark – Alina, 25. November 1998)

Obwohl die Tutorin in ihrer Antwort auf diese Mails einige Fehler des Tutees korrigiert, bleibt "*denn ich habe zu viel zu tun!!*" unkorrigiert. Ob der Verzicht auf Korrektur und/oder einen erneuten Erklärungsversuch ein "Kapitulieren" der Tutorin anzeigt (vorausgesetzt natürlich, daß sie den Fehler überhaupt bemerkt hat), kann aus den vorliegenden Daten nicht rekonstruiert werden.

Zusammenfassend lassen sich die Schwierigkeiten, die sich für diese Tutorin bei der Erklärung sprachlicher Phänomene ergeben haben, folgendermaßen beschreiben:

- grammatisch richtige Einordnung/ Lokalisierung des Phänomens
- Routine des Nachschlagens in Grammatiken
- Balance zwischen den Erklärungsprinzipien Kürze und Ausführlichkeit
- Sachdienlichkeit und Verständlichkeit der Erklärung

Der "Erklärungsnotstand" der Tutorin in diesem Beispiel hat gezeigt, daß das Erklären sprachlicher Phänomene für angehende Fremdsprachenlehrende durchaus nicht einfach ist und seiner Übung und der theoretischen Auseinandersetzung damit auf alle Fälle ein Platz in der Lehrerausbildung gebührt. Dabei erscheint es m.E. durchaus plausibel, anzunehmen, daß es nicht ausreicht, die angehenden Sprachenlehrenden ein oder zwei Grammatikseminare besuchen zu lassen, in denen sie sich aus linguistischer Perspektive mit den Strukturen der zu vermittelnden Sprache auseinandersetzen und die relevanten Nachschlagewerke kennenlernen. Das ist sicher die unumgängliche Basis für ihre Tätigkeit. Um aber nicht vor einem ähnlichen "Transferproblem" zu stehen, wie es bei Fremdsprachenlernenden oft beobachtet wird, die Übungen zu grammatischen Strukturen fehlerfrei bewältigen können, diese Strukturen in der "freien Anwendung" aber nicht oder fehlerhaft benutzen, wäre es m.E. ebenso notwendig, *das Erklären* sprachlicher Phänomene als solches zum Seminargegenstand in der Fremdsprachenlehrausbildung zu machen und diese theoretische Auseinandersetzung durch praktische Übungen "an konkreten Fremdsprachenlernenden" zu begleiten. Wie durch die Integration von E-Mail-Tutorien als E-Praktika in die Lehrerausbildung eine solche Verbindung von Theorie und Praxis erreicht werden könnte, wird im Schlußteil dieser Arbeit diskutiert.

Im folgenden soll noch ein zweites Beispiel aus demselben Tutorium vorgestellt werden, weil es Aufschluß über eine Ressource gibt, auf die sich angehende Lehrerinnen bei ihren Erklärungen stützen.

In seiner Mail vom 26. November fragt der Tutee seine Tutorin danach, ob in der Briefanrede das *du* groß oder klein geschrieben wird.

(8.6)

Liebe Alina,

[...]

Ich hab' jetzt eine Frage: was soll ich schreiben, wenn ich Pronomen schreibe?? Soll ich grosses Alphabet oder kleines Alphabet schreiben?
z.B Du/ du, Deine/ deine?.....

Ja, ich habe "du" mit kleines "d" geschrieben, aber ein Freund von mir hat mir gesagt, dass es nicht richtig und hoefflich ist.....ich weiss, dass es neuen Deutscheschreibregeln gibt.....

Entschuldigung, jetzt muss ich mal aufhoeren, denn ich noch Internetuebung machen soll! Vielen Dank fuer deine Hilfe!

Bis daemnaechst!!

Dein Mark

(aus: Mark – Alina, 26. November 1998)

Wegen einer Krankheit der Tutorin und einer Störung im Rechenzentrum vergehen 10 Tage, bevor die Tutorin (am 7. Dezember 1998) antwortet.

[...]

Hallo Mark!

[...]

So, jetzt werde ich mal zu Deinen Fragen kommen!

Pronomen werden nur in Briefen grossgeschrieben, und zwar nur diejenigen, die sich an den Adressaten richten. Wenn ich also an Dich schreibe, muss

ich "Du", "Deine", "Ihr" ("Ihr" schliesst Dich und weitere Personen/eine weitere Person ein), "Eure" usw. alles gross schreiben.

Jetzt noch zu den Fehlern:

"Jetzt bin ich in der Uni, um etwas Internetuebungen zu machen"
<Jetzt bin ich in der Uni, um (ein paar) Internetuebungen zu machen.
<<Das "ein paar" kannst Du auch weglassen.

"Es dauerte nur ein paar Minuten, lezten Brief zu schreiben."
<Es dauerte nur ein paar Minuten, den letzten Brief zu schreiben.

"Ich weiss, dass es neuen Deutscheschreibregeln gibt."
<Ich weiss, dass es neue deutsche Rechtschreibregeln gibt.

"Jetzt muss ich aufhoeren, denn ich noch Internetuebung machen soll."
<Jetzt muss ich aufhoeren, denn ich muss noch Internetuebungen machen.
<Jetzt muss ich aufhoeren, weil ich noch Internetuebungen machen muss.

Uebrigens, das mit den Pronomen, die im Brief grossgeschrieben werden, hat nichts mit den neuen Rechtschreibregeln zu tun. Das habe ich schon so in der Schule gelernt! Die neuen Rechtschreibregeln kenne ich auch noch nicht so genau!

So, jetzt hoere ich mal auf! Ich freue mich schon auf Deine Antwort!!

Deine Alina :)
(aus: Alina – Mark, 7. Dezember 1998)

Nachdem die Tutorin bereits die Frage des Tutees nach der alten Rechtschreibung beantwortet hat, korrigiert sie einige Fehler des Tutees und u.a. auch das Wort *Deutscheschreibregeln*. Dabei scheint ihr klarzuwerden, daß der Tutee seine Frage in Verbindung mit den neuen Regeln zur deutschen Rechtschreibung gestellt hatte. Daraufhin gibt sie ihm die falsche Information, daß seine Frage nichts damit zu tun hätte. Interessant aus der Perspektive der Lehrerbildung ist die Begründung, die sie gibt: *"Das habe ich schon so in der Schule gelernt!"* Diese Bemerkung ist insofern aufschlußreich, als sie zeigt, welches Gewicht diese Tutorin dem Schulwissen beimißt und welches Beharrungspotential dieses Wissen hat. Denn weder der sachdienliche Hinweis des Tutees in Bezug auf die neue deutsche Rechtschreibung noch der Umstand, daß sie die neuen Regeln selbst "noch nicht genau kennt", hat sie offensichtlich dazu bringen können, ihr Schulwissen zu hinterfragen und sich die neuen Regeln einmal anzuschauen. Diese Beobachtung legt die Schlußfolgerung nahe, daß das Schulwissen nicht einfach und schnell durch neues Wissen "ersetzt" werden kann, sondern daß dies ein längerer Prozeß ist. Daraus kann man schließen, daß es bei Praktika in Form von "Crashkursen" eher unwahrscheinlich ist, den gewünschten Umdenkungsprozeß bei den angehenden Lehrenden zu erreichen. Nur längerfristig angelegte und theoretisch begleitete Praktikumsphasen scheinen vor diesem Hintergrund überhaupt sinnvoll.

Außerdem erlaubt dieses Beispiel noch eine weitere Schlußfolgerung. Die Tatsache, daß der Tutee auch weiterhin konsequent *du* in der Briefanrede klein schreibt (ohne das Problem noch einmal zu thematisieren), könnte darauf hindeuten, daß er sich nach der falschen

Information seiner Tutorin noch anderweitig erkundigt und die Unrichtigkeit ihrer Erklärung erkannt hat. Wenn diese Vermutung zutrifft, würde dieser Fall auf eindrucksvolle Weise zeigen, wie Lernende eben nicht immer das lernen, was die Lehrenden ihnen zu vermitteln versuchen – was in diesem Fall der falschen Information durch die Tutorin natürlich begrüßenswert ist. Es weist aber auch noch auf einen anderen Zusammenhang hin. Gemeinhin wird angenommen, daß Lehrende "*Autonomie 'am eigenen Leib' erfahren und erprobt*" haben müssen (vgl. Künzle et al. 1996:51), um autonomes Lernerverhalten vermitteln zu können. Das ist m.E. unmittelbar einleuchtend und trifft sicher generell zu. Trotzdem würde der hier beobachtete Fall gerade das Gegenteil belegen: In diesem Fall scheint nämlich gerade das nicht-autonome Verhalten der Tutorin zu autonomem Lernerverhalten geführt zu haben, indem es den kritischen Verstand und die Selbständigkeit des Tutees gefördert hat. Auf alle Fälle macht dieses Beispiel deutlich, daß es im Bereich der Wirkung von Lehrerverhalten auf Lernergebnis noch viel empirisch zu erforschen gibt.

9 Lerntips und Lernberatung

Übrigens, ich danke Dir für Dein Kompliment im letzten Brief. Aber ich glaube, daß ich auf jeden Fall Deine Hilfe brauche. Vielleicht habe ich zwar nicht so viel grammatische Fehler, aber ich finde das immer nicht genug. Eigentlich habe ich eine Hoffnung, daß ich bald genauso wie die Deutschen sprechen und schreiben kann. Du weißt, die Deutschen haben immer ihren einzigen Stil und ihre Art zu sprechen oder schreiben. Ich glaube, daß ich noch viel mehr lernen muß, um dieses Ziel zu erreichen.

(aus: Gary – Maria, 6. März 1998)

In diesem Kapitel wird beschrieben und analysiert, was die Tutees ihre Tutorinnen im Hinblick auf den Lernprozeß gefragt haben. Es wird unterschieden in kürzere, meist einmalig erfolgende Lerntips und in länger währende Auseinandersetzungen über ein Lernproblem, die als Lernberatung eingestuft wurden.

9.1 Lerntips

9.1.1 Fremdsprachenlernen allgemein

In den beiden folgenden Beispielen geht es allgemein um das Fremdsprachenlernen.

(9.1): Lernen Europäer leichter Fremdsprachen als Hong Kong Chinesen?

Hallo Lara,

ich glaube, dass gut fuer Europaenen ist weil ihr koenne zu leicht ueber Fremdspreche zu lernen.... es ist schwere fuer uns... !!

[...]

(aus: Teresa – Lara, 5. März 1998)

Also ich muss erstmal auf deine mail antworten. Du glaubst also, dass wir Europaeer besser Sprachen lernen koennen? Wie kommst du darauf? Es ist fuer mich sicher genauso schwer eine Sprache zu lernen, wie fuer dich. Nur wenn die Sprachen aus der gleichen Sprachfamilie kommen, ist es eventuell ein wenig leichter.

[...]

(aus: Lara – Teresa, 6. März 1998)

In diesem Beispiel stellt die Tutee die Behauptung auf, Europäer könnten einfacher Fremdsprachen lernen als "wir", womit Hong Kong Chinesen gemeint sind. Da sie aber keine Begründung angibt, z.B. indem sie der Tutorin die besondere sprachliche Situation der Chinesen in Hong Kong erklärt, deren Muttersprache Kantonesisch keine Schriftsprache ist, ist es natürlich schwierig für die Tutorin, auf diese Behauptung der Tutee zu reagieren. Sie fragt zwar nach ihren Gründen ("*Wie kommst du darauf?*"), die Tutee antwortet aber nicht auf die Nachfrage. Deshalb kann die Tutorin nur vor ihrem eigenen Wissenshintergrund entgegen, daß es für sie sicher genauso schwer ist, eine Sprache zu lernen, wie für ihre Tutee

– es sei denn, die neue Sprache käme aus derselben Sprachfamilie wie eine bereits beherrschte.

(9.2): Fremdsprachenlernen von Erwachsenen

[...]

Ich habe gerade eine Muedlich Prufung, ich finde, dass schrecklich ist. Ich glaube, dass schwer fuer den Erwachsenen Fremdsprachelernen.

Findest Du? [...]

(aus: Sarah – Sonja, 13. März 1998)

[...]

Ich glaube schon, dass Erwachsene noch sehr gut Sprachen lernen koennen. Ich glaube auch, dass sie sogar die Aussprache wirklich gut lernen koennen. Fuer mich hat Sprache immer sehr viel mit Musik zu tun, und ich denke, wenn ein Erwachsener die Melodie und die Laute einer Sprache gut wahrnehmen kann, kann er die Sprache auch gut sprechen lernen. Vielleicht geht es besser, wenn er viele verschiedenen Phoneme als Kind gehoert hat. Spanisch hat ja sehr wenige Phoneme, und ich kenne auch kaum Spanier, die gut Fremdsprachen koennen. Ich weiss nur nicht, ob das an dem Schulsystem in Spanien (oder Suedamerika) liegt oder an den spanischen Ohren... :)

[...]

(aus: Sonja – Sarah, 13. März 1998)

In der zweiten Sequenz äußert die Tutee im direkten Anschluß an eine mündliche Prüfung, daß sie glaubt, es sei schwierig für Erwachsene, Fremdsprachen zu lernen und fragt ihre Tutorin, wie sie darüber denkt. Daraufhin erklärt ihr die Tutorin ihre persönliche Theorie über das Fremdsprachenlernen Erwachsener und zwar besonders im Hinblick auf den phonetischen Bereich. Auch in diesem Fall gibt es keine weitere Reaktion der Tutee.

9.1.2 Spezielle Probleme beim Deutschlernen

(9.3): Grammatische Terminologie und Lesestrategien

[...]

Findst du Thema Neu gut? ich meine das Stil, das in Thema Neu braucht. Ich hasse die Uebungen ‚Erganzung‘ oder ‚Angabe‘... ich verstehen ueberhaupt nicht aber verstehe ich gar nicht warum ich diese Uebungen richtig machen koennen.....

Wir jetzt in Thema Neu3 Lektion 6. Ich hasse Thema Neu2 weil es viel neue Grammatik hast. Trotzdem gibt es zu viel neue Woerte in Thema neu3.... Wenn wir ein Text in Theman Neu3 lesen moecht, sollen wir viel Stunden mit dem Woertebuch arbeiten..... langweilig!

[...]

(aus: Teresa – Lara, 9. März 1998)

[...]

Themen 3:

Hmm, das Buch gefaellt mir ganz gut, aber es gibt besseres. In der Volkshochschule arbeiten wir auch mit Themen, aber ich benutze auch viel anderes Material: viele Lernspiele, eigene Ideen, weisst Du?

Die Grammatik ist nicht so gut erklart in diesem Buch. Sehr viele Fachausdruecke, die meine Schueler nie verstehen, wie zum Beispiel Ergaenzungen und Angaben. Dann mache ich ein Beispiel mit ihnen, ohne

dass ich diese Woerter benutze und schon verstehen sie mich. Ach eigentlich macht mir Grammatik sehr viel Spass, besonders wenn ich es nicht Grammatik nenne. Verstehst du was ich meine?

Aber einen Tip moechte ich Dir geben: Wenn du Texte in Themen 3 liest und es sind so viele Woerter, die Du nicht verstehst, dann ist es nicht so wichtig, jedes kleine einzelne Wort zu verstehn, sondern den ganzen Text, ganz global, nur der Sinn ist wichtig.

In meiner Klasse sitzt ein Junge aus Lateinamerika. Er hat immer Schwierigkeiten mit Texten, dann sage ich ihm immer, ein Text ist wie ein Film. Du schaust ihn dir an, verstehst nur 50 Prozent, und das reicht. Da fragst du auch nicht nach jedem Wort...

Versuch es mal!

[...]

(aus: Lara – Teresa, 9. März 1998)

Liebe Lara,

danke fuer deinen Brief. Ich bin einverstanden mit dir, dass wir nicht alle Woert im Themen Neu3 verstehen muessen. Ja... trotzdem glaben meinen Lehrnen nicht. Wir sollen fast jeder Woerte verstehen muss. Ich hass zu viel mit Woertebuch arbeiten.

[...]

(aus: Teresa – Lara, 10. März 1998)

In dieser Sequenz ist der Austausch von Tutorin und Tutee über das Lehrwerk 'Themen neu' Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit den beiden Themen 'grammatische Terminologie' und 'Lesestrategien'. Auf die Bemerkung der Tutee, daß sie gar nicht verstehe, was sie eigentlich bei den Übungen 'Ergänzung' und 'Angabe' machen soll, berichtet die Tutorin, wie sie selbst in ihrer eigenen Lehrpraxis mit solchen Verständnisschwierigkeiten ihrer Lerner umgeht, indem sie nämlich Beispiele anstatt von grammatischer Terminologie verwendet, um den Lernern zu erklären, was gemeint ist. Außerdem berichtet die Tutorin, daß auch ihre Lerner die "Fachausdrücke" nicht verstehen. Man könnte sich vorstellen, daß diese Äußerung beruhigend auf die Tutee wirkt, die so erfährt, daß sie mit ihrem Problem nicht allein dasteht. Neben dieser emotionalen Vergewisserung wäre außerdem denkbar, daß der Einblick in die Lehrpraxis ihrer Tutorin und deren Überlegungen, wie Grammatik am besten zu vermitteln ist, der Tutee dabei helfen, eine distanziertere Perspektive zur "Autorität" des Lehrwerks zu gewinnen und zu entdecken, daß es viele Wege gibt, Deutsch zu lernen und daß man eben einen anderen ausprobieren kann, wenn der zunächst eingeschlagene für einen selbst nicht funktioniert.

Neben den Bemerkungen zur grammatischen Terminologie benutzt die Tutorin den Austausch über das Lehrwerk 'Themen neu' auch, um ihrer Tutee einen Lerntip zum Leseverstehen zu geben, indem sie ihr sagt, daß ein globales Verständnis von Texten meist ausreicht. Besonders interessant ist m.E. die zustimmende Reaktion der Tutee auf diese Bemerkung ihrer Tutorin, die aber gleichzeitig verbunden ist mit dem Hinweis, daß ihre Lehrerinnen vor Ort das anders sehen und auf ein Detailverständnis der Texte Wert legen.

Ich denke, daß diese mögliche Spannung zwischen den berichteten Anforderungen der Lehrerinnen vor Ort und der Einstellung der Tutorin in Deutschland, die in diesem Fall ebenfalls eine erfahrene Lehrerin ist, nicht etwa negativ zu bewerten ist, weil sie vielleicht die Tutee verwirren könnte. Ich denke, daß im Gegenteil gerade solch ein Widerspruch eine

Anregung für die Tutee darstellen kann, um über von außen gesteckte Lernziele nachzudenken und sich eine eigene Meinung dazu zu bilden – ein Schritt, der am Anfang auf dem Weg zur Autonomisierung von Lernenden stehen muß.

Im nächsten Beispiel geht es vor allem um Sprechgeschwindigkeit.

(9.4): Genusfrage und Sprechgeschwindigkeit

Liebe Stephanie,

ich bin Jennifer. Diesmal schicke ich Dir selbst. Wie geht's? Die erste Frage moechte ich Dir stellen: Was ist der Artikel von "E-mail"? Wenn ich mit Claudia ueber das, die oder den E-mail spreche, finde ich sehr schwer. Denn ich weiss nicht den Artikel von dem Wort "E-mail". Ausserdem spricht sie sehr schnell. Ich kann sie nicht sehr gut hoeren. Sprechen alle Deutschen sehr schnell? Wenn Du im Deinen Unterricht mit den Schuelern sprichst, sprichst Du auch schnell? Manchmal habe ich schon zu Haus muendliche Uebungen gemacht, aber ich spreche noch sehr langsam. Koenntest Du mir bitte sagen, wie ich schneller sprechen kann?

[...]

(aus: Jennifer – Stephanie, 6. März 1998)

Liebe Jennifer,

vielen Dank für Deine E-mail, ich habe mich sehr darueber gefreut. Nun zu Deinen Fragen:
-Es heisst auf deutsch die (oder eine) E-mail.
-Ich glaube, dass die deutsche Sprache eine schnelle Sprache ist, aber z.B. die Italiener und Spanier sprechen noch viel schneller! Du kannst zu Claudia auf jeden Fall etwas sagen, wenn sie zu schnell spricht oder Du etwas nicht verstehst. Claudia ist sehr nett! Ich spreche mit meinen Schuelern etwas langsamer. Es ist nicht so wichtig, dass Du schnell sprechen lernst. Wichtiger ist, dass Du viel verstehst, wenn jemand schnell spricht. Das kannst Du aber ueben, frag Deine Lehrer oder Claudia, ob sie Kassetten mit Hoerverstaendnis-uebungen oder Videokassetten mit deutschen Filmen, Nachrichten usw. haben.

[...]

(aus: Stephanie – Jennifer, 6. März 1998)

In dieser Sequenz geht es zunächst um die Frage, welches Genus 'E-Mail' hat.⁵² Obwohl diese Frage der Tutee auf den ersten Blick vielleicht nichts mit der zweiten Frage, wie sie schneller sprechen lernen kann, zu tun zu haben scheint, kann man bei genauerem Hinsehen eine Verbindung erkennen. Die Tutee bringt beide Phänomene nämlich selbst zusammen ("*Wenn ich mit Claudia ueber das, die oder den E-mail spreche, finde ich sehr schwer. Denn ich weiss nicht den Artikel von dem Wort "E-mail".*") Dabei wird klar, daß diese Tutee während des Sprechens über ein Thema (hier 'E-Mail') über die grammatische Korrektheit ihrer Äußerungen nachdenkt (welches Genus?). Die weitgehende sprachliche Korrektheit ihrer E-Mails kann als weiteres Zeichen dafür gewertet werden, daß sie während der

⁵² Zwar gibt der Fremdwörter-Duden der Tutorin recht mit *die* E-Mail. Im Sprachgebrauch der Tutorinnen waren allerdings alle drei Formen zu finden.

Sprachproduktion deren grammatische Richtigkeit überprüft. Natürlich verlangsamt diese "Überwachungsfunktion" den Sprachproduktionsprozeß.

Auf die Frage, wie die Tutee lernen kann, schneller zu sprechen, nimmt die Tutorin eine Neuperspektivierung des geschilderten Problems vor, indem sie ihrer Tutee antwortet, daß es gar nicht so sehr darauf ankommt, selbst schnell sprechen zu können, sondern vielmehr darauf, zu verstehen, wenn andere schnell sprechen – daß das Problem also gar keines der Sprechfertigkeit, sondern vorrangig der Hörfertigkeit ist. Dann gibt sie ihr noch ein paar konkrete Tips, wie sie mit diesem Problem umgehen kann (die Muttersprachlerin bitten, langsamer zu sprechen, Hörverständnis mit Audio- oder Fernsehmaterial üben).

Wie in dem vorigen Beispiel kann man vermuten, daß die Neuperspektivierung des Problems der Tutee dabei hilft, vielleicht auch neue Lösungsmöglichkeiten für sich selbst zu entdecken.

9.1.3 Persönliche Ziele beim Deutschlernen

(9.5): Ziel der Muttersprachlichkeit

[...]

Auf das e-mail Projekt bin ich jetzt sehr gespannt, obwohl mir nach Deinem ersten Brief scheint, daß Du nicht mehr viel Unterstützung im Briefe schreiben brauchst, denn der Brief ist fast fehlerlos!

[...]

(aus: Maria – Gary, 2. März 1998)

[...]

Übrigens, ich danke Dir für Dein Kompliment im letzten Brief. Aber ich glaube, daß ich auf jeden Fall Deine Hilfe brauche. Vielleicht habe ich zwar nicht so viel grammatische Fehler, aber ich finde das immer nicht genug. Eigentlich habe ich eine Hoffnung, daß ich bald genauso wie die Deutschen sprechen und schreiben kann. Du weißt, die Deutschen haben immer ihren einzigen Stil und ihre Art zu sprechen oder schreiben. Ich glaube, daß ich noch viel mehr lernen muß, um dieses Ziel zu erreichen.

[...]

(aus: Gary – Maria, 6. März 1998)

[...]

Dein Ehrgeiz, so zu schreiben und zu sprechen wie die Deutschen, kommt mir sehr bekannt vor. Ich lerne gerade Spanisch und habe das gleiche Ziel wie Du, obwohl mir eigentlich klar ist, dass dieses Ziel nur sehr schwer zu erreichen ist, wenn überhaupt. Aber auch wenn ich nicht perfekt werden sollte in Spanisch, macht es mir auf jeden Fall Spaß diese Sprache zu lernen.

[...]

(aus: Maria – Gary, 6. März 1998)

In dieser Sequenz erklärt der Tutee seiner Tutorin, daß sein persönliches Ziel beim Deutschlernen ist, bald genauso sprechen und schreiben zu können wie die Deutschen. Als Reaktion darauf drückt die Tutorin ihr Verständnis für den Wunsch des Tutees aus und zieht eine Parallele zu ihren eigenen Zielen beim Fremdsprachenlernen. Dann bemerkt sie bezogen auf ihr eigenes Fremdsprachenlernen, daß dieses Ziel der Muttersprachlichkeit wohl nicht zu

erreichen ist, daß es ihr aber einfach *Spaß* macht, die Fremdsprache zu lernen. Die mögliche Funktion dieser Reaktion könnte in einer vorsichtigen Relativierung des sehr hochgesteckten Ziels des Tutees liegen. Ohne den Tutee vielleicht dadurch zu entmutigen, daß sie ihm z.B. direkt sagen würde "Das kannst du nie erreichen!", stellt sie *für sich* fest, daß man eine Fremdsprache auch einfach aus Spaß lernen kann, und daß der Spaß auch dann nicht verlorengelht, wenn das Ziel der (Fast-)Muttersprachlichkeit nicht erreicht werden kann. Außerdem nimmt sie durch diese Äußerung eine Verschiebung des Fokus vor: weg vom *Ziel* beim Fremdsprachenlernen hin zum *Prozeß* des Fremdsprachenlernens. Auch in diesem Fall handelt es sich also um eine Neuperspektivierung der Angelegenheit des Tutees.

In den beiden nächsten Beispielen geht es um Probleme bei Prüfungen. Das erste Beispiel stammt von demselben Tutoriumspaar wie das eben behandelte Beispiel. Es liegt zeitlich später, so daß die Tutorin zu diesem Zeitpunkt bereits über die hohen Ansprüche ihres Tutees informiert ist, was ihr die Reaktion auf das nächste Problem erleichtert.

9.1.4 Prüfungsprobleme

(9.6): Textproduktionsgeschwindigkeit in Prüfungen

Liebe Maria, (11.3.1998)⁵³

heute habe ich eine deutsche Prüfung gemacht und es ist ganz schlecht. Denn ich habe fast nicht vorbereitet. Wie immer habe ich schon wieder Probleme mit dem Schreiben. Ich habe immer nicht genug Zeit, den Text fertig zu schreiben. Zum Glück sind die Lehrer sehr nett, daß sie mir immer den Text weiter schreiben zu erlauben. Aber ich fürchte sehr daovr, daß ich noch dasselbe Problem habe, wenn ich die ZDaF Prüfung mache.

[...]

(aus: Gary – Maria, 11. März 1998)

Hallo Gary,

Danke für Deinen Brief. Du schienst ja sehr aufgeregt, wegen der Prüfung gewesen zu sein. Wenn ich mir Deine Briefe so ansehe, kann ich mir gar nicht vorstellen, daß die Prüfung so schlecht gelaufen ist, wie Du befürchtest. Aber ich weiß, daß man oft nicht mit sich zufrieden ist, wenn man hohe Ansprüche an sich hat. Wenn Du das nächste Mal einen Brief als Prüfung schreiben mußt, dann stell Dir doch einfach vor, Du schreibst an mich, und denk nicht darüber nach, ob Du Fehler machst oder nicht, denn das macht die Sache nur schlimmer.

[...]

(aus: Maria – Gary, 12. März 1998)

Das von dem Tutee in dieser Sequenz formulierte Problem ist seine zu langsame Schreibgeschwindigkeit in Prüfungen. Daraufhin gibt die Tutorin ihm den Rat, sich mehr auf die kommunikative Aufgabe und weniger auf die sprachliche Korrektheit des Ausdrucks zu konzentrieren, um so schneller mit der ihm gestellten schriftlichen Aufgabe fertig werden zu können. Diese Prüfungsstrategie ist sicher nicht für alle Tutees empfehlenswert. Da die Tutorin diesen besonderen Lerner durch den früheren Austausch aber schon näher kennt und

⁵³ Das Datum hatte der Tutee im Original so hinter die Anrede geschrieben.

von seiner Zielsetzung, Muttersprachlichkeit in der Fremdsprache zu erreichen, weiß, kann sie sich denken, wo bei ihm das Problem liegt ("*wenn man hohe Ansprüche an sich hat*") und dementsprechend eine auf ihn zugeschnittene Prüfungsstrategie empfehlen.

(9.7): Leseverständnisaufgaben in Prüfungen

Liebe Sonja,

wie geht's Dir?! Mir geht's nur ganz ok, weil ich gerade meine deutsche mündliche Pruefung gemacht habe und ich finde, dass ich es schlecht gemacht habe. Ausserdem habe ich auch die schriftliche Pruefung vorgestern gemacht, und es war wirklich viel schwerer als frueher, besonders das Leseverstaendnis...furchtbar schwer!!

[...]

(aus: Polly – Sonja, 13. März 1998)

Liebe Polly,

na, wenn ich mir Deine Mail so ansehe, dann glaube ich, dass wir beide in dieser Woche vom Deutschunterricht ziemlich k.o. sind, oder? :)

Du von Deinen Pruefungen, und ich von meinem Unterricht.

Ich hoffe, dass Deine Pruefung nicht so schlecht gelaufen ist, wie Du denkst - ich habe vor ein paar Jahren mit einer spanischen und mit einer brasilianischen Freundin fuer die PNdS-Pruefung gelernt, und ich habe mir jedesmal gedacht, dass ich wohl nicht alles richtig machen wuerde. Vor allem beim Leseverstaendnis fand ich viele Fragen ziemlich seltsam.

[...]

(aus: Sonja – Polly, 13. März 1998)

Die Tutee drückt in dieser Sequenz ihre Unzufriedenheit über den Verlauf der gerade abgelegten mündlichen Prüfung aus und erklärt, daß sie besonders den Leseverständnisteil der vorausgegangenen schriftlichen Prüfung sehr schwierig fand. Da sie das Problem aber nicht genauer formuliert, kann ihre Tutorin auch nicht so konkrete Vorschläge machen wie in dem vorangegangenen Beispiel. Sie geht in ihrer Antwort zunächst auf die Emotionen der Tutee ein ("*na, wenn ich mir Deine Mail so ansehe, dann glaube ich, dass wir beide in dieser Woche vom Deutschunterricht ziemlich k.o. sind, oder?* "). Dann erklärt sie ihr, daß sie selbst als Muttersprachlerin die Leseverständnisfragen der PNdS-Prüfung wohl nicht alle richtig beantworten könnte. Obwohl die Tutee zu diesem Zeitpunkt wahrscheinlich nicht wußte, was die PNdS-Prüfung⁵⁴ ist, ist es trotzdem möglich, daß sie aus der Antwort ihrer Tutorin herausgelesen hat, daß Leseverständnisfragen in Prüfungen eine besondere Art von Fragen sind, deren richtige Lösung nicht unbedingt nur von den sprachlichen Fähigkeiten des Prüflings abhängt, da selbst Muttersprachler damit Schwierigkeiten haben können.

9.1.5 Zusammenfassung der didaktisch relevanten Überlegungen

In diesem Abschnitt zu Lerntips wurde festgestellt, daß der Austausch über lernrelevante Fragen in E-Mail-Tutorien ein Eingehen auf den individuellen Lerner ermöglicht wie bei der Empfehlung einer auf den Tutee zugeschnittenen Prüfungsstrategie in (9.6). Ferner wurde

⁵⁴ Die 'Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse' (PNdS) ist inzwischen durch die 'Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber' (DSH) ersetzt und durch 'TestDaF' ergänzt worden. Es handelt sich dabei um Prüfungen, die ausländische Studienbewerber ablegen müssen, die in Deutschland ein Hochschulstudium absolvieren möchten.

vermutet, daß Divergenzen, die zwischen den Äußerungen der E-Mail-Tutorinnen und lokaler Lehrkräfte auftreten können, den Tutees dabei helfen können, von außen gesteckte Ziele zu relativieren (9.3). Ein häufig beobachtetes Vorgehen war die Neu-Perspektivierung eines Lernproblems durch die Tutorinnen (9.3 bis 9.5). Es ist denkbar, daß sie damit Denkanstöße für die Tutees geben, die somit auf ihrer Suche nach neuen Lösungswegen für ihre Probleme unterstützt werden.

Hinsichtlich der (vermuteten) Wirkung der Erklärungen der Tutorinnen könnte eingewendet werden, daß eine einmalige Tutorinnen-Äußerung sicher kaum eine Einstellungsänderung bei einem Tutee bewirken kann, wenn es sich um Probleme handelt wie in den Beispielen (9.4) (langsame Sprechgeschwindigkeit wegen Überprüfung der Sprachproduktion auf grammatikalische Richtigkeit), (9.5) (Ziel der Muttersprachlichkeit) und (9.6) (Textproduktionsgeschwindigkeit in Prüfungen). Das ist sicher richtig, gilt aber auch für jede andere einmalig erfolgende Bemerkung, die z.B. eine Lehrerin im regulären Unterricht äußert. Dagegen bietet die Lehr- und Lernform des E-Mail-Tutoriums der Tutorin den Vorteil, den einzelnen Lerner genauer beobachten und individueller auf ihn eingehen zu können, als das z.B. im Gruppenunterricht möglich ist. Und dem Tutee bietet sie die Möglichkeit des studiumsbegleitenden *Austauschs* mit einer Sprachlern-Expertin. Um etwas so Grundlegendes wie das Überdenken alter Lernwege und Lernhaltungen erreichen zu können oder die Lernenden dazu ermutigen zu können, etwas Neues auszuprobieren, erscheint mir ein langfristiger, persönlicher Austausch optimale Möglichkeiten zumindest bereitzustellen. Natürlich bleibt es auch hier den Lernenden überlassen, ob sie diese nutzen oder nicht.

Ein Beispiel für einen solchen tiefergehenden Austausch über ein Lernproblem wird im nächsten Abschnitt zu Lernberatung analysiert.

9.2 Lernberatung beim Problem Perfektionismus

Aus dem Tutorium der Tutee Harriet und ihrer Tutorin Jutta werden im folgenden nur die relevanten Ausschnitte wiedergegeben, in denen sich Tutee und Tutorin mit ihren jeweiligen Arbeitsstilen auseinandersetzen. Zum ersten Mal erwähnt die Tutee in ihrer Mail vom 12. November 1998, daß sie häufig lange braucht, um Arbeiten abzuschließen, weil sie sie immer wieder korrigiert. Als mögliche Ursache nennt sie, daß sie zu hohe Erwartungen an sich selbst hat. Der folgende Auszug ist ein Teil der in Abschnitt 5.5 bereits wiedergegebenen längsten Tutee-Mail beider Untersuchungsrunden (666 Wörter).

[...]

Manchmal (oder oft?)denke ich, dass ich nicht mehr zu viel zu arbeiten(und zu langsam auch!!)moechte. Aber es gibt doch noch keine Loesung! Meine Freunden sagen, dass ich "pose too high expectation and requirement on myself"(bitte uebersitzst fuer mich:)), deshalb arbeite ich oft sehr lang an einer Aufgabe, die ich immer Korreturren mache. Manchmal bin ich sehr deprimiert, weil ich zu lange brauche, um eine Aufgabe fertig zu machen.

OK, sein doch nicht so schlapp!!

[...]

(aus: Harriet – Jutta, 12. November 1998)

In ihrer mit 1118 Wörtern ebenfalls sehr langen Antwort geht die Tutorin zwar auf die meisten der von der Tutee angesprochenen Themen, aber nicht auf das hier geschilderte

Problem ein. Drei Wochen später spricht die Tutee aus aktuellem Anlaß (Abgabe einer Semesterarbeit) das Problem erneut an.

From: Harriet
Date: Wed, 02 Dec 1998 16:15:37 +0800
To: Jutta
Subject: Toll !!

Hallo Jutta!

Endlich habe ich die schreckliche Semesterarbeit abgegeben! und Dir mal email zu schreiben !! Hab' ich Dir ueberhaupt darueber erzaehlt? Dass ich ueber das Thema, "the transformation of scientific psychology in 19th century in Europe" schreiben? Das ist fuer 19th century Geschichte. Du studierst vorher doch Geschichte, oder? Dann kannst Du mein Thema ein bisschen kennen.

Es habe ich fast drei Wochen gedauert, sie fertig zu machen. Inzwischen ging ich fast nie aus und haben ich auch nicht andere Sachen geschafft oder erholt(sogar nicht ferngesehen oder ein Seit von Buecher gelesen!) Es war total furchbar!!(welche woerter, die sogar staker als furchbar sind, mit denen ich mein gefuehl ausdrueken kann?) JA, das problem ist: ich arbeite viel zu langsam! Ich war sehr ungluecklich darueber, weil ich sehen, dass mein Freunde brauchen nur zwei oder drei Tage ihre papier fertig zu schreiben. Deswegen finde ich mich ein Versager :(Naechtes Mal wurde ich mich versuche, die schneller zu machen und auch wichtig ist, dass ich ein einfacheres thema auswaehlt muss!!

[...]

(aus: Harriet – Jutta, 2. Dezember 1998)

Auch in dieser Mail stellt die Tutee ihre als langsam empfundene Arbeitsgeschwindigkeit als Hauptproblem dar. Ihre emotionalen Kommentare der Situation ("*Es war total furchbar!!(welche woerter, die sogar staker als furchbar sind, mit denen ich mein gefuehl ausdrueken kann?)*", "*Ich war sehr ungluecklich darueber*", "*Deswegen finde ich mich ein Versager :(*")⁵⁵ zeigen, daß sie diese Situation sehr belastet. Ihren Vorsatz, das nächste Mal schneller arbeiten zu wollen und ein einfacheres Thema zu wählen, könnte man als Lösungsversuch ihres Problems verstehen.

In ihrer Antwort geht die Tutorin dieses Mal ausführlich auf das von der Tutee geschilderte Problem ein.

[...]

Dein Thema fuer die Seminararbeit klingt wirklich sehr schwierig und vor allem umfangreich. Ich habe in meinem ersten Studium nie dieses Thema bearbeitet, aber ich kenne die Geschichte der modernen Psychologie mit Sigmund Freud und so ein bisschen. Ich glaube, ich habe einmal eine Biographie von Sigmund Freud gelesen, das ist aber schon lange her. Mich wundert es eigentlich nicht, dass Du dafuer drei Wochen gebraucht hast. Wieviel musstet Ihr denn da machen, und musstest Du die Arbeit schon auf Deutsch schreiben? Wenn Du allerdings sagst, dass Deine Freunde alle (wirklich?) schneller fertig waren als Du, klingt das schon so, als waerst Du eine Perfektionistin. Das ist ja nicht unbedingt schlecht! Mir geht es auch oft so, dass ich lange fuer Dinge brauche, weil ich es besonders gut

⁵⁵ Der Doppelpunkt und die linke Klammerhälfte am Ende der Tutee-Äußerung stellen einen "traurigen" Smiley dar.

machen will. Aber im Verlauf meines Studiums habe ich auch gelernt, Arbeiten abzugeben, die nicht hundertprozentig perfekt waren. Das ist auch wichtig, sonst braucht man fuer alles ewig. Ich kenne Leute, die es nicht geschafft haben, ueberhaupt eine Arbeit abzugeben, weil sie immer dachten, die Arbeit sei noch nicht gut genug! Das ist dann wirklich schlimm. Ein Bekannter von mir hat fast 10 Jahre fuer die Promotion gebraucht ("normal" sind 3-5 Jahre), und hat dann ein Buch von ueber 1000 Seiten geschrieben. Ich bin sicher, er haette auch in der Haelfte der Zeit ein duennes Buch schreiben koennen, das genauso gut gewesen waere! Jedenfalls, deshalb brauchst Du Dich doch nicht wie eine Versagerin zu fuehlen! Aber vielleicht solltest Du ueberlegen, ob Du nicht doch auch manchmal schneller und weniger perfektionistisch arbeiten kannst. Weisst Du denn, warum Du so lange brauchst? Willst Du immer erst alles ganz genau wissen, bevor Du anfaengst ueber ein Thema zu schreiben? Oder brauchst Du lange zum Schreiben, weil Du alles Saetze dreimal umformulierst, bis Du zufrieden bist? Oder suchst Du Dir immer das schwierigste Thema aus (manche Leute haben dafuer ja ein Talent!)?

Aber wenn es Dich troestet, ich kann inzwischen durchaus auch nicht perfekte Sachen abgeben. Dafuer bin ich aber leider schrecklich faul und kann mich kaum zu regelmaessiger, kontinuierlicher Arbeit zwingen ... Das ist mein guter Vorsatz fuer's naechste Jahr, endlich mehr zu tun.

[...]

(aus: Jutta – Harriet, 7. Dezember 1998)

Die Art von 'Beratung', die die Tutorin in diesem Auszug ihrer Tutee gibt, läßt sich in einzelnen Schritten folgendermaßen beschreiben:

- Relativierung des Eindrucks der Tutee, daß drei Wochen zu lang für die Bearbeitung des Themas wären ("*Mich wundert es eigentlich nicht, dass Du dafuer drei Wochen gebraucht hast.*")
- Hinterfragung, ob die Kommilitonen tatsächlich so schnell mit ihren Arbeiten fertig waren ("*Wenn Du allerdings sagst, dass Deine Freunde alle (**wirklich?**) schneller fertig waren als Du*")
- Benennung des Problems, indem die Tutorin die Tutee als Perfektionistin bezeichnet ("*klingt das schon so, als waerst Du eine Perfektionistin.*")
- Hervorhebung der positiven Seiten eines solchen Arbeitsstils ("*Das ist ja nicht unbedingt schlecht!*")
- Empathiebekundung ("*Mir geht es auch oft so, dass ich lange fuer Dinge brauche, weil ich es besonders gut machen will.*")
- Demonstration am eigenen Fall, daß es möglich ist, diesen Arbeitsstil zu ändern ("*Aber im Verlauf meines Studiums habe ich auch gelernt, Arbeiten abzugeben, die nicht hundertprozentig perfekt waren.*")
- Betonung der Notwendigkeit einer solchen Veränderung ("*Das ist auch wichtig, sonst braucht man fuer alles ewig. Ich kenne Leute, die es nicht geschafft haben, ueberhaupt eine Arbeit abzugeben, weil sie immer dachten, die Arbeit sei noch nicht gut genug! Das ist dann wirklich schlimm.*")

- Demonstration der Notwendigkeit an einem Beispiel ("*Ein Bekannter von mir hat fast 10 Jahre fuer die Promotion gebraucht ("normal" sind 3-5 Jahre)*")
- Darstellung der negativen Seite eines perfektionistischen Arbeitsstils durch Behauptung, daß das Ergebnis nicht unbedingt besser wird, als eines, das in kürzerer Zeit entstanden wäre ("*und hat dann ein Buch von ueber 1000 Seiten geschrieben. Ich bin sicher, er haette auch in der Haelfte der Zeit ein duennes Buch schreiben koennen, das genauso gut gewesen waere!*")

Nach diesem "allgemeineren" Teil, in dem die Tutorin das Problem Perfektionismus analysiert, geht sie anschließend direkt auf das Problem der Tutee ein. Ihre Schritte dabei sind die folgenden:

- Versuch, die Tutee dazu zu bringen, ihre Selbsteinschätzung als Versagerin von dem Problem des Perfektionismus zu dissoziieren ("*Jedenfalls, deshalb brauchst Du Dich doch nicht wie eine Versagerin zu fuehlen!*")
- Rat, über die Möglichkeit eines anderen Arbeitsstils nachzudenken ("*Aber vielleicht solltest Du ueberlegen, ob Du nicht doch auch manchmal schneller und weniger perfektionistisch arbeiten kannst.*")
- Frage nach den genauen Gründen für ihr langsames Arbeiten ("*Weisst Du denn, warum Du so lange brauchst?*"), wobei die Tutorin mit dieser Frage auch die Intention verfolgen könnte, die Tutee zum Nachdenken über die Gründe und darüber eventuell zu einer Verhaltensänderung zu bewegen
- Aufzählung möglicher Gründe für langsames Arbeiten ("*Willst Du immer erst alles ganz genau wissen, bevor Du anfaengst ueber ein Thema zu schreiben? Oder brauchst Du lange zum Schreiben, weil Du alles Saetze dreimal umformulierst, bis Du zufrieden bist? Oder suchst Du Dir immer das schwierigste Thema aus (manche Leute haben dafuer ja ein Talent!)?*"). Die Funktion dieser Aufzählung möglicher Gründe mag darin bestehen, der Tutee beim Nachdenken über ihr Problem zu helfen.
- Am Ende ihrer Analyse führt die Tutorin noch einmal sich selbst als Beispiel an. ("*Aber wenn es Dich troestet, ich kann inzwischen durchaus auch nicht perfekte Sachen abgeben.*") Für die Tutee könnte das eine Vorbildfunktion erfüllen oder einen 'Beweis' bedeuten, daß es möglich ist, den eigenen perfektionistischen Arbeitsstil zu verändern.
- Gleichzeitig stellt die Tutorin aber auch die negativen Seiten ihres "neuen" Arbeitsstils dar ("*Dafuer bin ich aber leider schrecklich faul und kann mich kaum zu regelmaessiger, kontinuierlicher Arbeit zwingen ...*"). Die Funktion dieses Hinweises könnte in einer Bescheidenheitsgeste der Tutorin liegen oder in dem Versuch der Relativierung des Problems der Tutee, indem er ihr zeigt, daß auch andere Arbeitsstile ihre Nachteile haben.

Die Analyse des Vorgehens der Tutorin zeigt, daß sie intuitiv (denn sie hatte weder eine besondere "Beratungsschulung" durchlaufen noch überhaupt Lehrerfahrung) ein sehr breites Spektrum an Techniken verwendet, um ihre Tutee zu beraten. Da die Erforschung der Rolle von Lernberatung im fremdsprachigen Lehr- und Lernprozeß noch ganz am Anfang steht, könnten Analysen wie diese, die zunächst ein Inventar möglicher Techniken aufstellen, einen ersten Schritt bedeuten. Zu erforschen wäre außerdem, wie sich welche Beratungstechniken und -strategien auf welche Art von Lernenden auswirken, mit was für Zeiträumen in etwa zu rechnen ist, usw. In diesem konkreten Fall könnte man einwenden, daß ein einmaliger

Hinweis oder eine einmalige Beratung wohl kaum ausreichen, um ein so grundlegendes Problem wie eine perfektionistische Erwartungshaltung an sich selbst tatsächlich verändern zu können. Dem würde ich sofort zustimmen. Ich bin der Meinung, daß so etwas – wie alle Lernprozesse – Zeit braucht. Wenn Probleme wie das hier angesprochene allerdings über einen längeren Zeitraum zu verschiedenen Gelegenheiten und aus jeweils anderen Perspektiven neu beleuchtet werden können, ist anzunehmen, daß die Wahrscheinlichkeit einer Einstellungs- und Verhaltensänderung wenigstens größer wird.

Im Fall von Harriet und Jutta schrieben sich die beiden tatsächlich noch ein Jahr über das Ende des vereinbarten Zeitraumes hinaus und hatten so Gelegenheit, das von der Tutee angesprochene Problem ihres perfektionistischen Arbeitsstils noch weiter zu diskutieren. Dabei kann es natürlich als Glücksfall angesehen werden, daß die Tutee auf eine Tutorin traf, die nach ihrer eigenen Aussage früher selbst mit dem von der Tutee beschriebenen Problem zu kämpfen hatte und daher nun – nach ihrer Einstellungsänderung – ein gutes Beispiel bzw. einen 'Beweis' dafür abgibt, daß eine solche Änderung möglich ist.

Nach einer fast zweimonatigen Schreibpause, in denen nur die Tutorin zwei kurze Mails an ihre Tutee verfaßt (vor und nach den Weihnachtsferien), meldet sich die Tutee am 29. Januar 1999 wieder (ohne das Thema 'Arbeitsstil' anzusprechen). Daraufhin antwortet die Tutorin mit folgender Mail, in der sie *ihr* aktuelles Problem beim Arbeiten wieder anspricht.

From: Jutta
To: Harriet
Date sent: Sat, 30 Jan 1999 23:48:31 +0000
Subject: Re: Ende der Ferien!!
Copies to: Claudia

Hallo Harriet!

Schoen, wieder von Dir zu hoeren! Hattest Du einen netten Urlaub? Ich hoffe, Du gehst jetzt frisch erholt an's Studium ... :) [...]

Ich bin im Augenblick ein bisschen im Stress, weil ich in zwei Tagen einen ersten Vortrag ueber meine Promotion halten muss. Naja, zum Glueck ist der Vortrag inzwischen so gut wie fertig. Es wird schon gutgehen. Ich hoffe nur, niemand merkt, dass ich bisher noch so wenig getan habe ...
[...]
Drueck' mir die Daumen am Dienstag, dass alles gut geht mit diesem Vortrag!

Bis bald
und liebe Gruesse

Jutta :)
(aus: Jutta – Harriet, 30. Januar 1999)

Die Äußerungen der Tutorin zu ihrem Problem beim Arbeiten ("*Ich hoffe nur, niemand merkt, dass ich bisher noch so wenig getan habe ...*") sind m.E. auch für die Tutee und *deren* Problem von Bedeutung, weil sie ihr erneut vor Augen führen können, daß (selbst radikale) Änderungen von Arbeitsstilen möglich sind. Und in dem Erkennen dieser Möglichkeit, die die Einsicht einschließt, daß Arbeitsstile eben nicht etwas Unveränderbares sind, würde m.E. der erste Schritt liegen auf dem Weg zu einer Lösung des Problems der Tutee.

Einen Tag später schreibt die Tutee:

From: Harriet
Date sent: Mon, 01 Feb 1999 13:18:06 +0800
To: Jutta
Subject: Viel Erfolg!!

Liebe Jutta, :)
Erstmal muss ich Dir wünsche, dass Dein Vortrag Viel Erfolg hat!
Wenn ich solche Dinge erledigen muss, habe ich bestimmt grosses Stress!
Letztes Woche musste ich ein internet Aufgabe abgeben. Ich sitze vor der
Computer von 10:30a.m. (25.1) bis 5:30 a.m. (26.1.) Inzwischen gehe ich
nur zur Toilette und zum essen. Ich war total kaputt die nachsten Tag.
Gestern Abend bereite ich fuer ein kleines Praesentation vor,..Ja
Wieder!!! Bis zum 3:30a.m. Heute....

Na ja, was kann man dafuer machen??!!
Manchmal fuehle ich mich wie eine Versagerin. Manchmal denke ich, dass ich
ein Kompromiss machen soll. Entweder gutes Leben oder gute Arbeit. Ich
glaube, die sind die gleiche Probleme, die ich DIR vor erzaehlt hat. Also,
dein Rat ist noch in meinem Kopf. Ich werde noch mal ueberlegen....

Aber ich glaube, die Probleme wurden nicht loesen, weil es mit meinem
Charakter zu tun muss, das ist schwer, ein Kompromiss zu finden.

Ich muss jetzt zur Unterricht, Jutta
Bis nachste mal,
[...]
Harriet:)
(aus: Harriet – Jutta, 1. Februar 1999)

In ihrer Antwort auf die Tutorinnen-Mail wird deutlich, daß die Tutee (noch) nicht die Möglichkeit einer Einstellungsänderung, wie sie oben beschrieben wurde, erkannt zu haben scheint, weil sie ihre Arbeitshaltung als relativ stabile Charaktereigenschaft anzusehen scheint (*"Aber ich glaube, die Probleme wurden nicht loesen, weil es mit meinem Charakter zu tun muss, das ist schwer, ein Kompromiss zu finden."*). Auf der anderen Seite kann man aus ihrer Bemerkung *"Also, dein Rat ist noch in meinem Kopf. Ich werde noch mal ueberlegen...."* schließen, daß die Tutee ihre Überlegungen zu diesem Thema noch nicht als abgeschlossen betrachtet und die diesbezüglichen Äußerungen der Tutorin von vor zwei Monaten eine ziemlich langandauernde Wirkung hatten, da sie der Tutee zu diesem Zeitpunkt immer noch präsent zu sein scheinen. Interessanterweise ist auch auf der Ebene des sprachlichen Ausdrucks in diesem Zusammenhang ein Lernen festzustellen. So schrieb die Tutee am 2. Dezember 1998 *"Deswegen finde ich mich ein Versager :("*. Die Tutorin antwortet am 7. Dezember 1998 *"Jedenfalls, deshalb brauchst Du Dich doch nicht wie eine Versagerin zu fuehlen!"*. Am 1. Februar 1999 schreibt die Tutee dann *"Manchmal fuehle ich mich wie eine Versagerin."*. Offensichtlich hat sie die Formulierung (sich fühlen wie + weibliche Form) von ihrer Tutorin übernommen. Daß sich gerade bei diesem für sie emotional stark besetzten Thema auch sprachliche Fortschritte verzeichnen lassen, scheint die in Abschnitt 3.5.2 geäußerten Überlegungen zur spracherwerbsfördernden Wirkung emotional relevanter Kommunikationssituationen zu unterstützen.

Die Tutorin antwortet am Tag darauf mit folgender Mail:

From: Jutta
To: Harriet
Date sent: Tue, 2 Feb 1999 11:49:09 +0000
Subject: Ich hab's hinter mir! :)
Copies to: Claudia

Hallo Harriet!

Wie schoen, dass Du gleich wieder geschrieben hast!

Ich habe frueher auch oft lange an Arbeiten gesessen, weil ich solche perfektionistischen Ansprueche hatte. Inzwischen ist es leider eher das Gegenteil: ich bin viel zu faul, habe keinen Ehrgeiz mehr und arbeite nicht mal unter Zeitdruck viel (wie bei diesem Vortrag) Es ist schon schlimm. Gluecklicherweise schaffe ich es meistens, aus wenig viel zu machen, aber dieses Mal mache ich mir doch Sorgen, dass es auffallen koennte, dass ich noch so wenig an meiner Promotion gearbeitet habe ...

Inzwischen denke ich aber auch, ich kann jetzt an dem Vortrag nicht mehr aendern, was ich in den letzten Monaten haette tun muessen. Daher bin ich auch nicht sehr nervoes, jetzt ist es ja eh zu spaet! Trotzdem vielen Dank fuer Deine "Erfolgswuensche", ich werde sie sicher brauchen koennen ...

Am naechsten Morgen:

Es ist alles gut gegangen! :) Ich haette es mir ja denken koennen, dass ich mir wieder zu viele Sorgen mache. Die Leute sind gar nicht alle eingeschlafen, mein Prof (Professor) und "Doktorvater" (so nennt man den Professor, der die Doktorarbeit betreut, Professorinnen gibt es ja leider wenige, die muessten dann eigentlich Doktormutter heissen ...) hat sogar richtig interessiert gewirkt, und die anschliessende Diskussion nach dem Vortrag hat mir neue Anregungen und Ideen geliefert. Dafuer sind diese Vortraege auch da, einmal zum Ueben ("Wie halte ich einen Vortrag" ...), und dann natuerlich auch, damit man ueber das Thema der Promotion reden kann. In dem Seminar sind Leute, die noch studieren, aber auch viele, die selbst promovieren oder sogar schon Doktor bzw. Doktorin sind, das kann sehr hilfreich sein.

Also war es wirklich gut, dass ich diesen Vortrag gehalten habe. So bin ich naemlich auch endlich etwas mehr in's Arbeiten gekommen. Die letzten Monate habe ich ja doch alles moegliche getan, nur nicht an die Promotion gedacht oder gar daran gearbeitet ... Jetzt bin ich - durch den "erfolgreichen" Vortrag - auch wieder mehr motiviert und denke, aus der Arbeit wird vielleicht doch was. Naja, zumindest habe ich jetzt wieder gute Vorsaeetze, fleissiger zu sein. :)

[...]

(aus: Jutta – Harriet, 2. Februar 1999)

Dieses ist die letzte Mail zum Thema 'Arbeitsstile' in diesem Tutorium. Die Tatsache, daß auch die Tutorin ihrer Tutee die eigene Gefühlslage über zwei Tage hinweg (vor und nach ihrem Vortrag) ausführlich schildert, zeigt, daß der Austausch zu diesem Thema nicht nur in eine Richtung verläuft, daß also die Tutorin nicht nur als Beraterin für die Tutee auftritt, sondern daß sich beide Beteiligten tatsächlich über das Thema *austauschen*, indem sie ihre jeweiligen Probleme der anderen schildern. In Abschnitt 3.5 war die *"Fähigkeit, inneres*

Erleben und emotionale Erfahrungen im Gespräch oder Verhalten mit anderen austauschen zu können" als Teil von Empathiefähigkeit definiert worden. Es ist anzunehmen, daß durch einen Austausch wie diesen sowohl die emotionale Selbstwahrnehmung als auch die Empathiefähigkeit der Kommunizierenden gefördert werden kann.

Es ist m.E. wahrscheinlich, daß sich die in diesem Tutorium beobachtete Lernberatung von anderen Lernberatungssituationen unterscheidet, in denen die beratende Person in der Regel wohl kaum ihre eigenen Probleme zur Sprache bringen wird, jedenfalls nicht in der gleichen Ausführlichkeit, wie es in diesem Tutorium geschehen ist. Wenn sie es dennoch tut, geschähe es dort vielleicht eher aus "taktischen" Erwägungen, z.B. um das Vertrauen des Lerners zu gewinnen oder die eigenen Ratschläge zu legitimieren ("Ich weiß, wovon ich spreche."). Die "persönlichere" und auf Austausch beruhende Situation innerhalb eines E-Mail-Tutoriums könnte sich m.E. über eine verstärkte Vorbildfunktion der Beratenden unterstützend auf die Beratung auswirken. Dieser Vermutung liegt die Annahme zugrunde, daß mit der "Tiefe" einer emotionalen Beziehung auch die Wahrscheinlichkeit steigt, daß der Ratsuchende die ratgebende Person als Vorbild nutzt.

10 Korrekturen

Vielen Dank für Deine Hinweise. Manche kenne ich schon, aber ich war unvorsichtig und deshalb habe ich falsch geschrieben. Manche habe ich nicht gelernt oder schon vergessen.

(aus: Karen – Erika, 13. März 1998)

Nach einem kurzen Überblick zur Forschungslage wird in diesem Kapitel das Thema Korrekturen aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet: zunächst aus der Perspektive des Korrekturprozesses und dann aus der Perspektive des Lernprozesses. Die erste Perspektive erlaubt eine Bestandsaufnahme der Korrekturen in den Tutorien, während die zweite Perspektive die Frage nach *der Wirkung* von Korrekturen zu beantworten versucht.

10.1 Forschung zum Thema Korrekturen

Wenn man die Anzahl der Einträge in der Bibliographie Didaktik Deutsch als Zweit- und Fremdsprache 1975-1996 als Anhaltspunkt zur Beurteilung bisheriger Forschungsaktivitäten nimmt, weist der Bereich der Fehler und Fehleranalyse mit 94 Einträgen eine ziemlich rege Forschungsarbeit auf, während der in diesem Kapitel interessierende Bereich der schriftlichen Korrektur mit 15 Einträgen ziemlich wenig erforscht zu sein scheint.⁵⁶ Diese 15 Arbeiten stellen außerdem entweder Überlegungen zur (Optimierung) der Korrekturpraxis dar oder beschäftigen sich gar nicht schwerpunktmäßig mit diesem Thema. Dieser Befund deckt sich mit der Aussage von Königs (1995):

Die vor allem von Corder (1967) und Selinker (1972) vorangetriebene Interpretation von Fehlern initiierte umfangreiche fehleranalytische Forschungen, in denen es vor allem darum ging zu ergründen, welche mentalen Prozesse letztlich zu der fehlerhaften Äußerung geführt haben könnten. [...] Demgegenüber wurde der Behandlung der Fehler im Unterricht von seiten der Forschung erheblich weniger Aufmerksamkeit gewidmet. Arbeiten wie die von Nickel (1972) oder Legenhausen (1975) thematisieren diese Frage zwar, blieben jedoch im Vergleich mit fehleranalytischen Arbeiten deutlich in der Minderheit. (Königs 1995: 268)

Auch in einem neueren Überblicksartikel von Kleppin (2001) zu Fehleranalyse, -korrektur und -therapie wird deutlich, daß bisherige Forschung sich schwerpunktmäßig mit Fehlern beschäftigt hat, und diejenigen Arbeiten, in denen Korrekturen untersucht werden, vorwiegend Korrekturhandlungen klassifizieren und analysieren, daß aber Arbeiten zur *Wirkung* von Korrekturen – besonders in dem hier interessierenden schriftlichen Bereich – immer noch weitgehend fehlen. Selbst in dem besser erforschten Bereich mündlicher Korrekturen ist die Effektivität von Korrekturmaßnahmen ebenfalls wenig erforscht.⁵⁷ So beschreibt z.B. die umfangreiche Studie von Kleppin & Königs (1991) zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrenden deren Korrekturpraxis, geht aber nur am Rande auf die lernerseitige Wirkung der Korrekturen ein.

⁵⁶ Außerdem finden sich dort weitere 11 Einträge unter 'Korrektur' und 23 unter 'Korrektur, mündlich'.

⁵⁷ Vgl. aber z.B. Henrici (1995) und Ahrenholz (2000) zur Wirkung mündlicher Korrekturen.

Dabei scheint nicht einmal gesichert, *daß* sich Korrekturen überhaupt positiv auf den Spracherwerbsprozeß auswirken:

Sheppard (1992) reviews the many studies, spanning some 25 years, of the options for teacher intervention on error, which lead him to conclude that 'the various types make little difference; indeed the use of any type at all may not be worth the effort' (1992: 104). Sheppard himself compared the effectiveness of giving coded error correction of student EL2 writing and merely asking for clarifications. The latter is not form-focused but meaning-focused and only the former constitutes correction. The resultant improvements in grammar were virtually the same for both groups, while, surprisingly, the group that only received clarification requests made more improvement on punctuation. We can only conclude that there is still uncertainty over the effectiveness of correction. (James 1998: 248 f.).

Wenn man bedenkt, daß die Korrektur schriftlicher Lernerarbeiten zur täglichen Praxis Fremdsprachenlehrender gehört und mit einem beträchtlichen Zeitaufwand verbunden ist, so überrascht die Feststellung, daß bisher nicht einmal mit Sicherheit gesagt werden kann, ob sie überhaupt eine Verbesserung der Sprachpraxis der Lernenden bewirken kann und wenn ja, wie.

Der Blick auf bisherige Forschung zu diesem Thema macht deutlich, daß die vorwiegende Forschungsperspektive auf Korrekturen diese als Bestandteil des fremdsprachlichen Unterrichts zu verstehen scheint, den es zu untersuchen gilt. Diese Forschungsperspektive geht vom Korrekturprozeß aus. Diese Perspektive wird im ersten Teil in den Abschnitten 10.2 und 10.3 eingenommen.

Mit der Frage nach der Wirkung von Korrekturen, die in diesem Kapitel ebenfalls gestellt wird, wird eine "neue" Perspektive, die vom Lernprozeß zu argumentieren versucht, vorgeschlagen (vgl. Abschnitte 10.4 und 10.5). Diese setzt nicht an dem Phänomen selbst an, sondern fragt nach der Berechtigung dieses Phänomens als Teil des Fremdsprachenlernens. Natürlich können hier nur begründete Fragen aufgeworfen werden, denen in spezialisierteren empirischen Untersuchungen nachgegangen werden müßte.

10.2 Forschungsperspektive Korrekturprozeß: Korrekturmenge und -initiierung

Insgesamt wurde in zwei Drittel der untersuchten Tutorien (18 von 27) explizit in vom Rest der Mail abgesonderten Teilen korrigiert. In der Pilotstudie korrigierten die Tutorinnen deutlich weniger (18 % aller Mails) als in der Hauptstudie (47 % aller Mails). Der Wortanteil der Korrekturen an der Gesamtwortzahl aller Mails betrug in der Pilotstudie 16 % und in der Hauptstudie 35 %.⁵⁸

In der Pilotstudie korrigierten vier von acht Tutorinnen (Bettina, Caroline, Lara, Sonja) gar nicht bzw. indirekt durch Wiederaufnahme von Tutee-Äußerungen in richtiger grammatischer Form. Eine Tutorin (Stephanie) korrigierte eine ihrer beiden Tutees und die andere nicht. Da außer Stephanie auch Bettina und Sonja jeweils zwei Tutees betreuten, wurde insgesamt in der Pilotstudie in sieben von zwölf Tutorien *nicht* explizit korrigiert.

⁵⁸ Bei der Wortzählung der Korrekturteile wurden die *ganzen* Korrekturteile berücksichtigt, die neben den Berichtigungen (und Erklärungen) der Tutorinnen auch die zu korrigierenden Teile der Originalmails der Tutees enthielten.

In der Hauptstudie wurde hingegen nur in zwei der insgesamt fünfzehn Tutorien nicht korrigiert (von den Tutorinnen Luna und Erika). Da diese beiden Tutorien aus mangelnder Tutee-Korrespondenz aber gar nicht richtig in Gang kamen, wurde praktisch in *allen* Tutorien korrigiert.

Dieses sehr unterschiedliche Korrekturverhalten in beiden Studien läßt sich vielleicht hauptsächlich durch zwei Dinge erklären: Zum einen war die Pilotstudie nicht von einem Seminar begleitet wie die Hauptstudie, in dem über Fragen der Korrektur diskutiert wurde. Es ist anzunehmen, daß durch die Semindiskussionen bei den Tutorinnen der Wunsch geweckt oder verstärkt wurde, Korrekturen im Austausch mit ihren Tutees zu erproben. Ein anderer Grund könnte auch auf der Seite der Tutees liegen, die laut Aussage ihrer Lehrerin prüfungsorientierter waren im Vergleich zur Vorgängergruppe der Pilotstudie.

Für diesen zweiten Grund spricht z.B. auch die Tatsache, daß in sechs Fällen in der Hauptstudie die Korrektur von den Lernenden initiiert wurde (im Gegensatz zu zwei in der Pilotstudie). Da die Tutorien für die Tutees keinerlei Anbindung an ihren institutionellen Lernkontext hatten, könnte man m.E. aus ihrer Bitte um Korrektur durch die Tutorinnen schließen, daß sie a) die Tutorien als einen Lehr-/Lerndialog aufgefaßt haben und b) daß Korrekturen für sie zu einem solchen Lehr-/Lerndialog "dazugehören".

In zehn Fällen wurde die Korrektur von den Tutorinnen initiiert (von zwei Tutorinnen in der Pilotstudie und sieben Tutorinnen in der Hauptstudie).⁵⁹ Von diesen zehn Fällen fragten die Tutorinnen in drei Fällen zunächst, ob die Tutees eine Fehlerkorrektur ihrer Mails wünschten. In sieben Fällen nahmen sie diese ohne vorherige Absprache vor. Auch für diese Tutorinnen scheinen Korrekturen einfach zum Lehr-/Lerndialog "dazuzugehören". Das wurde auch in der Semindiskussion über Fehlerkorrektur deutlich. Viele Tutorinnen korrigierten, weil sie Korrektur für nötig hielten. Häufig gingen sie dabei so vor, wie sie selbst gern korrigiert worden wären (vgl. Tamme & Rösler 1999).

Besonders interessant in dieser Hinsicht erscheint der Fall von Jutta und Harriet (vgl. Abschnitt 5.5). Die Tutee hatte ihrer Tutorin geschrieben: *"Ich mag es schon, wenn ich mich mit Dir unterhalten kann! Trotzdem moechte ich auch manchmal wissen, was ich falsch geschrieben hat oder wo ich Fehle immer mache. Aber nicht unbedingt!!"* (aus: Harriet – Jutta, 12. November 1998). Daraus kann man m.E. schließen, daß die Tutee *nicht sehr* an Korrektur interessiert ist und daß sie höchstens die wiederholt auftretenden Fehler korrigiert haben möchte (*"wo ich Fehle immer mache"*). Trotzdem korrigierte ihre Tutorin alles, auch die Kleinigkeiten. In einer Semindiskussion äußerte sich diese Tutorin folgendermaßen:⁶⁰

(10.1)

Aber ich bring's nicht übers Herz, die Sachen nicht zu korr... – also, gut, wenn sie mir jetzt ausdrücklich sagen würde, ich möchte nicht, oder sag mir nur die schlimmen Fehler, dann würde ich es natürlich machen, aber wenn ich das ihr durchkorrigiere, dann bringe ich es nicht fertig, Fehler stehenzulassen unkorrigiert, weil ich denke, sie braucht doch auch die Sicherheit, em irgendwie, daß das eh, daß das, was ich ihr zurückschick' dann

⁵⁹ Eine der zwei Tutorinnen der Pilotstudie betreute zwei Tutees und initiierte die Korrektur in beiden Tutorien, woraus sich die Gesamtzahl zehn ergibt.

⁶⁰ Die Semindiskussion lag zwar früher als die Mail ihrer Tutee. Die Tutorin änderte aber auch nach dieser Mail ihr Korrekturverhalten nicht.

auch stimmt, jedenfalls so nach meinem Niveau stimmt. (Jutta, Seminardiskussion 9. November 1998)

Dieser Fall zeigt, daß die Vorstellung von Lehrenden, was eine gute Korrektur ist, ihr Korrekturverhalten stärker beeinflussen kann als die Äußerungen der betroffenen Lernerin.

Außerdem wurde durch den Überblick über Korrekturmenge und -initiierung in diesem Abschnitt deutlich, daß Korrekturen im Bewußtsein von Lehrenden *und* Lernenden ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenlernens sind.

10.3 Forschungsperspektive Korrekturprozeß: Ein Fallbeispiel

In Übereinstimmung mit der methodischen Entscheidung, den Tutoriumsmitgliedern den größtmöglichen Freiraum bei der Gestaltung der Tutorien zu gewähren (vgl. Abschnitt 1.4.1), war es den Tutorinnen freigestellt, ob sie Korrekturen durchführen wollten oder nicht. Im tutoriumsbegleitenden Seminar der Hauptstudie wurden in Bezug auf Fehlerkorrektur lediglich Korrekturbeispiele aus der Pilotstudie unter dem Gesichtspunkt der Übersichtlichkeit für die Lernenden diskutiert. Weil die damaligen technischen Möglichkeiten, vor allem auf der Seite der Tutees, das Öffnen von an die Mails angehängten Word-Anlagen nicht erlaubten und auch die Mailprogramme noch nicht mit Formatierungsoptionen ausgestattet waren, stellte sich das Problem von E-Mail-spezifischen Korrekturformen. In Tamme & Rösler (1999) werden fünf dieser Korrekturformen vorgestellt. Da sich inzwischen aber die technischen Möglichkeiten verbessert haben, das Verschicken von Anlagen für alle gängigen Mailprogramme kein Problem mehr ist und es sogar spezielle Programme für Fehlerkorrekturen per E-Mail⁶¹ gibt, wird an dieser Stelle nicht noch einmal auf die inzwischen technisch bereits veralteten Korrekturformen "meiner" Tutorinnen eingegangen.

Es ist für die Zwecke der Analysen in diesem Kapitel nur wichtig, nachvollziehen zu können, welchen "Input" hinsichtlich Korrekturen die Tutorinnen von mir erhalten haben. Außer der E-Mail-spezifischen Korrekturformen wurde das Thema Fehlerklassifikation und mögliche Fehlerursachen anhand eines Auszugs aus Schmidt (1994) diskutiert. Für die Analyse der Tutorinnen-Korrektur in diesem Abschnitt ist besonders von Bedeutung, daß im Seminar die Unterscheidung nach Schmidt (1994: 333) von "lapses" (Flüchtigkeitsfehler, die begangen werden, obgleich die zur Vermeidung solcher Fehler benötigten Kenntnisse und Fertigkeiten vorhanden sind), "errors" (echte Fehler, die Ausdruck vom Nichtvorhandensein benötigter Kenntnisse und Fertigkeiten sind) und "mistakes" (Fehler, die darin bestehen, daß der Sprecher sich in der Stilebene, im „Register“ vergreift) sowie das Thema Bewertungskriterien für die "Schwere" von Fehlern diskutiert wurde. Außerdem wurde ein Handzettel mit Literaturhinweisen zum Thema Fehler und Korrektur ausgeteilt. Da aber in jeder Seminarsitzung ein Artikel diskutiert und so die Lektüreblastung für die Tutorinnen bereits groß genug war, nehme ich an, daß diese zusätzlichen Literaturhinweise nicht genutzt wurden und man davon ausgehen kann, daß das in den Tutorien beobachtete Korrekturverhalten weitgehend "theorieungeleitet" war. Ansonsten wurden die Tutorinnen aufgefordert, Fragen oder Probleme selbst im Kurs anzusprechen. Keine der Tutorinnen hat jedoch von sich aus ein Korrekturanliegen aus ihrem Tutorium im Kurs zur Sprache gebracht.

Im folgenden werden einzelne Korrektursequenzen der Tutorin Alina näher analysiert. Das Ziel dabei ist, exemplarisch aufzuzeigen, welche Probleme sich beim Korrigieren ergeben

⁶¹ Vgl. das Programm 'Markin', <http://www.cict.co.uk/software/markin/index.htm>.

können. In Beispiel (8.5) (Abschnitt 8.4) zu ihren Erklärungsschwierigkeiten wurde bereits erwähnt, daß ihr Tutee Mark sie um die Korrektur seiner Fehler gebeten hatte. In seiner ersten kurzen Mail waren nur wenige Fehler aufgetreten, so daß die Tutorin sich entschlossen hatte, einfach alle Fehler zu korrigieren. Dies teilt sie ihm in ihrer Antwortmail auch mit, bevor sie die einzelnen Fehler korrigiert, indem sie den fehlerhaften Abschnitt aus der Tutee-Mail wiederaufnimmt und die korrigierte Version – bis auf eine Ausnahme ohne Erklärung – darunter schreibt.

Die zweite Korrektur der Tutorin erfolgt auf die folgende Tutee-Mail vom 13. November 1998:⁶²

[...]
> Liebe Alina,
> ich freue mich auf deinen baldigen Brief, aber ich habe deine Adresse
> noch nicht bekommen, kannst du deine Adresse mir sagen??
> Oh ja, ich danke fuer dein Verstaendnis, jetzt habe ich noch eine
> andere Frage:
>
> Situation:
> Es gibt 2 Personen, eine ist mein Bekannt, und die andere ist ein
> Fremd, wenn ich mit diesen 2 Personen zusammen spreche, was soll ich
> ihnen sagen?
> z.B. Wie geht es "Ihnen"? oder Wie geht es "euch"??
>
> Ja, das ist mein Problem, vielleicht bin ich nicht so hoefflich, oder
> nicht freundlich.....also.....
>
>
> Ich warte auf deine Antwort!! ^_^
> Vielen Dank fuer deine Hilfe!
>
> Dein Mark
(Mark – Alina, 13. November 1998)

Dieses Mal nimmt die Tutorin folgende Korrektur vor:

[...]
So, um auf Deine Fehler zu kommen ! (Zu Deiner Frage komme ich auch noch,
da bin ich noch am drueber nachdenken!)

"Ich freue mich auf Deinen baldigen Brief"
<Ich freue mich ueber Deinen schnellen Brief/ Deine schnelle Antwort.
<<Sich "auf" etwas freuen bedeutet, dass dieses Etwas in der Zukunft
liegt. In diesem Fall hier habe ich ja schon geschrieben, deshalb muss es
"Ich freue mich ueber Deinen Brief" heissen.

"Kannst Du Deine Adresse mir sagen?"
<Kannst Du mir Deine Adresse sagen?

"Eine ist mein Bekannt, die andere ist ein Fremd"
<Eine ist meine Bekannte, die andere ist eine Fremde/
<Einer ist mein Bekannter, der andere ist ein Fremder

⁶² Da ich keine Kopie von dieser Tutee-Mail erhielt, ist hier die Wiederaufnahme der Tutee-Mail zu Beginn der Tutorinnen-Antwort abgedruckt.

<<Ich weiss nicht so genau, ob Du von Frauen oder Maennern sprichst. Hier sind beide Moeglichkeiten (1.Satz Frauen, 2. Satz Maenner)
[...]
Bis zum naechsten Mal,
Deine Alina
(aus: Alina – Mark, 16. November 1998)

Da auch dieses Mal die Tutee-Mail relativ kurz ist und nur wenige Fehler aufweist, korrigiert die Tutorin wieder alle Fehler (außer dem "*hoefflich*" des Tutees, das auch ein Tippfehler sein könnte). Im Gegensatz zu ihrer ersten Korrektur versieht die Tutorin dieses Mal außerdem zwei der insgesamt drei Korrekturen mit einer längeren Erklärung.

Dabei scheint bei ihrer ersten Korrektur ein Mißverständnis vorzuliegen, da der Tutee geschrieben hatte, er freue sich auf ihren baldigen Brief. Hierbei bezieht er sich offensichtlich auf einen Brief mit einem Foto der Tutorin, von dem diese ihm geschrieben hatte, daß sie ihn am Tag zuvor abgeschickt habe. Die Tutorin scheint hingegen zu denken, daß der Tutee sich auf einen E-Mail-Brief bezieht, den er bereits von ihr erhalten hat. Dieses Mißverständnis wird von dem Tutee später jedoch nicht aufgegriffen. Sein relativ hoher Sprachstand, der in seinen weitgehend korrekten Mails zum Ausdruck kommt, und sein an anderer Stelle bereits analysiertes Schreibverhalten (vgl. sein Nachfragen auf die Antwort der Tutorin zum Problem der Anrede im Deutschen in Beispiel 8.4, sein Nachfragen bei der ersten von seiner Tutorin vorgenommenen Korrektur in Beispiel 8.5 und sein als "autonom" interpretiertes Lernerverhalten in Reaktion auf die falsche Information seiner Tutorin zur Frage der Groß- und Kleinschreibung in der Briefanrede in Beispiel 8.6) lassen vermuten, daß er das Mißverständnis erkannt hat, auf eine Thematisierung aber verzichtet, vielleicht aus Höflichkeit der Tutorin gegenüber oder einfach, um den Kommunikationsfluß nicht zu stören durch eine Klärung dieses Mißverständnisses, das für die Kommunikation als solche weiter keine Bedeutung hat.

Bei der zweiten Korrektur der Tutorin handelt es sich um einen Fehler im Satzbau, den die Tutorin durch Vorgabe der richtigen Stellung korrigiert.

Bei der dritten Korrektur passiert etwas Interessantes. Die Tutorin übernimmt nicht die ganze Äußerung des Tutees, sondern nur einen verkürzten Teil daraus. Der Tutee hatte geschrieben:

- > Es gibt 2 Personen, eine ist mein Bekannt, und die andere ist ein
- > Fremd, wenn ich mit diesen 2 Personen zusammen spreche, was soll ich
- > ihnen sagen?

Die Tutorin schreibt in ihrer Korrektur:

<Eine ist meine Bekannte, die andere ist eine Fremde/
<Einer ist mein Bekannter, der andere ist ein Fremder
<<Ich weiss nicht so genau, ob Du von Frauen oder Maennern sprichst. Hier sind beide Moeglichkeiten (1.Satz Frauen, 2. Satz Maenner)

Dadurch, daß die Tutorin die Einleitung des Tutees "*Es gibt 2 Personen,*" wegläßt, verändert sie die Referenz. *Einer* in ihrem zweiten Beispielsatz bezieht sich auf *mein Bekannter*. Dabei wäre es grammatisch durchaus auch richtig gewesen, sich mit *eine* auf *Person* zu beziehen, so wie der Tutee das getan hatte, also z.B. zu schreiben: *Es gibt 2 Personen, eine ist mein Bekannter, und die andere ein Fremder*. Hier scheint die Tutorin also durch das Verkürzen des zu korrigierenden Teils zuviel zu korrigieren.

Der Tutee antwortet postwendend mit folgender Mail:

Liebe Alina,
vielen Dank fuer Deinen Unterricht!!
also, was soll ich dann in der gleichen Situation sagen:
"Kommt ihr mit?" oder " Kommen Sie mit?....." usw.....

Also, ich wohne jetzt bei meiner Mutter, mit 3 aelteren Bruedern, mein Vater war tot, als ich Kind Schueler war!

"Room [Zahl]" ist das Zimmer meiner Familie, "[Name] House/ Block 3" ist das Gebaeude, in dem ich wohne, "[Name] Estate" ist der Dorf, und "Tsuen Wan, NT" ist die Region.

Ueber deinen Unterricht kann ich nichts sagen, weil es noch so frueh ist! Aber das ist fuer mich wirklich sehr nuetztlich!! Ja, ich finde immer so! Ich habe von manchen Kollegen gehoert, dass ihre Tutorinnen nicht immer an sie schreiben,.....naja....ich hab' es nur gehoert, ich bin keiner Meinung!! Weil Du immer an mich schreiben, das freut mich!!
^_^

Ich hoffe gern, dass ich mein Deustch immer verbessern kann. Deshalb brauche ich deine Hilfe immer!! ^_^
Vilen dank fuer deine Hifle, aber wuerdet ihr dieses "Angebot" weiter anbieten, wenn ihr die Projektarbeit fertiggemacht habt?? Ja, wir haben von Claudia gehoert, dass es ihre Projektarbeit ist!!

Also, jetzt muss ich ebenfall aufhoeren, weil es schon zu spaet ist.
(doch, es ist jetzt 11:30pm in Hong Kong!)

Bis damnaechst!!
Tschuess!!

Dein Mark
(Mark – Alina, 17. November 1998)

Auch die Tutorin antwortet postwendend.

[...]
Hallo Mark!
Der Brief ist jetzt ein bisschen lang geworden, aber ich muss halt immer Deinen Brief mitschicken, damit ich die Fehler korrigieren kann.
Du musst mir meinen Brief auch nicht wieder zurueckschicken. Jetzt habe ich ja auch mal endlich an Deine Email-Adresse zu Hause geschrieben! Das ist sicher sehr praktisch. Ich habe noch keinen eigenen Computer zu Hause, aber bis jetzt geht das auch noch. Ich maile von der Bibliothek in der Uni, und Texte fuer meine Seminare schreibe ich am Computer von meinem einen Mitbewohner.
Du hast auch noch wegen Claudias Projekt gefragt. Klar, das ist jetzt nur ein Projekt, und das wird irgendwann im Februar zu Ende sein. Wir koennen uns aber auf jeden Fall weiterhin mailen! Das haengt ganz von uns ab. Ich faende es jedenfalls sehr schoen. Vielleicht habe ich irgendwann auch mehr zu tun, so dass ich nicht mehr so oft wie jetzt schreiben kann, aber das waere ja auch nicht schlimm.
Uebrigens, Claudia hat mir erzaehlt, dass Du schon mal in Leipzig warst!/? Wann war das denn? Und was hast Du dort gemacht? Ich kenne Leipzig auch ein bisschen, meine Schwester studiert naemlich dort. Was machen Deine Brueder eigentlich? Arbeiten sie schon?
Was studierst Du eigentlich fuer Faecher ausser Deutsch? Und kommst Du irgendwann mal nach Deutschland?

So, jetzt kann ich ja noch ein paar Fehler korrigieren- das ist uebrigens bei Dir gar nicht so einfach, Du machst naemlich nicht viele Fehler!

"Mein Vater war tot, als ich Kind Schueler war"
<Mein Vater ist gestorben, als ich Kind/als ich Schueler war

"Ich bin keiner Meinung"
<Ich habe keine Meinung darueber

"Jetzt muss ich aufhoeren, weil es schon zu spaet ist"
<<So etwas aehnliches hatten wir schon mal, mit dem so viel / zu viel!
Weisst Du noch? Das ist ja echt nicht so einfach! Hier wuerde ich sagen:
<Jetzt muss ich aufhoeren, weil es schon so spaet ist.

Oder:
<Jetzt muss ich aufhoeren, weil es schon zu spaet ist, um noch weiterzuschreiben.
<<Hier gibt es natuerlich noch mehr Moeglichkeiten. Mit dem "so", das ist nicht so (!) einfach zu erklaren, weil es hauptsaechlich umgangssprachlich verwendet wird. Wenn ich etwas schreibe, wuerde ich auch nicht schreiben, "weil es schon so spaet ist". Ich wuerde eher schreiben, "weil es schon sehr spaet ist". Also sei mir nicht boese, wenn ich das jetzt nicht gut erklaren kann und wenn Du es nicht so ganz verstehst!

Also bis zum naechsten Mal,
Alina :)
(aus: Alina – Mark, 18. November 1998)

An dieser Stelle soll nur auf die Fehlerkorrektur der Tutorin und nicht auf andere Aspekte der beiden Mails eingegangen werden. Da dieses Mal die Mail des Tutees länger als seine vorhergehenden war, ist auch die Fehlerzahl höher. Wahrscheinlich aus diesem Grund nimmt die Tutorin auch eine Auswahl der zu korrigierenden Fehler vor. Um nachzuvollziehen, ob ihre Auswahl nach bestimmten Kriterien erfolgte und wenn ja, nach welchen, sollen zunächst alle sprachlichen Abweichungen aus der Mail des Tutees chronologisch aufgelistet werden (durch Kursivdruck gekennzeichnet):

- (1) *mein Vater war tot, als ich Kind Schueler war!*
- (2) "Shek Wai Kok Estate" ist *der* Dorf,
- (3) Aber das ist fuer mich wirklich sehr *nuetzlich!!*
- (4) Ja, *ich finde immer so!*
- (5) naja...ich hab' es nur gehoert, *ich bin keiner Meinung!!*
- (6) Weil Du immer an mich *schreiben*, das freut mich!! ^_^
- (7) Ich *hoffe gern*,
- (8) dass ich mein *Deustch*
- (9) *immer verbessern* kann.
- (10) *Vilen dank* fuer deine Hifile,
- (11) Also, jetzt muss ich *ebenfall* aufhoeren,
- (12) weil es schon *zu* spaet ist.
- (13) (*doch*, es ist jetzt 11:30pm in Hong Kong!)
- (14) Bis *dammaechst!!*

Nicht korrigiert wurden die Flüchtigkeits-/Rechtschreib- und Artikelfehler in (2), (3), (8), (10) und (14) und der Konjugationsfehler in (6). Vor dem Hintergrund der Verständlichkeit der Äußerung kann man diese Fehler als weniger schwerwiegend betrachten.

Korrigiert wurden die Wort- und Ausdrucksfehler in (1), (5) und (12), nicht aber diejenigen in (4), (7), (9), (11) und (13). Nach welchen Kriterien die Tutorin hierbei

vorgegangen ist, ist nicht nachvollziehbar.⁶³ Verständlichkeit kann jedenfalls nicht das oberste Korrekturprinzip für diese Tutorin dargestellt haben, denn der Satz "*mein Vater war tot, als ich Kind Schueler war!*", den die Tutorin korrigiert, ist nicht unverständlicher als z.B. die Äußerung des Tutees "*Ja, ich finde immer so!*", auf die sie nicht weiter eingeht.

Betrachten wir nun etwas näher die beiden ersten Korrektursequenzen der Tutorin. (Die dritte Sequenz, in der es um die fehlerhafte Verwendung von *zu* geht, wurde bereits in Abschnitt 8.4 analysiert.)

Die zweite Korrektursequenz war:

"Ich bin keiner Meinung"
<Ich habe keine Meinung darueber

Der Tutee hatte "*ich bin keiner Meinung*" geschrieben – vielleicht in Anlehnung an den Ausdruck *ich bin anderer Meinung*. Die Tutorin schlägt als vermeintlich korrekte Version "*Ich habe keine Meinung **darüber***" vor. Es müßte aber heißen: *Ich habe keine Meinung **dazu*** oder *Ich bin anderer Meinung **darüber*** (vgl. Duden 1989) Dieses Beispiel zeigt, daß selbst das Sprachgefühl muttersprachlicher Lehrender "versagen" kann und nicht einfach von der Korrektheit von Korrekturen ausgegangen werden kann.

In diesem Zusammenhang ebenfalls zu bedenken ist die Sprachvariation, die z.B. durch die Zugehörigkeit der Sprecher zu unterschiedlichen Sprachregionen, sozialen und beruflichen Gruppen, Altersgruppen oder durch das Medium (E-Mail vs. Brief) beeinflußt wird. Sprachvariation hat ebenfalls einen erheblichen Einfluß auf das, was als "korrekt" in einem bestimmten Kontext empfunden wird. Eine allgemeine Gefahr beim Korrigieren kann man m.E. darin sehen, daß es den Fremdsprachenlernenden den Eindruck vermittelt, es gebe immer nur *eine* richtige Form, und die Lehrerin weiß in jedem Fall, welche das ist.

Die Korrektursequenz:

"Mein Vater war tot, als ich Kind Schueler war"
<Mein Vater ist gestorben, als ich Kind/als ich Schueler war

ist unter ihrem thematischen Gesichtspunkt interessant, weil sie einen "Verstoß" gegen Korrekturvorschläge in der Literatur bedeutet. So schlagen Koutiva & Storch (1989) in ihrem Korrekturmodell z.B. vor, Korrektur in Abhängigkeit zu unterschiedlichen Unterrichtsphasen zu gewichten. Die fünfte Unterrichtsphase e), in der überhaupt nicht mehr korrigiert werden soll, definieren sie als

Phasen mitteilungsbezogener Kommunikation (wie d), jedoch bei starker persönlicher Betroffenheit (eines) der Beteiligten, d.h. Kommunikation über persönliche Lebensproblematik, über Krankheits- und Todesfälle usw. (Koutiva & Storch 1989: 423)

Für diese Phase empfehlen sie:

Dort schließlich, wo die persönliche Lebensproblematik besprochen wird und die Lernenden engagiert und mit persönlicher Betroffenheit sprechen (e), sind Korrekturen nicht mehr angebracht; sie stehen, wie Rösler (1984:159) es ausdrückt, »im Widerspruch zum Ernst der Situation«. (Koutiva & Storch 1989: 424).

⁶³ Das Kriterium der Fehlerhäufung scheint es jedenfalls nicht zu sein, weil sie dann den Satz "*Ich hoffe gern, dass ich mein Deutsch immer verbessern kann.*" mit drei fehlerhaften Stellen hätte korrigieren müssen.

Auch Barkowski, Harnisch & Kumm (1980) plädieren dafür, daß Korrekturen nicht in Situationen stattfinden sollen, "*in denen die Kursteilnehmer ihre eigene Lebenslage und Problematik zur Sprache bringen*" (Barkowski, Harnisch & Kumm 1980: 323). Nach diesen Empfehlungen dürfte der fehlerhafte Satz, in dem der Tutee vom Tod seines Vaters schreibt, *nicht* korrigiert werden.

Man könnte vielleicht einwenden, daß es sich hier um Vorschläge für mündliche Korrekturen handelt. In jedem Fall trifft es jedoch auch auf die hier dargestellte Sequenz zu, daß der Tutee darin von seiner "*persönlichen Lebensproblematik*" schreibt. Ginge man davon aus, daß das Thema der Kommunikation wichtiger als das Medium ist, müßte das "Korrekturverbot" bei entsprechenden Themen also auch für E-Mail-Briefe gelten.

Würde man hingegen dem Unterscheidungskriterium Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit oberste Priorität einräumen, so müßte für E-Mail-Briefe dasselbe wie für andere schriftliche Lernertexte gelten. In der Fernstudieneinheit "Fehler und Fehlerkorrektur" gibt Kleppin (1998) folgende Empfehlung:

Wenn klar ist, dass Fehler durchaus auch positiv zu sehen sind und – vor allem –, dass sie ein notwendiges Durchgangsstadium darstellen, dann sollten alle schriftlichen Fehler – meiner Meinung nach – zumindest markiert werden. Wenn man als Lehrer im schriftlichen Bereich Fehler nicht anmerkt, muss der Lernende davon ausgehen, dass kein Fehler vorliegt. Woher soll er denn wissen, dass man – aus welchen Gründen auch immer – etwas nicht anstreicht? (Kleppin 1998: 55)

Würde man also dieser Empfehlung folgen, müßte der fehlerhafte Satz des Tutees korrigiert werden. Was bei Kleppin m.E. aber stillschweigend vorausgesetzt wird, ist, daß es sich bei den fehlerhaften Texten, von denen sie spricht, um Lernertexte im (engeren) Rahmen von institutionellem Fremdsprachenunterricht handelt, um schriftliche Hausaufgaben zum Beispiel, nicht aber für solche Texte wie die im E-Mail-Tutorium.

Ich denke, daß gerade an dieser letzten Korrektursequenz wiederum deutlich wird, daß es sich bei den E-Mail-Tutorien tatsächlich um eine Mischform handelt – zwischen "natürlicher" Kommunikation und institutionellem Fremdsprachenunterricht, aber auch zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit (zur Mischform vgl. Abschnitt 3.1). Es ist m.E. äußerst heikel, für diese Kommunikationsform Korrekturstrategien – etwa analog zu den Schreibstrategien in Abschnitt 5.6 – zu formulieren, besonders vor dem Hintergrund der Fragwürdigkeit von Korrekturen allgemein, der in den nächsten beiden Abschnitten nachgegangen werden soll.

Zunächst soll aber noch auf ein letztes Problem hingewiesen werden, das sich beim Korrigieren dieser Tutorin ergab.

Am 17. Februar 1999 schrieb der Tutee folgende Mail, die wiederum aus der Tutorinnenantwort kopiert ist, weil von der Originalmail keine Kopie an mich ging:

- > Liebe Alina,
- > ich hab dir schon lange nicht geschrieben.....entschuldigung!! Diese
- > Tage hatten wir zuviel zu tun, aber das war schon ferig. Jetzt feiern
- > wir zum chinesischen neuen Jahr, das ist am 16. Februar dieses Jahres,
- > und wir haben eine woehige Ferien, dann koennen wir einbisschen Pause
- > machen. Aber leider haben wir noch etwas in Ferien zu tun, z.B unsere
- > Lebenslaeuft und Bewerbungen, Hausaufgaben zum Deutsch, und
- > Vorbereitung zu unseren Seminaren, usw.....
- >

> Aber es geht uns besser, wenn wir Ferien haben...heehee.....^_^
 > Wir suchen jetzt Jobs fuer unser Praktikum, ich hoffe, dass wir alles
 > Jobs in Deutschland finden koennen. Wahrscheinlich werde ich nach
 > Konstanz gehen, man hat mir erzaehlt, dass Konstanz eine wunderschoeene
 > Stadt ist, stimmt das?? Ich habe noch keine Idee! Und manche von uns
 > werden nach Leipzig und Duesseldorf gehen.....dann sind wir ein ganzes
 > Jahr getrennt!
 >
 > Also...jetzt soll ich ins Bett gehen, sonst aegert meine Mutter
 > sich.....es ist schon spaet....
 > Noch einmal, entschuldigung fuer diesen verspaeteten Brief!!
 >
 > Bis bald! Tschuess!! ^_^
 >
 >
 > Herzliche Gruesse,
 > Dein Mark
 (Mark – Alina, 17. Februar 1999)

Am 12. Februar war das Semester und damit auch das "offizielle" Tutorium zu Ende. Am 3. März 1999 antwortet die Tutorin mit folgender Mail:

Date: Wed, 3 Mar 1999 10:49:34 +0100 (CET)
 From: Alina
 To: Mark
 Subject: Re: Hab dich schon lange nicht gesehen!!

[...]
 Hallo Mark!

Vielen Dank fuer Deinen Brief!! Ich hatte schon ueberlegt, ob Du mir jetzt gar nicht mehr schreibst oder ob Du einfach nur viel zu tun hattest. Ja, und da hab ich mich riesig gefreut, dass Du nur viel Arbeit hattest- und dass Du jetzt Ferien hast! Ich habe jetzt auch Ferien, seit einer Woche ungebraucht, und bin sehr froh darueber. Das Semesterende ist immer sehr stressig, deshalb habe ich Dir ja auch nicht sofort geantwortet.. ja, und jetzt warte ich noch auf ein paar Pruefungsergebnisse! Wenn ich bestanden habe, kann ich endlich ein bisschen wegfahren!

Wie waren denn Deine Pruefungen eigentlich? Deutsch hast Du bestimmt sehr gut bestanden, oder? Hast Du inzwischen einen Praktikumsplatz bekommen? Konstanz ist wirklich eine schoene Stadt, ich bin einmal dortgewesen. Mir gefallen Staedte , die am Wasser liegen, besonders gut, und der Bodensee ist wirklich schoen! Nur leider ist Konstanz so weit weg von Giessen! Trotzdem, wenn Du schon in Deutschland bist, musst Du mich unbedingt besuchen kommen, ich wuerde Dich total gerne auch persoendlich kennenlernen! Du bist herzlich bei mir eingeladen! Wenn das nicht geht, kann ich vielleicht auch nach Konstanz kommen.. Naja, das kann man dann immer noch sehen. Wann ist das eigentlich, dass Du nach Deutschland kommst? Diesen Sommer noch?

Wie waren eigentlich Eure Neujahrsfeiern? Ich weiss ueberhaupt nichts darueber! Feiert Ihr das in der Familie, oder eher mit Freunden? Und was macht Ihr da? Wenn Du Lust hast, kannst Du mir ja mal davon erzaehlen, das wuerde mich echt interessieren!

Noch eine Frage: moechtest Du eigentlich, dass ich weiterhin Deine Fehler korrigiere? Ich werde es heute machen, ich hab auch Zeit und Lust dazu, aber wenn Du das nicht mehr brauchst oder willst, kannst Du mir ruhig bescheidsagen.

Gut- zur Korrektur! :)

"..hatten wir zuviel zu tun, aber das war schon fertig"
<..hatten wir zuviel zu tun, aber jetzt sind wir fertig

" wir haben eine woechige Ferien"
< wir haben einwoechige Ferien/ wir haben eine Woche Ferien
<<"einwoechige Ferien ist korrekt, "eine Woche Ferien" klingt aber besser.

"leider haben wir noch etwas in Ferien zu tun"
<leider haben wir noch etwas in den Ferien zu tun

" Hausaufgaben zum Deutsch, und Vorbereitung zu unseren Seminaren"
< Hausaufgaben fuer Deutsch/ Deutschhausaufgaben, und Vorbereitungen zu unseren Seminaren.

" ich hoffe, dass wir alles Jobs in Deutschland finden koennen"
< ich hoffe, dass wir alle ...

So, ich glaube das reicht, mehr finde ich auch nicht. Dein Deutsch ist einfach zu gut!

Ach ja, was ich Dir noch sagen wollte- ich werde jetzt in den Ferien nicht so oft schreiben, weil ich ja von der Uni aus maile. Bis zum 12. Maerz bin ich auf jeden Fall noch hier, dann weiss ich noch nicht so genau.. ich ueberlege noch, ob ich in Urlaub fahren soll oder mir vielleicht doch besser einen Job suchen sollte!

Am 12. April faengt die Uni wieder an, dann kann ich auf jeden Fall wieder schreiben. Ich hoffe Du schreibst mir auch weiterhin.. ich wuerde mich sehr freuen!! :)

Also hoffentlich bis bald, und Dir auch schoene Ferien!!

Deine Alina :)
(aus: Alina – Mark, 3. März 1999)

Hinsichtlich der Fehlerkorrektur ist interessant, daß die Tutorin das Ende des offiziellen Tutoriums als Anlaß nimmt, den Tutee zu fragen, ob er noch weitere Korrekturen wünscht. Es entsteht zunächst eine lange Schreibpause. Die Tutorin meldet sich dann am 22. April 1999 nach ihren Semesterferien wieder bei dem Tutee, der am 30. April antwortet und erwähnt, daß sein Computer kaputt war. Auf das Thema Fehlerkorrektur geht er jedoch weder in dieser noch in einer seiner weiteren Mails ein. (Er schreibt noch je eine pro Monat von September 1999 bis Januar 2000 und dann noch je eine im April, Mai, Juli und Dezember 2000). Auch die Tutorin erwähnt das Thema nicht mehr und korrigiert auch nicht weiter.

Im Hinblick auf die Korrektur der letzten Mail zeigt die Äußerung "*So, ich glaube das reicht, mehr finde ich auch nicht. Dein Deutsch ist einfach zu gut!*", daß die Tutorin wieder nach *allen* Fehlern in der Mail des Tutees gesucht hat. Übersehen hat sie also offensichtlich die beiden fehlerhaften Ausdrücke:

Jetzt feiern wir zum chinesischen neuen Jahr
Ich habe noch keine Idee!

wobei es sich im zweiten Fall um eine Interferenz aus dem Englischen ("*I have no idea.*") zu handeln scheint.

In ihren Korrektursequenzen finden sich Anzeichen einer Schwierigkeit beim Korrigieren, die ich als Verhaften in der fehlerhaften Lernerstruktur bezeichnen möchte. Beobachten läßt sich dieses Phänomen z.B. in der Sequenz:

" Hausaufgaben zum Deutsch, und Vorbereitung zu unseren Seminaren"
< Hausaufgaben fuer Deutsch/ Deutschhausaufgaben, und Vorbereitungen zu unseren Seminaren.

Betrachten wir noch einmal die ursprüngliche Formulierung des Tutees:

> Aber leider haben wir noch etwas in Ferien zu tun, z.B unsere
> Lebenslaeufe und Bewerbungen, Hausaufgaben zum Deutsch, und
> Vorbereitung zu unseren Seminaren, usw.....

Der Tutee verwendet hier zweimal eine abweichende Konstruktion mit *zu*. Da der Tutee auch in dem oben erwähnten Satz: *Jetzt feiern wir zum chinesischen neuen Jahr* die Präposition *zu* an falscher Stelle gebraucht, könnte man versucht sein, daraus zu schließen, daß es sich dabei um eine derzeitige "Lieblingskonstruktion" in der Interlanguage des Tutees handelt.

Warum korrigiert die Tutorin aber innerhalb eines Satzes nur eine der beiden abweichenden *zu*-Konstruktionen? Da sie auch bei ihrem ersten Korrekturvorschlag *Hausaufgaben fuer Deutsch/ Deutschhausaufgaben* mit *Hausaufgaben fuer Deutsch* zunächst – anscheinend in Anlehnung an die ursprüngliche Lerneräußerung – eine Präpositional-Konstruktion zu bilden versucht und *Vorbereitungen zu unseren Seminaren* (anstelle von *Vorbereitungen für unsere Seminare*, vgl. Duden 1989⁶⁴) überhaupt nicht verbessert, könnte man daraus schließen, daß sie nach dem Korrekturprinzip *so wenig Änderungen der Lernerkonstruktion wie möglich* korrigiert.

Die Korrektursequenz zeigt, in welches Dilemma die Korrigierende geraten kann, wenn sie versucht, so nahe wie möglich an der Lerneräußerung zu bleiben. Dann kann es passieren, daß sie irgendwann selbst nicht mehr weiß, welche Äußerung abweichend ist und welche "gerade noch so durchgehen" kann. Ein ähnliches Problem scheint bei der folgenden Korrektursequenz vorzuliegen.

" wir haben eine woehige Ferien"
< wir haben einwoechige Ferien/ wir haben eine Woche Ferien
<<"einwoechige Ferien ist korrekt, "eine Woche Ferien" klingt aber besser.

Für die falsche Äußerung des Tutees "*wir haben eine woehige Ferien*" bietet die Tutorin als erste richtige Version "*wir haben einwoechige Ferien*" an. Man spricht zwar z.B. von einem *einwöchigen Kurs*, in diesem Kontext ist aber *nur* die von der Tutorin als zweite Möglichkeit angegebene Version "*wir haben eine Woche Ferien*" und nicht auch die erste korrekt.

Hier scheint die Tutorin wiederum zu sehr an der fehlerhaften Äußerung des Tutees zu haften. Man könnte das als eine Art "Gefangensein" der Tutorin in der fehlerhaften Lernerstruktur bezeichnen, wodurch nicht nur die Authentizität, sondern sogar die Korrektheit der vermeintlich besseren korrigierten Fassung leidet.

Aus meiner eigenen Lehrpraxis und der Beobachtung anderer Lehrender kann ich bestätigen, daß dieses Phänomen des "Sich-nicht-lösen-können" von der fehlerhaften Lerneräußerung nicht nur bei Korrekturanfängerinnen wie dieser Tutorin auftritt. Es ist darum ein

⁶⁴ Vgl. aber die mögliche Verbindung von *Vorbereitung* und *zu* bei substantivisch gebrauchtem Verb, z.B. in: *Vorbereitungen zum Essen/ Landen usw.*

Faktor, der m.E. in der Diskussion über die Wirkung von Fehlerkorrekturen ebenfalls berücksichtigt werden muß.

10.4 Forschungsperspektive Lernprozeß: Wie wahrscheinlich ist es, daß sich die Tutees mit den Korrekturen ihrer Tutorinnen auseinandergesetzt haben? Ein Indizien-System

Studien, die die Wirkung von Korrekturen aus der Forschungsperspektive des Lernprozesses untersuchen, müßten natürlich "am Lerner ansetzen". Daß direkte Lernerbefragungen während des eigentlichen Lernprozesses vielleicht nicht die beste Methode sind, um Informationen über Korrekturwirkungen zu erhalten, hat das Beispiel in Kapitel 4 gezeigt, in dem die Tutorin vergeblich versuchte, ihre Tutee dazu zu bringen, die von ihr vorgenommene Korrektur zu beurteilen. Diese Reaktion der Tutee war für die von mir untersuchte Lernergruppe typisch. Forschungsmethodisch läßt sich daraus die Schlußfolgerung ziehen, daß eine spezialisiertere Untersuchung zum Thema Korrekturwirkung anders vorgehen müßte, z.B. durch späteres Erheben von Lernerbiographien, wie dies zum Beispiel in Hu (1996), Kallenbach (1996) und Schocker-v. Ditfufth (2001) geschieht. Dem liegt die Annahme zugrunde, daß Lernende aus größerer zeitlicher Distanz besser die Wirkung einzelner Faktoren auf ihren gesamten Lernprozeß beurteilen können.

Möchte man trotzdem auch den eigentlichen Lehr-/Lerndialog zur Untersuchung von Korrekturwirkungen heranziehen, ohne auf direkte Stellungnahmen der Lernenden zur Korrektur zurückgreifen zu können, ist man notgedrungen auf Schlußfolgerungen angewiesen. In den nächsten beiden Abschnitten werden zwei verschiedene Herangehensweisen vorgeschlagen. In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, inwieweit aus dem Lehr-/Lerndialog ersichtlich ist, ob sich die Tutees überhaupt mit den Korrekturen ihrer Tutees auseinandergesetzt haben. Im nächsten Abschnitt wird durch die Analyse einer "Fehlergeschichte" gezeigt, wie problematisch es ist, einen Lernerfolg auf eine bestimmte Ursache, wie z.B. auf die Korrekturbemühungen der Lehrperson, zurückführen zu wollen.

Wenn die Ursache eines Lernerfolgs auch nicht so einfach zu ermitteln ist, kann man doch mit Gewißheit behaupten, daß Voraussetzungen dafür, daß eine Korrektur den Spracherwerb des Lerners positiv beeinflussen kann, darin bestehen, daß der Lerner

- a) diese Korrektur überhaupt wahrnimmt und sich mit ihr in irgendeiner Form auseinandersetzt,
- b) sie (richtig) versteht und
- c) sie richtig ist.

Daß man nicht davon ausgehen kann, daß die Voraussetzung c) immer gegeben ist, wurde im letzten Abschnitt deutlich.

Die Voraussetzung b) kann im Rahmen der von mir erhobenen Daten nicht untersucht werden. Dafür soll aber im folgenden ein Indizien-System vorgeschlagen werden, mit dem begründete Schlußfolgerungen möglich sind, ob die Voraussetzung a) in den Tutorien überhaupt erfüllt wurde.

Die Indizien unterschiedlichen Grades werden dazu verwendet, die Wahrscheinlichkeit zu ermitteln, mit der man (als Tutorin oder Forscherin) annehmen kann, daß sich die Tutees mit

den Korrekturen ihrer Tutorinnen überhaupt auseinandergesetzt haben. Dabei wird eine Unterteilung nach drei Wahrscheinlichkeitsgraden vorgeschlagen, wobei es sich nicht um strikte Kategorien, sondern um eine Skala mit verschiedenen Graduierungen handelt. Der erste Grad bedeutet, daß nur schwache Indizien dafür vorliegen, daß sich die Tutees tatsächlich mit der Korrektur auseinandergesetzt haben, wie z.B. die Bitte um Fehlerkorrektur. Der zweite Grad signalisiert, daß zu Indizien ersten Grades noch weitere hinzutreten, aus denen man schließen kann, daß sich die Tutees allgemein gewissenhaft mit den Mails der Tutorinnen auseinandersetzen. Dies beruht auf der Annahme, daß solche Lernenden auch eher an Korrekturen interessiert sind. Der dritte Grad schließlich wird für Indizien verwendet, die darauf hindeuten, daß eine direkte Auseinandersetzung der Tutees mit einer Korrektur ihrer Tutorinnen stattgefunden hat. Das Prinzip der Skalierung wird im folgenden anhand von Tutoriumsbeispielen näher erläutert.

10.4.1 Indizien ersten Grades

Als relativ schwaches Indiz dafür, daß sich die Tutees mit den Korrekturen ihrer Tutorinnen auseinandergesetzt haben, wurde gewertet, wenn die Tutees z.B. nur einmal darum gebeten haben, daß die Tutorinnen ihre Mails korrigieren, dann aber auf Nachfragen der Tutorinnen, ob die von ihnen vorgenommene Korrektur ihnen so hilft, nicht geantwortet haben (Beispiel 10.2 unten) oder wenn die Antwort darauf so vage ausfiel, daß man nicht erkennen konnte, ob es sich hier nur um eine Höflichkeitsfloskel handelte oder ob tatsächlich eine Auseinandersetzung mit den Korrekturen stattgefunden hat (Beispiel 10.3 unten).

(10.2)

Liebe Isabelle,

Ich freue mich darueber dass du einen Brief mir geschickt habe. Ich bin sehr nervoeus, weil ich nicht gut Deutsch sprechen und schreiben kann.
Vielleicht kannst du meinen Fehleren korrigierst, wenn ich die habe.

[...]

Obwohl ich ein Jahr Deutsch gelernt habe, spreche ich nicht gut Deutsch. Ich habe Angst vor dass ich naechste Jahr nach Deutschland fliegen kann. Wenn ich ein schlectes Ergebnis habe, kann ich nicht nach Deutschland fliegen. Sehr schade!!!

[...]

(aus: Clare – Isabelle, 25. Oktober 1998)

Liebe Clare,

danke fuer deine Mail, ich habe mich sehr darueber gefreut. Du kannst doch schon richtig dutsch! Das E-Mail-Projekt hilft dir bestimmt, daß du kein schlechtes Ergebnis haben wirst und nach Deutschland fliegen kannst. Ich korrigiere dir gerne deine e-mail (owohl du gar nicht so viele Fehler machst!), wenn du damit einverstanden bist, korrigiere ich dir nur die wichtigsten Fehler und schreibe dir die Grammatik-Erklärung in Klammern () dahinter. Schreibe mir bitte, ob das so in Ordnung ist oder ob du anders korrigiert werden willst.

[...]

(aus: Isabelle – Clare, 26. Oktober 1998)

[...]

Jetzt korrigiere ich dir erst einmal deinen Brief, obwohl du schon sehr, sehr, sehr gut Deutsch schreiben kannst.

Schreibe mir bitte, ob das so in Ordnung ist, wie ich dich korrigiere oder ob ich vielleicht zuviel korrigiere.

[...]

(aus: Isabelle – Clare, 6. November 1998)

[...]

Dein Deutsch ist richtig gut, ich habe alles verstanden, hier noch ein paar Korrekturen:

[...]

So, das war's, ich hoffe, ich frustriere dich nicht mit meinen Korrekturen, sag mir doch mal, ob ich das so richtig mache oder ob du es gerne anders haettest.

[...]

(aus: Isabelle – Clare, 25. November 1998)

Hier hat auch dreimaliges Nachfragen der Tutorin in größeren Abständen nicht zu einer Tutee-Antwort geführt, so daß die Bitte der Tutee in ihrer ersten Mail an die Tutorin m.E. nur ein sehr schwaches Indiz dafür ist, daß sich die Tutee im Laufe des Tutoriums tatsächlich mit den Korrekturen auseinandergesetzt hat.

(10.3)

Liebe Julia,

Vielen Dank für dein Antwort. Weil mein computer kaputt ist, kann ich nicht dir e-mail schicken. Entschuldigung! Jetzt kann ich nur mit dem computer in die Universität arbeiten. Ich glaube daß, sie meine Vorstellung gelesen hat. Deshalb schreibe ich nicht hier. (Wenn du nicht meine Vorstellung gelesen hast, schreibe ich es nächste mal.) Ich finde daß, die Deutsch grammatik sehr schwer ist. z.B. passiv. Benutzen die Deutscher immer mit dem passiv? Ich lerne Deutsch bei nur 1 Jahre. Deshalb benutze ich sehr einfach Deutsch. Vielleicht brauche ich mehr übungen. Ich möchte gern auch Spanisch lernen. In die Universität gibt es auch Spanisch Kurs, aber ich habe keine Zeit und meine Freundin möchte nicht Spanisch lernen. **Wenn ich probleme habe, kannst du mir korrigieren?** Danke schön!

Viele Grüße,

deine Janice

(Janice – Julia, 25. Oktober 1998)

[...]

Hast Du irgend einen speziellen Wunsch, wie ich Dich korrigieren soll? Soll ich es Satz für Satz oder allgemein machen? Ich weiß nicht, wie es Dir am besten gefällt...

[...]

(aus: Julia – Janice, 25. Oktober 1998)

[...] **Ich glaube, dass du es saetz und saetz korriegieien soll.....Vielen Dank!!!!**

[...]

(aus: Janice – Julia, 5. November 1998)

[...] Ich werde Deine E-Mails dann jetzt

Satz fuer Satz korrigieren. Dabei muss ich leider Deine schoenen E-Mails auseinanderreißen... :((Ich korrigiere auch Deine alte E-Mail.

[...]

(aus: Julia – Janice, 6. November 1998)

[...] **Vielen Dank fuer deine Anstrengung,meine e-mail zu korrigieren.**

[...]

(aus: Janice – Julia, 14. November 1998)

Obwohl in dieser Sequenz eine Vorklärung der Art der Korrektur (Satz für Satz) stattfindet,⁶⁵ steht der Rückschluß auf eine tatsächlich erfolgte Auseinandersetzung mit der Fehlerkorrektur m.E. auch hier noch "auf schwachen Beinen". Ich halte es für wahrscheinlicher, daß die Tutee einfach eine aus den beiden von der Tutorin angebotenen Alternativen ("*Soll ich es Satz für Satz oder allgemein machen?*") ausgewählt hat, eventuell in der Absicht, sich erst einmal eine detaillierte Korrektur anzusehen oder in der Überzeugung "viel hilft viel". Der Dank in ihrer Mail vom 14. November könnte auch eine reine Höflichkeitsgeste sein. Jedenfalls läßt sich in diesem Tutorium kein weiteres Indiz dafür finden, daß sich die Tutee tatsächlich mit der Korrektur der Tutorin auseinandergesetzt hat. Dagegen spricht auch, daß sie auf späteres, zweimaliges Nachfragen der Tutorin, ob die Korrektur so gut sei, keine Antwort gibt.

10.4.2 Indizien zweiten Grades

Als Indizien zweiten Grades wurde eingestuft, wenn zu Indizien ersten Grades Äußerungen der Tutees hinzutraten, aus denen entweder auf eine Auseinandersetzung der Lernenden mit anderen sprachlichen Aspekten des Tutoriums (d.h. außer Korrekturen) geschlossen werden konnte oder die belegten, daß sich die Tutees auf andere Weise gewissenhaft mit den Mails der Tutorin auseinandersetzten. Dabei wurde angenommen, daß in solchen Fällen auch die Wahrscheinlichkeit steigt, mit der sich die Lernenden mit Korrekturen auseinandersetzen.

(10.4)

[...]

So, ich hoffe, Du bist mit meinen Korrekturen einverstanden.

[...]

(aus: Maria – Gary, 2. März 1998)

[...]

So, bevor ich mich an die Korrektur Deines Briefs mache, wuerde ich gern wissen, ob meine Korrekturen gut zu verstehen waren oder ob Dir noch etwas unklar war.

Jetzt zu den neuen Korrekturen:

[...]

(aus: Maria – Gary, 6. März 1998)

Eigentlich bin ich total absolut mit Deine Korrektur einverstanden.

Ich möchte Dir noch mal danken, weil Du mir sehr viel geholfen hast.

Das ist wirklich sehr nett von Dir!

[...]

(aus: Gary – Maria, 9. März 1998)

Stünden die Äußerungen dieses Tutees zur Fehlerkorrektur der Tutorin allein, d.h. würden sie nicht durch weitere Äußerungen gestützt werden, würden sie in dem hier vorgeschlagenen Indizien-System lediglich als Indiz ersten Grades eingestuft werden. Erst in Kombination mit den folgenden Äußerungen wurde dem Tutorium insgesamt der Wahrscheinlichkeitsgrad zwei zugeteilt.

⁶⁵ Es ist das einzige Tutorium, in dem das geschieht.

(10.5)

[...]

Zuerst habe ich eine Frage. Ich möchte wissen, ob Du die Wörter sehen kannst, wenn ich die Umlaute tippe? Hast Du nur Symbole bekommt oder Du hast einfach kein Problem dazu? Erzähl mir bitte in Deinem nächsten Brief.

[...]

(aus: Gary – Maria, 6. März 1998)

[...]

Um Deine Frage nach den Zeichen/Symbolen zu beantworten, ich kann alles lesen und die Umlaute sind alle richtig. Und wie ist es mit meinen Briefen? Ich schreibe keine Umlaute sondern 'ue' oder 'ae', weil Claudia sagte, das Computerprogramm könne das nicht lesen. Irritiert Dich das?

[...]

(aus: Maria – Gary, 6. März 1998)

[...]

Also ich kann die Wörter in deinem Brief sehr deutlich lesen. Ich weiß, daß man ein "e" schreibt, wenn man die Umlaute nicht schreibt. **Aber ich finde es ein bißchen komisch, daß Du einige Wörter mit Umlaut geschrieben hast, aber einige mit "e". Wieso?**

[...]

(aus: Gary – Maria, 9. März 1998)

[...]

Ich freue mich, daß Du meine Umlaute lesen kannst. Jetzt kann ich mir die komischen 'e' sparen, denn so schreibe ich natürlich normalerweise nicht.

[...]

(aus: Maria – Gary, 10. März 1998)

In dieser Sequenz zum Problem der E-Mail-Übertragung der deutschen Umlaute wird deutlich, daß der Tutee die Mails seiner Tutorin ganz genau gelesen hat, weil er festgestellt hat, daß sie zum Teil die Umlaute 'ä', 'ö', 'ü' getippt, zum Teil aber 'ae', 'oe' und 'ue' geschrieben hat. Der Tutorin selbst scheint das gar nicht aufgefallen zu sein, weil sie schreibt: *"Ich schreibe keine Umlaute sondern 'ue' oder 'ae', weil Claudia sagte, das Computerprogramm könne das nicht lesen. Irritiert Dich das?"*, wobei sie in *könne* den Umlaut 'ö' verwendet, im gleichen Satz aber äußert, daß sie keine Umlaute schreibe.

Aus der Aufmerksamkeit, mit der der Tutee die Wörter seiner Tutorin betrachtet, kann man m.E. schließen, daß die Wahrscheinlichkeit ziemlich groß ist, daß er auch ihre Korrekturen aufmerksam liest.

Ein weiteres unterstützendes Indiz in dieser Hinsicht ist sein persönliches Ziel der (Fast-) Muttersprachlichkeit beim Deutschlernen (vgl. Abschnitt 9.1.3). Daraus kann man ebenfalls schließen, daß dieser Tutee besonders motiviert ist und daher auch die Wahrscheinlichkeit groß sein wird, daß er die Korrekturen der Tutorin mit Interesse zur Kenntnis nimmt. Dieses Beispiel zeigt, daß es sich bei der Graduierung der Indizien um ein Kontinuum handelt. In diesem Fall könnte man vielleicht sogar argumentieren, daß alle drei Indizien zusammen so stark sind, daß diesem Tutorium insgesamt der Wahrscheinlichkeitsgrad drei hätte zugeteilt werden können.

10.4.3 Indizien dritten Grades

In diesem Abschnitt folgen nun zwei Sequenzen, die Äußerungen enthalten, die direkt auf eine Auseinandersetzung der Tutees mit der Fehlerkorrektur der Tutorinnen schließen lassen und denen deshalb der höchste Wahrscheinlichkeitsgrad drei zugeordnet wurde.

(10.6)

Ich [...] studiere aber auch noch, und zwar
Deutsch als Fremdsprache an der Uni Giessen. Es ist ein
Aufbaustudium; ich habe in meinem ersten Studium Germanistik und
Anglistik in [Stadt] studiert.
[...]
(aus: Erika – Karen, 9. März 1998)

[...]
Liebe Karen, ich hoffe, daß Du meine Hinweise verstehst und sie
Dir nützlich sind. Schreibe mir doch einmal, ob ich das weiter so
machen soll und ob Du damit zurecht kommst. Es würde mich auch
interessieren, was ihr im Moment im Deutschunterricht macht.
[...]
(aus: Erika – Karen, 10. März 1998)

[...]
**Ja. Es ist sehr gut, daß Du die deutsche Hinweise schreibst. Es ist
praktisch und nötig, wenn ich meine Fehler wissen kann. Deshalb bitte
mach es weiter so. Danke!**
[...]
(aus: Karen – Erika, 11. März 1998)

Liebe Erika,

Tag! Danke für Deine Mail.

Früher habe ich mich die Mail an Dich eilig geschrieben. Deshalb
stelle ich heute eine Frage von Deinem vorigen Mail.

Könntest Du mir bitte sagen, was Aufbaustudium und Anglistik bedeuten?

Du hast gefragt, was ich im Deutschunterricht mache. Ich habe am
Montag, Dienstag, Mittwoch und Freitag 3 Stunden Deutschunterricht.
Diese Semester habe ich 2 Deutschlehrerinnen. Eine unterrichtet uns
mit dem Lehrbuch, Themen Neu 3 und die andere unterrichtet uns mit dem
Buch, Dialog Beruf 1. Wir müssen üben, zum Sprechen, Lesen, Schreiben
und auch Hören. Am Mittwoch hatte ich gerade eine schriftliche Prüfung
und heute habe ich eine mündliche Prüfung.
**Vielen Dank für Deine Hinweise. Manche kenne ich schon, aber ich war
unvorsichtig und deshalb habe ich falsch geschrieben. Manche habe ich
nicht gelernt oder schon vergessen.**
[...]
(aus: Karen – Erika, 13. März 1998)

Die Äußerungen der Tutee in ihrer Mail vom 13. März 1998 über ihre eigenen Fehler lassen darauf schließen, daß sie sich mit der Fehlerkorrektur der Tutorin und mit ihren eigenen Fehlern auseinandergesetzt hat, da sie darin eine Klassifizierung ihrer eigenen Fehler vornimmt in Flüchtigkeitsfehler (*"aber ich war unvorsichtig und deshalb habe ich falsch*

geschrieben"), Kompetenzfehler ("Manche habe ich nicht gelernt") und Performanzfehler ("Manche habe ich [...] schon vergessen.").

Neben dem Austausch über Korrekturen, der als Indiz dritten Grades gewertet wird, enthält die hier abgedruckte Sequenz auch Tutee-Äußerungen, die für sich genommen als Indizien zweiten Grades eingestuft worden wären, weil sie belegen, daß sich die Tutee intensiv mit den Mails ihrer Tutorin beschäftigt hat. Aus der Tatsache, daß sich die Tutee in ihrer Mail vom 13. März 1998 noch einmal auf die Tutorinnen-Mails vom 9. März (Frage nach 'Aufbaustudium' und 'Anglistik') und vom 10. März (Antwort auf die Frage ihrer Tutorin nach dem Deutschunterricht der Tutee) bezieht, obwohl sie vorher bereits inhaltlich auf diese Mails reagiert hatte, kann man z.B. schließen, daß a) die Tutee die Mails ihrer Tutorin noch in elektronischer Form oder als Ausdruck vorliegen hat und b) sie die Mails ihrer Tutorin (mindestens) zweimal aufmerksam gelesen hat.

10.4.4 Ergebnis des Indizien-Systems

In beiden Untersuchungsrounden wurde insgesamt in 18 Tutorien korrigiert (in fünf Tutorien der Pilotstudie und in 13 Tutorien der Hauptstudie). In drei dieser 18 Tutorien wurde das Angebot, sich mit einer Tutorin auszutauschen, von den Tutees praktisch nicht angenommen. (Sie schrieben in zwei Fällen vier Mails und in einem Fall nur zwei.) Den restlichen 15 Tutorien wurde nach dem oben beschriebenen Indizien-System ein Wahrscheinlichkeitsgrad zugeordnet. Die folgende Tabelle 10.1 zeigt das Ergebnis im Überblick.

Tab. 10.1: Grad der Wahrscheinlichkeit, mit der sich die Tutees in den Tutorien mit den Fehlerkorrekturen auseinandergesetzt haben

Wahrscheinlichkeitsgrad	Anzahl der Tutorien
1	7 x
2	4 x
3	4 x

Je nachdem, ob man Optimist oder Pessimist ist, wird man das Gesamtergebnis positiv oder negativ auslegen. Die Tatsache, daß knapp die Hälfte der betroffenen Tutorien nur Indizien des ersten Grades aufweisen, kann man m.E. als ziemlich ernüchternd empfinden. Es bedeutet, daß es relativ unwahrscheinlich ist, daß diese Tutees sich überhaupt mit den Korrekturen ihrer Tutorinnen auseinandergesetzt – geschweige denn etwas aus ihnen gelernt – haben. Außerdem zeigt es die "Sprachlosigkeit" der Tutees im Hinblick auf Fehlerkorrektur, da dies zumeist Tutorien waren, in denen die Nachfragen der Tutorinnen nach ihren Korrekturen unbeantwortet blieben. Daraus kann man schließen, daß bei diesen Lernenden erst einmal eine Basis für eine Diskussion von Fehlerkorrekturen geschaffen werden müßte, wenn dies als didaktisches Ziel erstrebenswert erscheint.

Für die anderen Tutorien gilt zu bedenken, daß die höhere bzw. hohe Wahrscheinlichkeit, mit der sich die Tutees mit den Korrekturen auseinandergesetzt haben, nicht gleichbedeutend mit einem Lernerfolg ist. Es heißt lediglich, daß eine der oben genannten Voraussetzungen dafür erfüllt ist.

10.5 Forschungsperspektive Lernprozeß: Ein Fallbeispiel

Daß der Erfolg von Korrekturen äußerst schwer nachweisbar ist und sogar fraglich erscheint, wird im folgenden an einem Fallbeispiel gezeigt.⁶⁶ Dabei wird die Entwicklung eines bestimmten Fehlers über die ganze Tutoriumsdauer verfolgt, um so darüber Aufschluß zu bekommen, ob die Korrekturen der Tutorin die Tutee dazu bringen konnten, die richtige sprachliche Form zu verwenden.

10.5.1 Eine "Fehlergeschichte"

In den folgenden Textauszügen aus dem Tutorium der Tutee Clare und ihrer Tutorin Isabelle sind alle diejenigen Textstellen wiedergegeben, in denen die Tutee Modalverben verwendet und in denen die Tutorin diesbezügliche Fehler korrigiert und erklärt. Die Modalverbkonstruktionen der Tutee sind alle durch Fettdruck markiert.

[...]
Ich bin sehr nervoeus, weil **ich** nicht gut Deutsch **sprechen** und **schreiben kann**.
Vielleicht **kannst du** meinen Fehleren **korrigierst**, wenn ich die habe. [...]
I moechte gern allein **wohnen** weil das ein gute Erfahrung ist. [...] Ich habe
Angst vor dass **ich** naechste Jahr nach Deutschland **fliegen kann**. Wenn ich ein
schlectes Ergebnis habe, **kann ich** nicht nach Deutschland **fliegen**.
[...]
(aus: Clare – Isabelle, 25. Oktober 1998)

Es fällt auf, daß Clare die falsche Form "*Vielleicht **kannst du** meinen Fehleren **korrigierst***" neben richtigen verwendet.

In ihrer Antwort korrigiert die Tutorin die falsche Form und erklärt die grammatische Regel:

Hier sind die Korrekturen:
[...]
Du hast geschrieben:
Vielleicht kannst du meinen Fehleren korrigierst, wenn ich die habe.
Richtig ist:
Vielleicht kannst du meine Fehler korrigieren, wenn ich welche habe.(nach
Modalverben -können, wollen, muessen, sollen, duerfen, moechten- kommt
immer Infinitiv).
[...]
(aus: Isabelle – Clare, 26. Oktober 1998)

In ihrer nächsten Mail macht die Tutee denselben Fehler noch einmal und verwendet daneben auch wieder die richtige Form:

[...]
Aussdem **muss ich** ein "Term paper" **schreiben**. [...] Ich habe schon 5 Seiten
geschrieben, aber **ich muss** mehr Seiten **schreiben**.
[...] **Kannst du** mir **erkaerst** ueber passiv und futur? Danke!
[...]
(aus: Clare – Isabelle, 5. November 1998)

Es fällt auf, daß auch hier der Fehler wieder in der zweiten Person Singular, also in der Anrede auftritt, und die Formen in der ersten Person Singular richtig sind. Geht man davon aus, daß Sprache hauptsächlich durch Anwendung gelernt wird, ließe sich der partiell richtige Gebrauch dieser Konstruktion dadurch erklären, daß die Tutee zu dem hier dokumentierten

⁶⁶ Zum methodischen Vorgehen bei der Auswahl dieses Fallbeispiels ist anzumerken, daß es nicht etwa meine Absicht war, ein Beispiel für den *Mißerfolg* von Korrekturen zu finden, sondern daß ich eigentlich die gegenteilige Zielsetzung verfolgte – dies aber vergebens.

Zeitpunkt diese Form zwar bereits häufig in der ersten Person Singular "benötigt" und verwendet hat, nicht aber in der zweiten.

[...]

> Ich habe eine Frage ueber Grammatik. Kannst du mir erkaerst ueber passiv
> und futur? Danke!

Ich habe eine Frage zur Grammatik. Kannst du mir das Passiv und das
Futur erklaren?

(`koennen` ist ein Modalverb, nach Modalverben kommt
immer Infinitiv. Zum Beispiel: ich kann Auto fahren/ ich muss heute
lernen/ ich will jetzt mit dem Hund spazieren gehen...)

[...]

(aus: Isabelle – Clare, 6. November 1998)

Die Tutorin korrigiert den gleichen Fehler noch einmal, gibt wiederum die grammatische Regel und fügt drei Beispielsätze hinzu, wobei diese allerdings in der ersten Person Singular stehen, mit der die Tutee keine Schwierigkeiten zu haben scheint.

Hallo Isabelle,

Ich muss ein Lebenslauf **schreiben**, aber ich glaube, dass ich viele Fehler habe. Deshalb schicke ich dir meinen Lebenslauf. **Kannst du** meinen Lebenslauf **korrigierst**? Ich habe viele Dinge, die **ich machen muss**. Deshalb habe ich sehr wenig Zeit, um Brief zu schreiben. Ich glaube, dass **ich** am Wochenende einen Brief dir **zu schreiben kann**. Deine Clare 12/11/98

Lebenslauf

[...]

Nachdie Gründung von "European Union" wird Europa mehr wichtiger und starker, deshalb **möchte ich** über Europa **kennenzulernen**. [...]

Während ich in Deutschland studiere und arbeite, **kann ich** selbständiger **werden**, weil **ich** alle Dinge **machen muß**. **Ich kann** nicht die Sachen **delegiert**. **Ich möchte** gern in einer großer Firma **arbeiten**, weil **ich** viele Dinge **lernen möchte**. Und **ich kann** mehr Karrierechancen **haben**. Außerdem **kann ich** mit mehr Leuten Kontakt **haben**. [...] Ich glaube, dass **ich** mit den Kunden besser Kontakt **haben kann**. [...]

Ich hoffe, dass **ich** nach dem Jahr in Deutschland besser Deutsch **sprechen kann**.

(aus: Clare – Isabelle, 12. November 1998)

Auch in dieser Sequenz tritt der gleiche Fehler der Tutee wieder auf und auch wieder in der zweiten Person Singular ("**Kannst du** meinen Lebenslauf **korrigierst**?"). Diese falsche Form ist identisch mit der in ihrer Mail vom 25. Oktober. In ihrem Lebenslauf tritt außerdem auch eine falsche Form in der ersten Person Singular auf: "**Ich kann nicht die Sachen delegiert**." Während die Tutee in den drei falschen Formen in der zweiten Person Singular immer beide Verben in derselben Person konjugiert hatte, ist das in dieser Form nicht der Fall. Da es sich bei dem Wort *delegieren* wahrscheinlich um ein Verb handelt, daß die Tutee nicht so häufig im Deutschen benutzt, könnte es sich in diesem Fall auch um eine lexikalische (also nicht grammatische) Unsicherheit handeln. Neben dem "gewohnten" Fehler tritt noch eine neue fehlerhafte Form auf, und zwar die Verwendung von konjugiertem Modalverb plus Infinitiv-Form mit 'zu'. ("**Ich glaube, dass ich am Wochenende einen Brief dir zu schreiben kann**." und "**deshalb möchte ich über Europa kennenzulernen**.") Aus den mir vorliegenden Daten ist nicht ersichtlich, ob die Tutee vielleicht gerade in ihrem universitären Deutschunterricht die Konstruktion der erweiterten Infinitivsätze (Ich hoffe, mehr von Europa kennenzulernen.) neu gelernt hat und sie deshalb hier verwendet oder ob es vielleicht sogar eine Folge der Korrektur durch die Tutorin ist, die ihr bereits zweimal erklärt hat, daß "*nach Modalverben immer Infinitiv kommt*." und die Tutee diese Erklärung vielleicht so verstanden hat, daß nach Modalverben die Infinitiv-Form mit 'zu' verwendet werden muß.

[...]

Es ist mir nur eine Sache aufgefallen:

Du hast geschrieben: "Kannst du meinen Lebenslauf korrigierst?"

Es heisst aber: Kannst du meinen Lebenslauf korrigieren? (Das Verb "korrigieren" muss hier im Infinitiv sein, da "koennen" ein Modalverb ist, nach Modalverben immer immer immer immer immer immer INFINITIV)

Falls du mit dem Thema Modalverben noch Probleme hast, etwas nicht verstehst, schreib mir das doch bitte, dann ueberlege ich mir, wie ich es dir anders erklæaren kann.

[...]

(aus: Isabelle – Clare, 12. November 1998)

Hier korrigiert die Tutorin denselben Fehler zum dritten Mal. Als Zeichen einer gewissen Nachdrücklichkeit (oder Ungeduld?) kann man die sechsfache Verwendung des Wortes *immer* verstehen. In der Erklärung geht die Tutorin aber nicht darauf ein, daß die Tutee den Fehler immer in derselben Person macht, und in der ersten Person Singular meistens (mit den eben genannten Ausnahmen) die richtige Form verwendet. Denkbar wäre, daß dies der Tutorin gar nicht aufgefallen ist, wozu auch die Schnelligkeit des Mediums E-Mail beigetragen haben mag.

Liebe Isebelle,

vielen Dank fuer deine mail und deine Grammatik "Unterreich", hahaha..... Heute habe ich nicht so viel Dinge, die **ich machen muss**. Deshalb **kann ich** dir einen Brief **zu schreiben**. Wie geht? Ich glaube, dass ich die deutsche Pruefung nicht sehr gut gemacht habe. In der Pruefung **soll ich** ein Bewerbung fuer ein Praktikum in Deutschland **schreiben**, Aber ich habe nur den informalen Brief wiederholt, darum habe ich nicht so gut geschrieben. Ach! Naechsten Dienstag habe ich eine Muendliche Pruefung. Ich glaube, dass **ich** mehr Deutsch **sprechen muss**.

[...]

Letzte drei Wochen bin ich nur im Haus geblieben, weil **ich** meine Hausaufgaben **fertigmachen muss**. Aussdem **musste ich** Deutsch **wiederholen**. [...] Deshalb **kann ich** sehr wenig **zu wandern gehen**. Ich finde, dass ich jetzt sehr anstrengend bin. Aber **ich muss** alle Hausaufgaben **machen**, und das Examen **vorbereiten**.

[...]

(aus: Clare – Isabelle, 18. November 1998)

Auch in ihrer folgenden Mail benutzt die Tutee die neue falsche Form ("*Deshalb kann ich dir einen Brief zu schreiben*. und "*Deshalb kann ich sehr wenig zu wandern gehen*.")) neben der richtigen.

[...]

Ich bin sehr nervoes, wann **kann ich** meine Semesterarbeit **fertigmachen**.

[...]

Die Menschen in Hong Kong **moechten** ins Karaoke **gehen** und ins Kino **gehen**.

[...] Natuerlich **muessen die Leuten** Geld **bezahlen**. [...]

Es gibe andere neue Dinge in Hong Kong. Zum Beispiel, "Photo Sticker". Das ist ein kleines Foto, **das kann** auf andere Dinge **kleben**.

[...]

Ich freue mich darueber, dass **ich** Schnee **sehen kann**.

Vielliecht **kann ich** Schnee in Deutschland einmal **sehen**.

[...]

P.S. Das ist meine Adresse:

Rm X, Y/F, Block Z, [...], [...], Hong Kong.

[chin. Nachname] [chin. Vorname], Clare
(**Du kannst** mir ein Foto **schicken**.)
[...]
(aus: Clare – Isabelle, 25. November 1998)

In dieser Mail macht die Tutee keinen Fehler mit Modalverbkonstruktionen, obwohl sie sie in mehreren Personen verwendet (neben der ersten Person Singular auch zum ersten Mal in der dritten Person Singular und Plural und in der vorher problematischen zweiten Person Singular: "**Du kannst mir ein Foto schicken**"). Anders als in den drei fehlerhaften Fällen handelt es sich bei diesem Satz allerdings nicht um einen Verb-Erst-Satz. Man kann nicht sagen, ob es vielleicht die Kombination von Verb-Erst-Satz und Modalverbkonstruktion ist, die der Tutee am wenigsten geläufig ist und daher zu Fehlern führt, oder ob die richtige Verwendung des Modalverbs in der zweiten Person Singular an dieser Stelle eine Wende im Lernprozeß der Tutee markiert, die nun auch für diese Person (zunehmend häufiger) die Modalverbkonstruktion richtig verwenden wird.

[...]
Weiss Du, dass es eine neue Musikhörermaschine gibt? Das heisst MP3.
Diese Maschine oder "Player" **kann man** im Internet "**download**". Die
quaelitaet der Musik ist sehr schoen. Aber **man kann** nur am Computer
 hoeren, wenn man keine MP3 Maschine hat. Diese MP3 Maschine ist ganz
steuer. Und es gibt nur wenig MP3 Maschine im Markt. Vielleicht produzieren
die Firma mehr MP3 Maschine spaeter. Das ist das neue Ding in Hongkong.

Okay! Jetzt **muss ich** meine Hausaufgaben **fertigmachen**. Bis Bald!

Viele Gruesse

Clare
(aus: Clare – Isabelle, 28. November 1998)

Die Form *kann man "download"* würde ich nicht als Fehler betrachten, weil die Tutee hier das englische Verb besonders markiert hat und man daraus schließen kann, daß sie es deshalb nicht nach den Regeln der deutschen Grammatik konjugiert. Man kann wahrscheinlich davon ausgehen, daß der Tutee die deutsche Eigenart, englische Wörter deutsch zu konjugieren – in diesem Fall also von "downloaden" zu sprechen – nicht bekannt ist. Dafür spricht auch, daß die Tutee die Modalverbkonstruktion in der dritten Person Singular bereits in ihrer vorherigen Mail richtig verwendet hatte und es auch in dieser in dem Satz "**Aber man kann nur am Computer hoeren...**" tut. In dieser Mail macht die Tutee also keinen Fehler in Modalverbkonstruktionen.

Liebe Isabelle,

danke fuer deine mail. Montag fange ich naechste Semester an. **Ich muss**
andere Faecher **studieren**, und Du? Ich habe an einem Kurs am Goethe
Institut in Hong Kong teilgenommen. Er ist ueber ein Examen, das
Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (ZDaF) ist. Ich finde, dass mein
deutsche Kenntnis nicht gut ist und **ich kann** nicht dieses Examen **bestehen**.
Wenn **ich** das ZDaF Examen nicht **bestehen kann**, **kann ich** nicht nach
Deutschland **fliegen**. Deshalb gehe ich zum Goethe Institut, um mehr Deutsch
zu verbessern. Ich weiss, dass die Materials an der University sehr genug
sind. Aber **ich moechte** auch am Goethe Institut Deutsch **lernen**. Wie findest
Du? Wohin fahrst Du im Urlaub? Ich habe nach China gefahren. Das ist das
erste mal, aber es dauert nur ein Tag. Jetzt mache ich Schloss, weil ich
das Abendessen vorbereiten.

Deine Clare
(Clare – Isabelle, 16. Januar 1999)

Auch in dieser letzten Mail der Tutee an ihre Tutorin tritt kein Fehler in den Modalverbkonstruktionen auf. Allerdings handelt es sich hierbei auch nur um Formen in der ersten Person Singular, die die Tutee von Anfang an relativ sicher beherrschte mit Ausnahme der (vorübergehenden?) falschen Verwendung des Infinitivs mit 'zu'.

10.5.2 Zusammenfassung der didaktisch relevanten Überlegungen

Die rekonstruierte "Fehlergeschichte" macht die Dynamik des Lernprozesses anschaulich, die es kaum erlaubt, einen Zeitpunkt zu bestimmen, zu dem behauptet werden könnte, daß ein sprachliches Phänomen nun beherrscht würde. Es wurde außerdem deutlich, daß innerhalb eines bestimmten sprachlichen Phänomens wie hier der Konstruktion Modalverb + Infinitiv verschiedene Stufen der Beherrschung auftreten können. So hatte die Tutee in diesem Beispiel nur Schwierigkeiten mit der Form der zweiten Person Singular im Verb-Erst-Satz, während sie die Formen in der ersten und dritten Person Singular und in der dritten Person Plural meist richtig verwendete. Es wurde vermutet, daß daraus auf die Häufigkeit geschlossen werden konnte, mit der die Tutee die verschiedenen Formen bisher *gebraucht* hat. Offensichtlich hatte sie bisher selten oder gar nicht die Gelegenheit, auf Deutsch einen Kommunikationspartner, der geduzt wird, etwas zu fragen, bzw. in Form einer Frage um etwas zu bitten. Für den Lernkontext dieser Tutee außerhalb des deutschsprachigen Raums ist das m.E. auch nicht weiter verwunderlich.

Hinsichtlich der Korrektur der Tutorin muß man feststellen, daß auch das zweimalige Korrigieren der fehlerhaften Form und das Verweisen auf die grammatische Regel sowie das Nennen von Beispielsätzen (allerdings in der für die Tutee unproblematischen ersten Person Singular) zu keiner Berichtigung der problematischen Form durch die Tutee führte. Das heißt, diese beiden Korrekturen der Tutorin blieben nachweislich ohne Wirkung.

Ob die dritte Korrektur mit der sechsmaligen Verwendung von *immer* (in der Mail der Tutorin vom 12. November 1998) Einfluß darauf hatte, daß die Tutee in ihrer Mail vom 25. November 1998 die richtige Form "**Du kannst mir ein Foto schicken**" – allerdings in einem Verb-Zweit-Satz – verwendet, oder ob dieser Effekt vielleicht durch muttersprachliches Vorbild im Dialog erzielt wurde (Die Tutorin hatte in ihrer Mail vom 20. November 1998 geschrieben "*Es tut mir leid, dass du soviel lernen musst und so wenig Freizeit hast*")., oder ob die Verwendung der richtigen Form gar nichts mit dem Austausch zu tun hatte, kann nicht rekonstruiert werden. Selbst wenn man die Lernerin befragen würde, könnte sie selbst wahrscheinlich auch keine Auskunft darüber geben, was genau sie zu diesem Zeitpunkt veranlaßt hat, die Form an dieser Stelle richtig zu verwenden.

Dieses Beispiel zeigt zum einen, wie schwierig es ist, die Effektivität von Korrekturen überhaupt nachzuweisen. Nur weil es schwierig ist, dürfte man daraus natürlich noch nicht schließen, daß Korrekturen sinnlos wären. Es wurde an der Rekonstruktion der Fehlergeschichte aber auch deutlich, daß zumindest die ersten beiden Korrekturen der Tutorin nicht zum gewünschten Erfolg führten. Das zeigt, daß bei Korrekturen nicht mit einem sofortigen – und was noch wichtiger erscheint – mit einem dauerhaften Lernerfolg zu rechnen ist. Plausibler erscheint m.E. die Vermutung, daß nur dann eine solche "Sofortwirkung" eintritt, wenn der Lerner in seiner persönlichen sprachlichen Entwicklung gerade bereit dafür ist. Und dann ist fraglich, ob er die richtige Form nicht auch aus anderer Quelle (z.B. aus dem muttersprachlichen Vorbild im Dialog oder einem schriftlichen Text) aufnehmen würde. Trifft diese Vermutung zu, würde das bedeuten, daß Korrektur eigentlich überflüssig wäre und selbst scheinbare Korrekturerfolge nur anzeigen, daß der Lerner in seiner Sprachentwicklung gerade bereit für den Erwerb dieses neuen sprachlichen Items war.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die beträchtlichen Korrekturtätigkeiten und die Seminardiskussionen der Tutorinnen sowie die Tatsache, daß in der Hälfte der Tutorien, in denen korrigiert wurde, die Korrektur von den Tutees initiiert wurde, dafür sprechen, daß im Bewußtsein der Lehrenden *und* der Lernenden Korrektur ein wichtiger Bestandteil des fremdsprachlichen Lehr- und Lerndialogs ist. Dieser Beobachtung steht die Feststellung gegenüber, daß es bisher keine gesicherten Erkenntnisse über die positive Wirkung (schriftlicher) Korrekturen gibt. Die Fehlergeschichte im letzten Abschnitt hat gezeigt, daß eher eine gewisse Skepsis angebracht zu sein scheint und sich die Fremdsprachendidaktik die Frage stellen muß, ob die herausragende Stellung, die das Thema Fehlerkorrektur offensichtlich im Bewußtsein Lehrender und Lernender einnimmt, tatsächlich durch den fremdsprachlichen Lernprozeß gerechtfertigt erscheint, oder ob sie nicht vielmehr nur die Widerspiegelung einer jahrzehntelangen Praxis bedeutet, die zu verändern den fremdsprachlichen Lernprozeß fördern könnte?⁶⁷

10.6 Zusammenfassung der Ergebnisse des Analyseteils

Die thematische Analyse der E-Mail-Tutorien hat ergeben, daß ein großer Teil der Kommunikation das Thema der eigenen Person betrifft: in der Pilotstudie 34 % (Tutees) und 36 % (Tutorinnen) und in der Hauptstudie 27 % (Tutees) und 26 % (Tutorinnen). Einen vergleichbar großen Teil nehmen aber auch die "klassisch-fremdsprachlichen" Themen 'Deutsch(lernen)' und 'eigenes Land' ein: in der Pilotstudie 30 % (Tutees und Tutorinnen) und in der Hauptstudie 23 % (Tutees) und 29 % (Tutorinnen). Diese Ergebnisse weisen auf eine Besonderheit der Kommunikationsform E-Mail-Tutorium hin: Der Lehr-/Lerndialog darin ist erstens "persönlicher" als ein Lehr-/Lerndialog in institutionellen Kontexten. Außerdem ist er viel mehr auf Wechselseitigkeit ausgerichtet. Die Tutorin tritt darin also nicht als eine Lehrerin auf, die z.B. sprachliche Phänomene oder landeskundliche Inhalte erklärt oder die Lernenden durch Übungs- und Aufgabenstellungen zu sprachlichen Produktionen anregt, sondern als gleichwertige Kommunikationspartnerin, die das Resonanzprinzip natürlicher Dialoge (vgl. Abschnitt 5.5) befolgt. Diese quasi-"natürliche" Kommunikation kann die Tutorinnen dazu verleiten, ihre größere Verantwortung in diesem andersartigen Lehr-/Lerndialog zu vergessen (vgl. Kapitel 5). Außerdem erfordert sie von ihnen die Bereitschaft, auch von sich selbst persönlich zu erzählen, was ebenfalls eine Andersartigkeit zum Lehr-/Lerndialog in institutionellen Kontexten darstellt.

Wenn man davon ausgeht, daß der Erfahrungshintergrund der meisten angehenden Fremdsprachenlehrenden wahrscheinlich die Lernerfahrung schulischen Fremdsprachenunterrichts ist und eventuell auch eigene Lehrerfahrung in institutionellen Kontexten, dann stellt der Lehr-/Lerndialog in den E-Mail-Tutorien aufgrund seiner "Persönlichkeit" und seiner Andersartigkeit eine Herausforderung für bisherige Annahmen über das Lehren und Lernen einer Fremdsprache dar. Es müßte das Ziel einer tutoriumsbegleitenden Veranstaltung sein, die dadurch möglicherweise entstehende Unsicherheit fruchtbar zu machen für eine Bewußtmachung und auch In-Frage-Stellung dieser Annahmen. Daß sich dies nicht automa-

⁶⁷ Die Analyse der nachträglichen Beurteilung selbst genossenen Fremdsprachenunterrichts durch angehende Fremdsprachenlehrende in der Studie von Schocker-v. Dittfuth (2001: 239-255) scheint in dieselbe Richtung zu weisen. Sie zeigt, daß Lehrer-Korrekturen von den Lernenden als störend für den Spracherwerbsprozeß im Klassenzimmer empfunden wurden, weil sie die Konzentration auf die sprachliche Korrektheit der Sprache lenkten und das Gesagte zweitrangig erscheinen ließen, bzw. die Lust an der persönlichen Mitteilung hemmten.

tisch ergibt, wurde ebenfalls im Laufe der Studie an verschiedenen Fallbeispielen deutlich. So war z.B. bei der Tutorin in Kapitel 4 kein Überdenken der eigenen didaktischen Zielvorstellungen zu bemerken, die die Tutee nicht erfüllen konnte, und bei der Tutorin in Kapitel 10 war kein Lernen im Prozeß des Korrigierens zu verzeichnen.

Während zu dem Zeitpunkt des tutoriumsbegleitenden Seminars noch nicht klar war, daß Emotionen eine so wichtige Rolle im Lehr-/Lernprozeß und speziell auch für die Tutorinnen spielten, konnte in dem Seminar nur auf einer persönlichen Ebene zwischen Seminarleiterin und Tutorinnen versucht werden, z.B. enttäuschten Erwartungen entgegenzuwirken. Diesen Versuch würde ich aber rückblickend als unzureichend und erfolglos einschätzen, was belegt, daß es nicht ausreicht, das Thema Emotionen sozusagen "nebenbei" in der fremdsprachlichen Lehrerausbildung zu behandeln. Es muß durch eine explizite Thematisierung stärker ins Bewußtsein der angehenden Lehrenden gehoben werden, damit überhaupt die Voraussetzung für eine echte Diskussion auch im Sinne einer In-Frage-Stellung eigener Annahmen geschaffen wird. In einem nächsten Schritt müßte über konkrete Vermittlungsformen – in diesem Fall über eine geeignete Tutoriumsbegleitung – nachgedacht werden, durch die angehende Lehrende angeregt werden, eigenes Lehrverhalten kritisch zu beurteilen und neue Wege auszuprobieren.

Die formalen Aufgaben der Gestaltung der Mailfrequenz und der Maillänge auf seiten der Tutorinnen haben sich als entscheidend für den Erfolg der E-Mail-Tutorien herausgestellt, wobei darauf hingewiesen wurde, daß sie natürlich in Zusammenhang mit individuellen Mailgewohnheiten, dem Stand der Kommunikationsbeziehung und der Themengestaltung gesehen werden müssen. Die Bedeutung dieser Aspekte für die Kommunikation wurde am Beispiel von zwei Tutorien gezeigt, die nicht richtig "in Gang kamen", weil in einem Fall die Tutee die Schreibfrequenz ihrer Tutorin als zu langsam empfand (vgl. Abschnitt 5.3) und im anderen Fall die Beiträge als zu kurz (vgl. Abschnitt 5.4). Aus diesen Beobachtungen wurden Schreibstrategien für E-Mail-Tutorinnen formuliert (vgl. Abschnitt 5.6).

Außerdem wurde gezeigt, daß der Versuch, die Tutees zu regelmäßigerem Schreiben anzuhalten, fehlschlug (Kapitel 4). Dagegen waren Tutorinnen, die bei längeren Schreibpausen ihrer Tutees schrieben, ohne "an der Reihe" zu sein, erfolgreich, wenn sie dieses Schreibverhalten konsequent durchhielten. Ihre Tutorien dauerten am längsten. Daß aber von zwanzig Tutorinnen nur vier konsequent von der Möglichkeit des "doppelten Schreibens" Gebrauch machten, wurde so gedeutet, daß die meisten Tutorinnen das Tutorium als Dialog verstanden, in dem die Kommunikationspartner *zu gleichen Teilen* Verantwortung für den gemeinsamen Dialog tragen. Dies zeigt wiederum die Gefahr, die die quasi-"natürliche" Kommunikation von Tutorin und Tutee in sich birgt. Die Tutorinnen scheinen eher geneigt als vielleicht in einer "offizielleren" Lehrsituation, wie z.B. in einem Kursraum, ihre eigene größere Verantwortung für das Lehr-/Lerngeschehen zu vergessen. Diese größere Verantwortung kann man in diesem Fall darin sehen, daß ihnen als den Lehrenden die Aufgabe zukommt, wenigstens zu versuchen, die Lernenden – nicht durch Ermahnungen, aber durch das eigene Schreibverhalten – zur Kommunikation in der Fremdsprache zu motivieren.

Die kommunikativen Aufgaben der Tutorinnen, die sich aus Fragen, Bitten und Problembeschreibungen der Tutees ergaben, waren Landeskundevermittlung, Spracherklärungen, Lernberatung und Fehlerkorrektur.

Die Landeskundevermittlung in den Tutorien erfolgte nach den Prinzipien Aktualität, Kontrastivität, Personenbezogenheit und Reziprozität. Hinsichtlich des Prinzips der Wechselseitigkeit war besonders auffallend, daß sich die Beiträge zu landeskundlichen

Inhalten über die jeweiligen Herkunftsländer auch quantitativ entsprachen (vgl. Abschnitt 6.3.3). Hauptsächliches Motiv für die "echten" Fragen, die zum Austausch über landeskundliche Themen führten, war das Interesse sowohl der Tutorinnen als auch der Tutees an den Lebensumständen und der Kultur des Kommunikationspartners. Die vorherrschende Vermittlungsart der Tutorinnen wurde als "personalisierte Landeskunde" bezeichnet, weil sie den Tutees die persönliche Perspektive der Tutorin eröffnete und damit einen Einblick in einen kleinen Mentalitätsausschnitt eines Individuums der anderen Kultur ermöglichte. Dabei wurden Fakten vermittelt, Alltagsphänomene erklärt und "kulturelle" Einstellungen diskutiert. Daraus wurde geschlossen, daß sich E-Mail-Tutorien – auch für den Anfängerbereich – als Modell landeskundlichen Lernens eignen. Außerdem wurde vermutet, daß die "personalisierte" Landeskunde Vermittlung, wie sie in den Tutorien betrieben wurde, den Lernenden einen emotionalen Zugang zu der fremden Kultur eröffnen könnte, wie er in den ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht gefordert wird:

Eine fremde Kultur wird von den Lernenden oft eher emotional und subjektiv erfahren.
Landeskunde-Unterricht muß daher der Verarbeitung von Erlebnissen, subjektiven Meinungen und dem emotionalen Zugang Raum geben.

Hinsichtlich der kommunikativen Aufgabe der Spracherklärungen im Lehr-/Lerndialog wurde bemerkt, daß zum Teil die mangelnde Ausführlichkeit der Problemdarstellung durch die Tutees die Tutorinnen vor erhebliche Schwierigkeiten stellte und auch kein Nachfragen half. Diese Beobachtung macht deutlich, daß zum Teil nicht einmal die Voraussetzung für eine Auseinandersetzung über Sprache oder Lernprobleme mit den Lernenden gegeben ist. Es bedeutet auch, daß *vor* der eigentlichen Spracherklärung die Lehrenden eine ganz andere Aufgabe zu bewältigen haben, nämlich die Lernenden in die Lage zu versetzen, ihre Probleme, Fragen oder Meinungen so zu formulieren, daß ihnen effektiv geholfen werden kann.

Am Beispiel des "Erklärungsnotstandes" einer Tutorin wurde gezeigt, daß das Erklären sprachlicher Phänomene für angehende Fremdsprachenlehrende durchaus nicht einfach ist. Geht man davon aus, daß weder der Besuch von Grammatikseminaren noch eine rein theoretische Auseinandersetzung mit der sprachlichen Handlung des Erklärens ausreichend wäre, um die Praxis der Spracherklärungen zu verbessern, belegte dieser Fall – wie bereits die genannten Fallbeispiele zu den kommunikativen Aufgaben des "Emotionsmanagements" und des Korrigierens –, daß Praxis allein auch nicht genügt. Das zeigt, daß in der fremdsprachlichen Lehrerbildung weiter über Formen der Verbindung von Theorie und Praxis nachgedacht werden muß. In diesem Zusammenhang interessant war auch das bei dieser Tutorin beobachtete Beharrungspotential ihres Schulwissens, woraus geschlossen wurde, daß Wissensbestände nur langsam umstrukturiert werden und auch in der Lehrerbildung mit längeren Zeiträumen für Lernprozesse, die immer auch Umdenkungsprozesse bedeuten, zu rechnen ist.

Schließlich wurde darauf hingewiesen, daß gerade die falsche Information, die diese Tutorin ihrem Tutee aufgrund ihres veralteten Schulwissens gab, diesen offensichtlich dazu veranlaßte, sich noch weiter zu erkundigen und die richtige Antwort aus anderer Quelle zu erhalten. In diesem Fall scheint also gerade die falsche Information der Tutorin den kritischen Verstand und die Selbständigkeit des Tutees – und damit sein autonomes Lernerverhalten – gefördert zu haben. Sicher würde man nicht daraus schließen, daß Fremdsprachenlehrende durch gezielte Falschinformationen die Autonomie ihrer Lernenden fördern sollten. Es deutet aber auf die Vielschichtigkeit von lehrerseitigen Äußerungen auf der einen Seite und

lernerseitiger Wirkung auf der anderen Seite hin, der in der Erforschung fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse ebenfalls mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden müßte.

Bei der kommunikativen Aufgabe der Lernberatung wurde nach der Vermittlungsart in kürzere Lerntips und längere Lernberatungen unterschieden. Es wurde festgestellt, daß der Austausch über lernrelevante Fragen in E-Mail-Tutorien ein Eingehen auf den individuellen Lerner ermöglicht, wie z.B. bei der Empfehlung einer auf den Tutee zugeschnittenen Prüfungsstrategie. Außerdem wurde vermutet, daß Divergenzen, die zwischen den Äußerungen der E-Mail-Tutorinnen und lokaler Lehrkräfte auftreten können, den Tutees dabei helfen können, von außen gesteckte Ziele zu relativieren. Der größte Vorteil der Lernberatung durch die Tutorinnen wurde in der Neu-Perspektivierung des Lernproblems der Tutees gesehen. Es wurde vermutet, daß sie damit Denkanstöße für die Tutees geben können, die diese dabei unterstützen, nach neuen Lösungswegen für ihre Probleme zu suchen. Wenn man auch nicht davon ausgehen kann – wie bei jedem anderen Lehrverhalten auch –, daß die intendierte Wirkung tatsächlich erzielt wird, hat das Tutorium gegenüber Gruppenunterricht den Vorteil, daß der Lehrende den einzelnen Lerner darin genauer beobachten und individueller auf ihn eingehen kann. Außerdem wurde vermutet, daß die Persönlichkeit der Beziehung, die sich in einem E-Mail-Tutorium entwickeln kann, die Annahme der Ratschläge bzw. die (wenigstens probeweise) Übernahme der Perspektive der Tutorin durch die Tutees begünstigt. Dieser Vermutung liegt die Annahme zugrunde, daß mit der "Tiefe" einer emotionalen Beziehung auch die Wahrscheinlichkeit steigt, daß der Ratsuchende die ratgebende Person als Vorbild nutzt.

Hinsichtlich der kommunikativen Aufgabe der Fehlerkorrektur wurde festgestellt, daß sie zwar im Bewußtsein von Fremdsprachenlehrenden und -lernenden einen integralen Teil des fremdsprachlichen Lehr-/Lerndialogs auszumachen scheint, daß ihre positive Wirkung auf den Lernprozeß aber fragwürdig erscheint.

Zunächst wurde vom Korrekturprozeß ausgegangen und an den Korrekturhandlungen einer Tutorin exemplarisch gezeigt, welche Probleme sich dabei ergeben können. So wurden z.B. falsche Korrekturen beobachtet, für die verschiedene Ursachen vermutet wurden: In einem Fall schien ein Mißverständnis der ursprünglichen Lerneräußerung durch die Tutorin vorzuliegen, ein anderes Mal wurden "intra-linguale Interferenzen" bei der Tutorin angenommen, und schließlich wurde ein "Sich-nicht-lösen-können" von der fehlerhaften Lerneräußerung beobachtet. Hinsichtlich der Auswahl der zu korrigierenden Fehler schien die Tutorin Tipp- und Flüchtigkeitsfehler des Tutees konsequent nicht zu korrigieren. Bei den anderen Fehlern war jedoch kein Prinzip ersichtlich, nach dem sie korrigierte. Anläßlich einer Korrektursequenz, bei der es um die persönliche Lebensproblematik des Lerners ging, wurde gezeigt, daß sich die Korrektorempfehlungen in der Fachliteratur meist implizit nur auf die "klassischen Formen" mündlicher und schriftlicher Lernerproduktionen in institutionellen Kontexten beziehen und nicht einfach auf eine Mischform von "natürlichem" und gesteuertem Lernen übertragbar sind, wie sie in den E-Mail-Tutorien zu finden ist. Es wurde bezweifelt, ob überhaupt für diese Kommunikationsform Korrektorempfehlungen formuliert werden sollten, besonders vor dem Hintergrund der allgemeinen Fragwürdigkeit von Korrekturen.

Aus der Perspektive des Lernprozesses wurde festgestellt, daß Voraussetzungen für eine positive Wirkung von einer Korrektur sind, daß sie richtig ist und der Lerner sie überhaupt wahrnimmt und auch richtig versteht. Daß die erste Voraussetzung nicht immer erfüllt ist, hatte die Analyse der Korrekturhandlungen der Tutorin gezeigt. Daß auch fragwürdig ist, ob die Tutees die Korrekturen ihrer Tutorinnen überhaupt rezipiert haben, wurde anschließend

aus einem Indizien-system geschlossen. Und schließlich wurde am Beispiel einer "Fehlergeschichte" gezeigt, daß die Tutee trotz zweimaliger Korrektur der Tutorin eine bestimmte grammatisch falsche Form auch weiterhin gebrauchte. Daraus wurde geschlossen, daß die Lernenden in ihrer fremdsprachlichen Entwicklung erst "reif" für den Erwerb einer richtigen Form sein müssen und diese Reife nicht durch Fehlerkorrekturen "beschleunigt" werden kann.

Wenn man davon ausgeht, daß Zeit und Energie von Fremdsprachenlehrenden begrenzt sind, sollte m.E. ein Ziel der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung in einer Gewichtung der einzelnen Aufgaben Fremdsprachenlehrender bestehen, die es ihnen ermöglicht, sich vorrangig um die Bereiche zu kümmern, die die größtmögliche Unterstützung der Lernenden in ihrem fremdsprachlichen Lernprozeß versprechen.

Ich denke, daß die Ausführungen im Analyseteil meiner Arbeit zeigen konnten, daß es zumindest fraglich erscheint, ob der Korrektur von Fehlern eine solche Priorität in der Aufgabenliste von Fremdsprachenlehrenden gebührt. Vielmehr erschien der Beziehungsaspekt der entscheidende Faktor für den Erfolg jeglicher fremdsprachlicher Vermittlungsversuche zu sein, weshalb meiner Meinung nach zukünftige Forschung auf diesem bisher recht vernachlässigten Gebiet dringend notwendig wäre, und zwar sowohl mit Fokus auf den fremdsprachlichen Lernprozeß als auch auf Inhalte und Vermittlungsformen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung.

11 Schlußteil: Ein Modell für "E-Praktika" in der Ausbildung Fremdsprachenlehrender

In diesem Kapitel wird zunächst gezeigt, daß die Ausbildungsprozesse angehender Fremdsprachenlehrender und die Rolle von Praktika in ihrer Ausbildung noch wenig erforscht sind. Das bedeutet, daß im Rahmen dieser Schlußbetrachtungen nicht etwa eine Evaluation von E-Mail-Tutorien für die Lehrerausbildung versucht werden kann. Es wird vielmehr auf der Basis der bisher gewonnenen Erfahrungen ein konkretes Modell von "E-Praktika"⁶⁸ entworfen, das sowohl die Form der Integration in die Fremdsprachenlehrausbildung als auch in das Deutschstudium der Lernenden berücksichtigt.

11.1 Desiderat Ausbildungsforschung

Die Ausbildungsforschung und die Lehrerfortbildung im Bereich Fremdsprachen werden von Legutke (1997: 118) als "weiße Flecken" in der Forschungslandschaft von Fremdsprachendidaktiken und Sprachlehr- und -lernforschung bezeichnet. Im Hinblick auf die Ausbildungsforschung im allgemeinen bemängelt Legutke:

Daß angesichts der politischen, ökonomischen und sprachlichen Veränderungen in Europa die Lehrerausbildung im Bereich der Fremdsprachen nicht nur zu überdenken, sondern grundlegend neu zu konzipieren sei, wird seit einiger Zeit gefordert (z.B. Bausch et al. 1992). Programmatische Entwürfe für solche Neukonzeptionen sind vor allem aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache bekannt (z.B. Krumm 1994). Den Forderungen und Entwürfen steht jedoch die völlig vernachlässigte Ausbildungsforschung entgegen. Als deutliches Indiz für diesen Mangel kann u.a. die Tatsache gelten, daß die erste umfassende Studie zum englischen Schulpraktikum erst in diesem Jahr erschienen ist (Gabel 1997). Daß die Fremdsprachendidaktik ihr eigenes, gesellschaftlich äußerst relevantes Handlungsfeld, nämlich die Ausbildungsprozesse von Fremdsprachenlehrern, nicht systematisch erforscht und damit transparent für andere gesellschaftliche Gruppen (etwa die der Lehrer) gemacht hat, erweist sich heute als entscheidende Schwäche. (Legutke 1997: 119).

Und hinsichtlich der Erforschung der Rolle von Praktika innerhalb der Ausbildung Fremdsprachenlehrender bemerkt Königs (2000):

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Bereich der Praktika – in beiden Kontexten, also den Schulfremdsprachen und Deutsch als Fremdsprache – hat überwiegend nicht stattgefunden: Abgesehen von der Arbeit von Gabel (1997), [...], fehlen Auseinandersetzungen mit diesem Teil der Fremdsprachenlehrausbildung weitgehend. Nach Gründen dafür zu suchen, ist müßig: Sicherlich trägt die vermeintlich zu große Nähe zur Praxis und die damit verbundene Angst einiger Fachvertreter, von den "richtigen" Wissenschaftlern (noch) weniger ernst genommen zu werden, dazu ebenso bei, wie das Fehlen wissenschaftlich abgesicherter Praktikumskonzepte und der eher unpräzise Stellenwert der Praktika in den unterschiedlichen Ausbildungsgängen. (Königs 2000: 4)

Inzwischen liegen durch die umfassende Studie von Schocker-v. Ditfurth (2001) neue Erkenntnisse vor. In dieser Arbeit untersucht die Autorin das Lernen zukünftiger deutscher

⁶⁸ Der Ausdruck "E-Praktikum" bezieht sich darauf, daß die Deutsch-als-Fremdsprache-Studierenden ihre Lehrerfahrungen darin auf rein elektronisch vermitteltem Weg machen.

Engischlehrender in einem Ausbildungsmodell, das das Praktikum in den Mittelpunkt der Ausbildung stellt.

Auch für den Bereich Deutsch als Fremdsprache fand vom 24. bis 26. Juni 1999 in Bielefeld eine Expertentagung zum Thema "Zur Rolle der Praktika in der DaF-LehrerInnen-Ausbildung" statt, deren Beiträge in Ehnert & Königs (2000) veröffentlicht sind. Diese Arbeiten kann man als Zeichen einer (endlich) beginnenden Erforschung fremdsprachlicher Lehrerbildung verstehen.

11.2 Funktion von Praktika

Die allgemeine Funktion von Praktika in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden möchte ich in Anlehnung an Schmidt (2000) und Königs (2000) wie folgt definieren:

- (i) Praktika erlauben den Studierenden eine unmittelbare Konfrontation mit dem zentralen Lehr- und Forschungsgegenstand ihres Faches: dem Lernen und Lehren einer fremden Sprache und Kultur, die sie in die Lage versetzen soll, die Beschreibungsadäquanz der einzelnen Theorien (Fremdsprachenerwerbtheorien, didaktische Theorien, Methodenkonzptionen) abschätzen zu können und eigene Interessenschwerpunkte im weiteren Studium zu setzen (vgl. Schmidt 2000: 38).
- (ii) Praktika erlauben Lehrerstudenten eine (erste) Begegnung mit einem möglichen Arbeitsfeld und ein Erproben des eigenen Handelns darin (vgl. Schmidt 2000: 39).
- (iii) Praktika geben den Studierenden die Möglichkeit herauszufinden, ob das angestrebte Berufsfeld für sie das richtige ist (vgl. Königs 2000: 5).

Der letzte Punkt erfüllt aus der Perspektive der Lehrerstudenten eine Orientierungsfunktion. Königs weist darauf hin, daß aus Sicht der Ausbilder das Praktikum auch eine Selektionsfunktion erfüllen könnte, wenn angemessene Bewertungskriterien für angehende Lehrende vorhanden wären:

Nach meiner Beobachtung wird diese Selektionsfunktion nicht hinreichend wahrgenommen. Das liegt insbesondere daran, dass vielerorts kaum geeignete Instrumentarien zur Bewertung angehender Lehrender entwickelt worden sind; in den allermeisten Fällen sind es ausschließlich die inhaltlichen Kriterien ("Fachwissen"), die der Benotung in Prüfungssituationen zugrunde liegen. Persönlichkeitsmerkmale und Lehrtätigkeiten gehen in den meisten Fällen nicht in die Bewertung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung ein. (Königs 2000: 5, Fußnote 1)

11.3 Organisationsform von Praktika

Ziel der Tagung "Zur Rolle der Praktika in der DaF-LehrerInnen-Ausbildung" war eine erste Orientierung und Bestandsaufnahme zur Situation der Praktika in der DaF-LehrerInnen-Ausbildung (Ehnert & Königs 2000: vi). In dem einleitenden Artikel dieses Bandes formuliert Königs (2000: 4 ff.) allgemeine Anforderungen an die inhaltliche Seite, die Durchführung der Praktika und die organisatorischen Rahmenmaßgaben, die an Praktika im Rahmen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden zu stellen sind. Während viele der dort angeführten Aspekte sich auf ein Unterrichtspraktikum in einer Institution beziehen, sind auch einige der Punkte für die Form, Organisation und Durchführung von E-Praktika von Bedeutung. Auf sie wird im folgenden näher eingegangen.

(i) Unterscheidung zwischen Hospitations- und Unterrichtspraktika

Dort, wo Studierende im Rahmen ihrer Ausbildung zwei Praktika absolvieren, trifft man nicht selten auf eine Unterscheidung zwischen Hospitations- und Unterrichtspraktika. Erstere dienen in aller Regel der Vermittlung von Kompetenzen in der Unterrichtsbeobachtung und -analyse; Letztere stellen naturgemäß eigenes Unterrichtshandeln in den Mittelpunkt. Diese Differenzierung hat einerseits sicher ihre Berechtigung, werden angehende Lehrende auf diesem Wege durchaus systematisch und schrittweise an das Phänomen 'Unterricht' herangeführt. Andererseits wird man auch argumentieren können, dass der Einstieg in eigenes Unterrichten – gerade im Sinne der Reflexion eigenen Tuns – möglichst früh erfolgen soll. Dies muss nicht bedeuten, dass die Studierenden sofort ganze Unterrichtsstunden oder gar -reihen übernehmen müssen. Vielmehr bietet sich an, dass sie kleinere Unterrichtsphasen in Absprache mit dem jeweiligen Mentor mitplanen und übernehmen; auch Microteaching im Rahmen der Praktikumsvorbereitung und/oder -begleitung gehört in diese Phase der Ausbildung. (Königs 2000: 6 f.)

Im nächsten Abschnitt wird gezeigt, daß E-Praktika eine mögliche Alternative zu den hier angesprochenen Hospitationspraktika darstellen können.

(ii) Dokumentation des Lehr-/Lerngeschehens

Ziel der Videomitschnitte – und das sollte von Anbeginn an deutlich sein – kann nicht die Erstellung von Unterrichtsmitschnitten zu Demonstrationszwecken in Seminaren sein, sondern ausschließlich zur Eigendokumentation und Selbstreflexion: Angehende Lehrende können so – allein oder mit ihren Mentoren – die Unterrichtsstunde(n) gemeinsam – z.B. auch nach bestimmten Kriterien – auswerten und daraus Schlüsse für die Planung und Durchführung weiterer Unterrichtsstunden ziehen.

Die Dokumentation des Lehr-/Lerngeschehens von E-Praktika ist bedeutend einfacher als die von face-to-face Praktika, weil die Kommunikationen bereits in elektronischer Form vorliegen und die Dokumentation zum Zweck der gemeinsamen Betrachtung und Reflexion in Form eines einfachen Papierausdrucks erfolgen kann.

(iii) gemeinsame Reflexion des Unterrichts von Praktikant und Betreuer

Lehranfänger sind – zwangsläufig – in ihren ersten Schritten als Unterrichtende unsicher. Um so wichtiger ist, dass die ersten Unterrichtsplanungen und -durchführungen durch einen konstruktiven Dialog mit den Betreuern und Mentoren begleitet wird [*sic*]. Gegenstand der Rückmeldungen an den Studierenden sollten dabei *alle* Aspekte der Planung und Durchführung sein, also das, was weniger gelungen ist, aber auch das, was gut gelungen ist. (Königs 2000: 8)

Durch die fehlende Anbindung der Praktikanten an die Institution ihrer Lernenden, ergibt sich eine andere Betreuungssituation als die hier angesprochene. Die Tutoriumsbegleitung liegt allein in der Verantwortung einer Person der Institution der Lehrerausbildung. Trotzdem gilt natürlich auch für E-Praktika die in diesem Punkt geforderte Reflexion des Lehr-/Lerndialogs.

(iv) Hospitation von Mitstudierenden

In diesen Zusammenhang gehört auch die Anleitung zur Hospitation: Gelingt es im Rahmen der Praktikumsvorbereitung oder -begleitung, ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen den Praktikanten zu etablieren, so wird die Anleitung zur gegenseitigen Hospitation und damit zur gegenseitigen Unterstützung leichter fallen. Wir haben uns angewöhnt, Hospitation im Wesentlichen als Mittel der Überprüfung anzusehen. Damit

berauben wir sie einer ganz wesentlichen Funktion, nämlich der des gegenseitigen Helfens und Anregens. (Königs 2000: 9)

Wenn bei E-Praktika auch keine Hospitation im traditionellen Sinn erfolgen kann, sind die von Königs hier gemachten Anmerkungen zur Funktion des gegenseitigen Helfens und Anregens von Praktikanten untereinander auch auf praktikumsbegleitende Veranstaltungen von E-Praktika übertragbar und können die Perspektive der Praktikumbetreuer (Punkt iii) erweitern.

(v) Kontakte zwischen Institutionen als organisatorische Rahmenmaßgabe

Einige Studiengänge für Deutsch als Fremdsprache haben sich ihr eigenes Kontaktnetz aufgebaut; kleinere universitäre Institutionen wären damit überfordert. Daher ist der Versuch eines zentralen Netzes für Praktikumsadressen für Deutsch als Fremdsprache unbedingt zu begrüßen (vgl. Willkop in diesem Band). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass auch der Kontakt mit weiter entfernten Partnerinstitutionen aufgebaut und gepflegt wird.

Obwohl Organisation und Durchführung von E-Praktika mit keiner Deplazierung der Praktikanten verbunden sind, ist auch für E-Praktika der Kontakt zwischen den Partnerinstitutionen über zwei Lehrkräfte der Institutionen unerlässlich (vgl. Abschnitt 11.5.2. und 11.5.3.). Da es sich bei E-Praktika noch um keine etablierte Praktikumsform handelt, bieten sich m.E. für interessierte Lehrende, die diese E-Mail-Tutorien in ihrem jeweiligen Ausbildungskontext erproben wollen und dafür eine Partnerinstitution suchen, zunächst einmal persönliche Kontakte oder bestehende Universitätspartnerschaften an.

11.4 Potentielle Vorteile von E-Praktika für die Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrender

In diesem Abschnitt wird auf die Fragen eingegangen, welche Vorteile E-Praktika für die Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrender haben können und warum sie sich besonders als "Einstiegspraktikum" eignen.

Als Aufgabengebiete von Studiengängen zur Ausbildung Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrender nennt Rösler (1998) u.a. die folgenden:

Fremderfahrung [...] sollte nicht nur, vielleicht sogar nicht einmal überwiegend, in theoretischen Seminarveranstaltungen Gegenstand des Lernens sein, sondern so weit wie möglich reflektiert werden aus praktischen Erfahrungen als Lernender und Lehrender. Zumindest letzteres wird sich nur zu einem gewissen Teil tatsächlich auch in der Ausbildungsphase realisieren lassen, muß danach aber so weitgehend wie möglich in Fortbildungsveranstaltungen zum Thema werden. (Rösler 1998: 69 f.)

Im Hinblick auf die Interaktionsformen in der Ausbildung kritisiert Rösler außerdem die "kanonisierte Form von Leistungsnachweisen" in Form von Hausarbeiten und Referaten und vermutet:

[...] wenn wir nicht weitgehend autonomes Lernen, Lernen in Projekten, Lernen mit Medien usw. selbst bei einer so fortgeschrittenen Lernergruppe wie Studierenden durchführen, dann müssen wir uns nicht wundern, wenn diese Lehrformen auch im Unterricht nicht aufgenommen werden. (Rösler 1998: 70)

Außerdem weist Rösler auf die Notwendigkeit hin, den kritischen Umgang mit neuen Medien in die Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrender zu integrieren (vgl. Rösler 1998: 70).

Vor dem Hintergrund der hier formulierten Aufgaben für die Lehrerbildung wird deutlich, welche Vorteile E-Praktika für die Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrender mit sich bringen. Diese Vorteile ergeben sich aus der Form des E-Mail-vermittelten Zweierschaftlernens. Die technische Seite dieser Lehr-/Lernform ermöglicht den direkten Kontakt auch zu weit entfernt liegenden Kulturkreisen, was eine Integration (E-Mail-vermittelter) Fremderfahrung (in beide Studiengänge) ohne Kostenaufwand erlaubt. Indem die zukünftigen Lehrenden das Medium E-Mail als Instrument ihrer Lehrpraxis nutzen, lernen sie außerdem Möglichkeiten und Beschränkungen dieses Mediums kennen und können so eine begründete kritische Haltung entwickeln. Die soziale Seite dieser Lernform des Zweierschaftlernens ermöglicht den zukünftigen Fremdsprachenlehrenden, eine Interaktionsform zu erproben, die weder zu der oben genannten "kanonisierten Form von Leistungsnachweisen" gehört noch die Regel in ihrem zukünftigen Berufsfeld sein wird. Man könnte einwenden, daß in der fehlenden Ähnlichkeit zur zukünftigen Berufssituation ein Mangel und kein Vorteil besteht. Gerade für die Ausbildungssituation der Studierenden besteht aber m.E. ein großer Vorteil in der Konzentration auf einen individuellen Lerner und in der Reduktion der Komplexität, die eine E-Mail-vermittelte Kommunikation gegenüber der face-to-face-Interaktion mit einer größeren Gruppe in einem institutionellen Kontext hat. Diese Komplexitätsreduktion umfaßt die folgenden Aspekte:

- Die Problematik, die sich aus den unterschiedlichen Fähigkeiten, Kenntnissen, Bedürfnissen usw. verschiedener Lerner ergibt, sowie die Gruppendynamik unter ihnen entfällt.
- Die zur Kommunikation benötigten Fertigkeiten beschränken sich auf Lesen und Tippen, womit auch eine Beschränkung der "Wahrnehmungskanäle" für diese Kommunikation einhergeht.
- Der Einfluß institutioneller Gegebenheiten auf Tutoren und Tutorinnen verringert sich erheblich, da sie keinen gemeinsamen institutionellen Kontext teilen. Für die Tutoren entfällt die Kontrolle des in den E-Mails Geschriebenen durch ihre lokale Lehrkraft, die Einbindung in ihren lokalen Zensuren- und Prüfungskontext, die physische Bindung an den Klassenraum, die Auswirkungen, die das Lernen in der Gruppe auf den einzelnen haben kann und die zeitliche Bindung an Unterrichtsstunden. Für die Lehrenden entfällt die Notwendigkeit, die Lernenden innerhalb eines institutionellen Kontextes beurteilen oder einen bestimmten Lehrplan einhalten zu müssen. Lediglich die Bindung an Semesterzeiten und ggf. die Gleichstellung zu gesteuerten Schreibaufgaben (vgl. Abschnitt 11.5.2) zeugen von einer Anbindung an institutionelle Gegebenheiten.

Aufgrund dieser Reduktion der Faktorenkomplexität gegenüber "herkömmlichen" face-to-face Unterrichtspraktika eignet sich ein E-Praktikum m.E. besonders als "Einstiegspraktikum" für zukünftige Lehrende, und zwar sowohl in der Durchführung für die Studierenden als auch in der Begleitung und Evaluierung durch Praktikumsverantwortliche. Dabei weist der Ausdruck *Einstiegspraktikum* bereits darauf hin, daß ein E-Praktikum meiner Meinung nach nicht die einzige Praktikumsform in der Ausbildung sein sollte, sondern – dem Hospitationspraktikum vergleichbar – ergänzend und vorbereitend zum "regulären" Unterrichtspraktikum hinzutreten sollte.

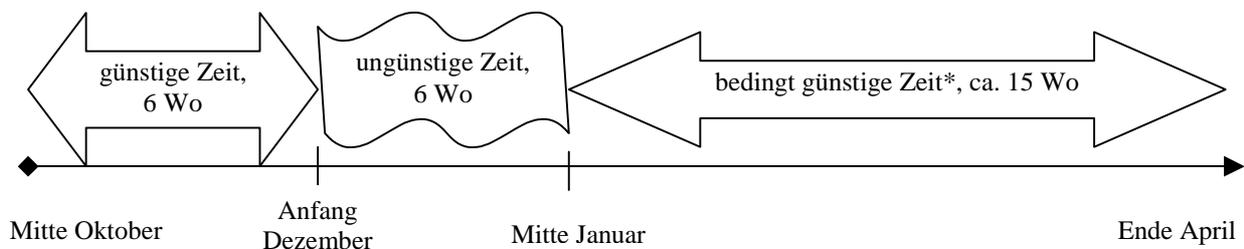
Wie die Integration von E-Mail-Tutorien in die Ausbildung Deutschstudierender und angehender Fremdsprachenlehrender konkret aussehen könnte, wird im nächsten Abschnitt behandelt.

11.5 Vorschläge für die Integration von E-Mail-Tutorien in die Ausbildung Deutschstudierender und angehender Fremdsprachenlehrender

11.5.1 Tutoriumszeitraum

Nach der Durchführung der ersten beiden "Versuchsläufe" der E-Mail-Tutorien bin ich zu der Ansicht gelangt, daß selbst die viermonatige Dauer eines deutschen Wintersemesters nicht ausreichend lang für ein solches Tutorium ist, weil sich die "Netto-Mailzeit" aufgrund unterschiedlicher Semester- und Ferienzeiten der Tutorinnen und Tutees im ungünstigen Fall auf 6 Wochen verkürzen kann (vgl. dazu Abschnitt 5.1.4). Die gemachten Erfahrungen hinsichtlich "guter" Zeiten und "Durststrecken" sollen an dieser Stelle deshalb noch einmal zur besseren Übersicht anhand einer Zeitachse graphisch dargestellt werden. Sie sind insofern von allgemeinerem Interesse, als die Semesterzeiten an deutschen Universitäten, wenn auch nicht identisch, so doch wenigstens recht ähnlich sind, und die Semesterzeiten an der Hong Kong Baptist University (mit Ausnahme der landesspezifischen Fest- und Feiertage) dem englisch-amerikanischen Universitätssystem folgen, das ziemlich weit verbreitet ist.

Abb. 11.1: Zeitachse mit günstigen und ungünstigen Zeitabschnitten für E-Mail-Austausche zwischen Universitäten des deutschen und englisch-amerikanischen Universitätssystems



* In diese zweite, nur bedingt günstige Zeit fallen die Wintersemesterferien der deutschen Universitäten, was voraussetzt, daß die Tutorinnen auch in der vorlesungsfreien Zeit bereit und in der Lage sind, von zu Hause aus zu mailen.

Aus dieser Graphik wird deutlich, daß sich nur das Wintersemester für den Beginn eines E-Mail-Tutoriums eignet, da der Beginn des deutschen Sommersemesters mit dem Ende des zweiten Semesters im englisch-amerikanischen Universitätssystem zusammenfällt. Die "ungünstige Zeit" von Anfang Dezember bis Mitte Januar ergab sich aus den Semesterabschlußprüfungen der Tutees, die in der Zeit von Anfang bis Mitte Dezember stattfinden, und den sich anschließenden Weihnachtsferien bis zum Beginn des neuen Semesters Mitte Januar.

Die auf der Zeitachse oben ausgelassene Zeit (von Anfang Mai bis Mitte Oktober) markiert die "Sommerpause", deren Länge sich durch versetzte Ferienzeiten beider Systeme ergibt. Anfang bis Mitte Mai sind Jahresabschlußprüfungen in Hong Kong. Während dieser und der sich anschließenden vorlesungsfreien Zeit bis Ende August haben selbst diejenigen Tutees, die noch über den ursprünglich vereinbarten Zeitraum (bis zur ersten Woche Februar) mit ihren Tutorinnen in Kontakt standen, nur sehr wenig geschrieben. Das mag bei anderen Tutee-Gruppen anders sein. Dennoch ist die lange Sommerpause, in denen viele Studierende (auf beiden Seiten) auch arbeiten, m.E. ebenfalls eine eher "ungünstige Zeit" für derartige E-Mail-Projekte.

Im Herbst gehen durch die versetzten Semesteranfangszeiten (Anfang September in Hong Kong und Mitte Oktober in Deutschland) außerdem weitere sechs Wochen "verloren" oder sogar noch mehr, wenn man die "Anlaufzeit" des Semesters in Deutschland bedenkt, die darin

resultieren kann, daß einige Tutoren und Tutorinnen vielleicht erst in der zweiten Semesterwoche an ihre Tutees mailen.

Innerhalb eines Kalenderjahres beschränkt sich die bedingt günstige Zeit für E-Mail-Tutorien also auf nur ca. 20 Wochen, wobei allerdings vorausgesetzt würde, daß die Tutoren und Tutorinnen auch in ihren Wintersemesterferien mailen. Dieser Zeitraum würde m.E. eine gute zeitliche Basis für ein E-Praktikum abgeben.

11.5.2 Organisation und Begleitung der Tutorien auf der Seite der Tutees

Wie in den Ausführungen zum Untersuchungsdesign bereits bemerkt, stellten die Tutorien für die Tutees eine individuelle, freiwillige und – abgesehen von meiner Beobachterrolle – private Angelegenheit dar, die außerhalb der Zeiten und des Zensurenrahmens ihres institutionellen Lernkontextes stattfand. Ich denke, daß diese curriculare Nicht-Einbindung wesentlich dazu beigetragen hat, daß die Tutees die Kommunikation in den Tutorien als "quasi-natürlich" empfanden und nicht als ein weiteres Element gesteuerten Lernens in ihrem institutionellen Kontext.

Trotz dieser Nicht-Einbindung ins Curriculum der Tutees halte ich eine Anbindung für notwendig. Durch meine jeweilige Einführung der Tutorien vor Ort und mein eigenes Interesse an den Tutorien, das ich den Tutees erklärte, entstand etwas, das man sich vielleicht als eine Art sinngebenden Rahmen für die Studierenden vorstellen kann.

In diesem Zusammenhang erscheint mir eine Beobachtung von Bedeutung, die ich zu einem späteren Zeitpunkt mit einem anderen Jahrgang von Studierenden desselben Studiengangs der Hong Kong Baptist University machte, an der ich inzwischen selbst Deutsch unterrichtete. Ich bekam eine Anfrage von einer spanischen Lehrerin, die E-Mail-Partner für ihre Deutschstudierenden suchte. Ich erzählte der Gruppe von Studierenden, die vom Sprachniveau am besten zu der spanischen Gruppe paßte, von diesem Angebot und bat diejenigen, die Interesse an so einem Austausch hätten, sich bei mir zu melden. Als sich niemand meldete, vermutete ich, daß der Grund des mangelnden Interesses vielleicht darin lag, daß es sich bei der anfragenden Gruppe nicht um Sprecher der Zielsprache handelte. Daraufhin wurde eine entsprechende Frage in die Fragebögen aufgenommen, in denen in regelmäßigen Abständen die Studierenden nach ihrer Einschätzung der verschiedenen Lernangebote befragt werden. Die überraschende Antwort war, daß die betreffenden Studierenden auch an einem E-Mail-Austausch mit Nicht-Zielsprachensprechern interessiert wären. Man kann nun natürlich generell die Aussagekraft von Antworten in Fragebogenumfragen in Zweifel ziehen. Vielleicht war die Antwort der Studierenden aber auch so zu verstehen, daß sie zwar *prinzipiell* an solchen Austauschen interessiert wären, in dem konkreten Fall, als ich sie fragte, aber aus anderen Gründen – wie z.B. Zeitmangel oder mangelnde Einsicht in den Sinn des konkreten Austauschs – sich nicht für eine Teilnahme meldeten. Dabei kommt m.E. dem sinngebenden Rahmen eine besondere Bedeutung zu. Im Gegensatz zu den E-Mail-Tutorien fehlte bei der Anfrage aus Spanien diese für die Studierenden erkennbare sinnvolle Einbettung des Projekts.

Diese Erfahrung zeigt m.E., daß – je nach Lernergruppe – die intrinsische Motivation der Lernenden vielleicht nicht stark genug ist, um an so einem Austausch neben den regulären Studienverpflichtungen teilzunehmen. In so einem Fall würde es nicht ausreichen, wenn eine Lehrkraft einen derartigen Austausch während des Unterrichts einführt und den Studierenden den theoretischen Nutzen für ihren Spracherwerb erklärt. Wenn man bedenkt, daß die Tutees durch ihre hohe Studienbelastung praktisch keine Zeit für außer-curriculare Dinge haben und sie in erster Linie daran denken müssen, was ihnen so ein Tutorium für ihre Lernerkarriere an

der Universität bringt, wird verständlich, warum sie einem solchen Angebot vielleicht zunächst skeptisch gegenüberstehen. Eine Möglichkeit, ihnen diese Skepsis zu nehmen, bestünde m.E. darin, ihnen das Tutorium als Alternative zu herkömmlichen Schreibaufgaben anzubieten. Dadurch würde ihnen keine zeitliche Mehrbelastung entstehen. Außerdem würde den Tutees auf einer sehr praktischen Ebene signalisiert, daß aus der Perspektive der Lehrenden die Tutorien für den Lernprozeß der Studierenden herkömmlichen Schreibaufgaben (mindestens) gleichwertig sind. Und es würde die Trennungslinie aufgehoben zwischen "den Dingen, die Spaß machen und in denen Sprache als wirkliches Kommunikationsmittel gebraucht wird, die aber üblicherweise nicht im institutionellen Prüfungskontext zählen" und dem institutionellen Sprachunterricht. Für die lokalen Lehrkräfte der Deutschstudierenden mag die Alternative Tutorium oder schriftliche Hausaufgaben zunächst wie ein Experiment erscheinen, bei dem sie einen Teil Kontrolle "aus der Hand" geben müssen. Ich denke aber, daß die Analyse im zweiten Teil dieser Arbeit zeigen konnte, daß es sich bei der Lernsituation im E-Mail-Tutorium um eine "didaktisch wertvolle" Lernsituation handelt, die sie selbst den Lernenden gar nicht bieten können, und die das Experiment darum äußerst lohnend erscheinen läßt.

Konkret könnte z.B. die Aufgabe gestellt werden, mindestens einmal pro Woche dem E-Mail-Partner zu schreiben oder eine schriftliche Hausaufgabe für die lokale Lehrkraft anzufertigen. Dabei sollte den Studierenden m.E. unbedingt weiterhin zugesichert werden, daß die lokale Lehrkraft keinen Einblick in ihre Mails erhält. Lediglich die Kontrolle, ob überhaupt geschrieben wird, müßte sich vorbehalten werden – auch im Hinblick auf eine gerechte Behandlung der Lernenden mit Tutorien und mit Schreibaufgaben.

Die hier vorgeschlagene institutionelle Einbettung der Tutorien auf der Seite der Tutees stellt einen didaktischen Mittelweg zwischen institutioneller Steuerung und gänzlich freiwilliger Lerntätigkeit dar, der für die untersuchte Lernergruppe geeignet scheint. Für andere Lernergruppen – z.B. mit weniger Studienbelastung oder höherer intrinsischer Motivation – wäre zu erproben, was die am besten geeignete Organisationsform ist.

Das hier vorgeschlagene Vorgehen hätte allerdings auch den Vorteil, daß gleich zu Beginn des Tutoriums die Zahl der teilnehmenden Tutees feststehen würde. So könnte das Problem vermieden werden, daß sich in meiner Hauptstudie ergab. Da man nicht vorher wissen konnte, welche Tutees das Angebot der Tutorien nicht oder in nur sehr geringem Maße annehmen würden und die Zuteilung der Tutees gleich zu Beginn des tutoriumsbegleitenden Seminars stattfand, bekamen drei Tutorinnen und ein Tutor praktisch keine Post während der Seminarzeit. Für diese war es natürlich frustrierend, sich jede Woche mit den anderen zu treffen und das Gefühl zu haben, nicht wirklich mitreden zu können.

Nach der Einführung der Tutorien bestünde die zweite Aufgabe der Lehrkraft der Tutees darin, ein "Kennenlernpaket" zusammenzustellen, da das Semester der Tutees früher beginnt als das der Tutorinnen und es sich darum anbietet, daß die Tutees den ersten Schritt machen. Dazu könnte z.B. nach dem Muster vorgegangen werden, wie ich es in meiner Hauptstudie angewandt habe. Die Tutees werden aufgefordert, einen Brief an die – noch unbekannt – Tutorin zu schreiben, in dem sie sich kurz vorstellen und auf ihre bisherigen Erfahrungen beim Deutschlernen eingehen und beschreiben, was ihnen besonders gefällt oder nicht gefällt, welche Erwartungen sie an das Tutorium haben und ob sie schon Kontakte mit Deutschen hatten oder immer noch haben (in face-to-face- oder in virtuellen Situationen, z.B. in Chaträumen). Außerdem wäre hilfreich, wenn sie auch gleich zu Beginn ihre Mail-Gewohnheiten beschrieben. Das Erstellen eines persönlichen "Stundenplans" könnte weitere thematische Anknüpfungspunkte für die Tutorinnen liefern und ihnen einen Eindruck vom

Tagesablauf der Tutees vermitteln. Nach meinen Erfahrungen waren außerdem Fotos der einzelnen Teilnehmer ein willkommenes Hilfsmittel zum Herstellen des ersten Kontakts. Die Zuteilung von Tutorinnen und Tutees auf deutscher Seite könnte dann zu Beginn des Wintersemesters in der ersten Veranstaltung zur Tutoriumsbegleitung stattfinden, in der sich die Tutorinnen ihre Tutees z.B. selbst aussuchen könnten.

Mit dieser Vorbereitung wäre die Hauptarbeit der verantwortlichen Lehrkraft auf der Seite der Tutees bereits getan. Während der Dauer der Tutorien bestünde ihre Rolle dann nur noch darin, Ansprechpartnerin für die Tutees und für ihre Kollegin auf der Seite der Tutorinnen zu sein. Bei dieser könnte sie auch nachfragen, ob ihre eigenen Studierenden regelmäßig schreiben. Probleme, die in dieser Zeit auftreten könnten, sind nach meinen bisherigen Erfahrungen vor allem organisatorischer oder technischer Art.

11.5.3 Organisation und Begleitung der Tutorien auf der Seite der Tutorinnen

Die Durchführung der Tutorien als E-Praktikum im Rahmen der Fremdsprachenlehrer-ausbildung und dabei insbesondere deren wissenschaftliche Begleitung bringt für die auf der Seite der Tutorinnen verantwortliche Lehrkraft einen bedeutend größeren Zeitaufwand mit sich, besonders weil es sich dabei um ein bisher schlecht erforschtes Gebiet handelt (vgl. Abschnitt 11.1) und außer dem Modell von Schocker-v. Ditfurth (2001) keine weiteren konkreten Vorschläge vorliegen.

Auch die von mir selbst bisher erprobte Form halte ich nicht für optimal. In dem tutoriumsbegleitenden, im wöchentlichen Rhythmus stattfindenden Seminar der Hauptuntersuchung wurde über praktische und theoretische Fragen des Austauschs diskutiert. Neben organisatorischen und technischen Fragen wurden die Themen Fehler und Korrektur, Lernerautonomie, Lernstrategien, Lernberatung und Zertifikatsprüfung behandelt. Nur das Thema der Form E-Mail-spezifischer Fehlerkorrektur wurde anhand von Tutoriumsbeispielen aus der Pilotuntersuchung besprochen, die anderen Themen wurden anhand von Fachtexten diskutiert.

Als besonders fruchtbar erwies sich der Austausch der Tutorinnen untereinander über ihre eigenen Lehr- und Lerngewohnheiten, der sich bei der Diskussion der Rolle von Korrektur entwickelte (vgl. Tamme & Rösler 1999). Dabei wurde den Seminarteilnehmerinnen klar, wie unterschiedlich sie korrigierten und daß sie die Mails ihrer Tutees intuitiv so korrigierten, wie sie selbst gern korrigiert worden wären. Aus den mündlichen Rückmeldungen der Tutorinnen erfuhr ich, daß unsere Korrektur-Diskussion im Seminar für diejenigen, die nebenbei unterrichteten, eine direkte Wirkung auf deren Unterrichtspraxis hatte, indem sie sie für dieses Problem sensibilisierte. Daß die Diskussionen über Korrekturen die Tutorinnen zum Nachdenken angeregt haben, wird auch aus den folgenden Auszügen aus zwei Tutorinnen-Fragebögen ersichtlich:

(11.1)

Wie hast Du die Korrektur gehandhabt, und was hast Du Dir dazu ueberlegt?

Ich habe ab der ersten mail korrigiert, das würde ich so nicht mehr machen. Ich befürchte, das hat sie auch gehemmt und ich habe mich damit nicht wohl gefühlt . Erst nachdem wir im Seminar darüber gesprochen hatten, machte ich mir Gedanken darüber und korrigierte etwas vorsichtiger, wurde aber auch unsicherer, was ich korrigieren sollte und was nicht.

Wuerdest Du bei einem naechsten E-Mail-Tutorium etwas anders machen und wenn ja, was und warum?

Ich wuerde die ersten drei Mails nicht korrigieren und erst mal ein Verhaeltnis aufbauen. ich denke, man sollte den tutees dort mehr zeit geben, um die Mails zu schreiben.

Hast Du das Gefuehl, dass Du selbst in Deinem E-Mail-Tutorium etwas gelernt hast? Wenn ja - was, und wie beurteilst Du es fuer Dich als Fremdsprachenlehrerin und/ oder fuer Dich persoendlich?

Mir ist die korrekturproblemataik bewußt geworden. ich mache mir jetzt mehr gedanken darueber, evaluiere das bei meinen Schuelern . Außerdem habe ich "mailen" gelernt. Auch die Thematik "autonomes Lernen" und in diesem rahmen Projektlernen ist mir durch das Seminar vertraut geworden und ich wuerde das auch an einem Institut einbringen.

(aus: Abschlußfragebogen Isabelle, 24. März 1999)

(11.2)

Wie hast Du die Korrektur gehandhabt, und was hast Du Dir dazu ueberlegt?

Ich habe immer einzelne Saetze, auch unvollstaendige, kopiert und dann direkt darunter den korrigierten Satz bzw. Teil des Satzes geschrieben. Teilweise habe ich auch Erklaerungen hinzugefuegt. Dazu habe ich mir gedacht, dass das uebersichtlich ist, wenn man den eigenen Satz und die Korrektur gleichzeitig vor Augen hat und miteinander vergleichen kann. Zu den Erklaerungen: mir war es oft irgendwie unangenehm, einfach eine Korrektur ohne jede Erklaerung hinzuknallen.. ich habe aber gemerkt, dass das trotzdem oft ausreicht und das es oft gar nicht so einfach ist, eine schriftliche ERklaerung zu geben, ohne gleich in Romane zu verfallen, was ja eher den gegenteiligen Effekt haette.

Ich habe nie alle Fehler korrigiert, zumindest bei Teresa, habe das aber dazugesagt. Dazu habe ich mir gedacht, dass seitenlange Korrekturen frustrierend wirken muessen und dann auch nicht so intensiv gelesen werden, wodurch der Sinn der Korrektur, naemlich das Verstehen der Fehler und ihr erhofftes Nichtwiederauftreten, verloren gehen wuerde.

Wuerdest Du bei einem naechsten E-Mail-Tutorium etwas anders machen und wenn ja, was und warum?

Ich wuerde mir vielleicht ein bisschen mehr Zeit fuer die Korrekturen nehmen.. naja, Zeit ist halt immer das gleiche Problem. Vielleicht auch ein bisschen mehr den Ueberblick behalten, wem ich was schon geschrieben habe.. manchmal bin ich mit meinen beiden ein bisschen durcheinander gekommen!

Hast Du das Gefuehl, dass Du selbst in Deinem E-Mail-Tutorium etwas gelernt hast? Wenn ja - was, und wie beurteilst Du es fuer Dich als Fremdsprachenlehrerin und/ oder fuer Dich persoendlich?

Ich habe sehr viel gelernt! Ich hab mir viele Gedanken zu Fehlerkorrektur und zur Beantwortung von Fragen gemacht, dabei vor

allem, wie man das am besten schriftlich macht. Gar nicht so einfach, haette ich vorher nie gedacht! Ich habe natuerlich auch einiges ueber Hong Kong gelernt, wodurch dieses Land fuer mich ein bisschen naehergerueckt ist. Beides ist fuer mich sowohl als Fremdsprachenlehrerin als auch fuer mich persoendlich wichtig- der anderen Kultur gegenueber offen zu sein, was z.B. Lernmethoden/-gewohnheiten angeht, und sich dementsprechend z.B. in der Korrekturart anzupassen.

(aus: Abschlußfragebogen Alina, 12. April 1999)

Anders als beim Thema der Fehlerkorrektur, das für die meisten unmittelbare praktische Relevanz für ihre Lehrpraxis inner- und außerhalb der Tutorien hatte, war für die Tutorinnen bei anderen Themen, die anhand der Fachtexte diskutiert wurden, wie z.B. Lernerautonomie und Zertifikatsprüfung, der praktische Nutzen, den diese Themen für den Austausch haben sollten, nicht immer erkennbar, wie der folgende Auszug aus einem Fragebogen zeigt:

(11.3)

Hast Du das Gefuehl, dass Du selbst in Deinem E-Mail-Tutorium etwas gelernt hast? Wenn ja - was, und wie beurteilst Du es fuer Dich als Fremdsprachenlehrerin und/ oder fuer Dich persoendlich?

Leider konnte ich das, was theoretisch bearbeitet wurde,d.h. Lernstrategien, freies Lernen, Vorbereitung auf die Zertifikatsprüfung... nicht praktisch in meinen Briefen an meinen Tutee anwenden doch ich denke, daß ich davon einiges in meinen Unterricht an der Vhs mitnehmen konnte

(aus: Abschlußfragebogen Tanja, 28. März 1999)

Für die "theoretischere" Behandlung der von dieser Tutorin angesprochenen Themen könnten die folgenden Bemerkungen von Ehlers & Legutke (1998), die diese im Hinblick auf mangelnden Transfer aus Veranstaltungen in der Lehrerfortbildung formuliert haben, ebenfalls zutreffen:

Für fehlende Transferleistungen wird immer wieder die veraltete Form der Wissensvermittlung mit ihrem inzwischen überholten Wissensbegriff verantwortlich gemacht. Doch scheidert nach unerer Beobachtung von gegenwärtigen Fortbildungsveranstaltungen, die ihrem Anspruch nach kommunikativ und handlungs- und erfahrungsorientiert sind, auch dort häufig der Transfer. Warum? Die Gründe sind vielfältig. Ein Grund liegt in der Fortbildung oftmals zugrundegelegten Struktur: Es wird über Geschehen geplaudert, statt geschehen zu lassen; Aktivismus erzeugt, statt Lernprozesse in Gang zu setzen; inszenierte Erfahrung wird zum Ersatz für eigentliche Lernerfahrung; Rezeptur tritt an die Stelle von Handlungsbefähigung. Das hat zur Folge, daß Teilnehmer innovative Konzepte oft nur oberflächlich verstanden haben und bei Lernaufgaben ein didaktisches Repertoire anwenden, ohne zu prüfen, ob es zum Text und zur Aufgabe paßt. Es handelt sich um Wissensbruchstücke, die nicht in einen kohärenten Verstehens- und Handlungsrahmen eingepaßt sind. In diesem Fall sind es nicht die losgelösten Wissensinhalte, die nicht in praktisches Handeln umgesetzt werden können, sondern die entleerten Handlungsformen, die nicht mit Verstehen gefüllt sind und sich somit beliebig an Inhalte/Aufgaben heften, statt in sinnvolle Handlungspläne integriert zu werden. (Ehlers & Legutke 1998: 25)

Die hier gestellten Forderungen, in Fortbildungsveranstaltungen Lernprozesse in Gang zu setzen und die Handlungsbefähigung der Lehrenden anzustreben, gilt m.E. ebenso für die Lehrerausbildung. Durch welche Veranstaltungskonzeptionen und welche Aufgabenstellun-

gen das im einzelnen am besten erreicht werden kann, wird noch zu erproben und zu evaluieren sein. Aus den oben dokumentierten Erfahrungen mit der Form meines tutoriums-
begleitenden Seminars würde ich allerdings dafür plädieren, bei praxisorientierten Elementen
des Studiums, wie sie die Begleitung eines Praktikums darstellt, möglichst nur "am konkreten
Fall des eigenen Lehrverhaltens" zu arbeiten. Nur wenn die Praktikumsbegleitung selbst
praktisch ausgerichtet ist, kann sie eine optimale Unterstützung der Praktikanten in ihrer
Praktikumsarbeit bieten und meiner Vermutung nach auch zu einer tiefergehenden – im Sinne
von Ehlers & Legutke "mit Verstehen gefüllten" – Auseinandersetzung mit den diskutierten
theoretischen Konzepten führen. Darum würde ich mich den konzeptuellen Überlegungen zur
Praktikumsbegleitung anschließen, die Veeck (2000: 97) in seiner Beschreibung des
Begleitseminars der Deutsch-als-Fremdsprache-Praktika in Saarbrücken äußert:

In der wöchentlichen Veranstaltung, die sich über ein ganzes Semester erstreckt, geht es
ausdrücklich nicht um die wissenschaftliche Abhandlung einer bestimmten Anzahl von
Themen, sondern um eine möglichst praxisnahe Auseinandersetzung mit Grundfragen
und Grundtechniken der Unterrichtsbeobachtung, Unterrichtsplanung, Durchführung von
Unterricht und Unterrichtsauswertung sowie um die Besprechung aller sonstigen
Probleme, Phänomene und Fragen, die während des Praktikums auftreten.

Durch die Andersartigkeit von face-to-face- und E-Praktika ergeben sich natürlich ganz
andere Schwerpunktsetzungen. Unterrichtsplanung für eine Lernergruppe in einem
institutionellen Kontext ist anders als für einen einzelnen Lerner im E-Mail-Tutorium,
Unterrichtsbeobachtung entfällt, aber eine Art "Unterrichtsauswertung" in Form von
Analysen von E-Mail-Sequenzen ist möglich usw.

Daneben bieten sich m.E. auch die im Analyseteil dieser Arbeit untersuchten Aspekte der
Kommunikation als Themen für eine Behandlung in der Begleitveranstaltung zu E-Praktika
an, da sie direkt das Lehrverhalten der Praktikanten betreffen. Konkret wäre eine Diskussion
dieser Aspekte in der praktikumsbegleitenden Veranstaltung z.B. unter Verwendung von in
dieser Arbeit angeführten Tutoriumsausschnitten denkbar. Um die Anbindung an die eigene
Erfahrung sicherzustellen, sollten meiner Meinung nach zusätzlich aber immer noch eigene
Tutoriumsausschnitte hinzugezogen werden. Damit die für ein gegenseitiges Helfen und
Anregen nötige kollegiale Atmosphäre unter den Praktikanten entstehen kann (vgl. Abschnitt
11.3, Punkt iv), die es ermöglicht, angstfrei und konstruktiv über eigene Tutoriumsbeispiele
zu diskutieren und damit auch eigenes Handeln als Lehrkraft in Frage zu stellen und zu
bewerten, wäre für die zeitliche Organisation der Praktikumsbegleitung wahrscheinlich die
Form von in größeren Abständen stattfindenden Wochenendseminaren besser geeignet als die
von mir erprobte und von Veeck (2000) oben erwähnte Form der wöchentlichen Treffen in
"klassischer" Seminarform. Dieser Vermutung liegt die Annahme zugrunde, daß in solchen
Wochenendseminaren ein besseres Kennenlernen der Seminarteilnehmer untereinander und
eine intensivere Diskussion der einzelnen Themen möglich ist.

In der Erprobung neuer Vermittlungsformen, die es ermöglichen, bei den angehenden
Fremdsprachenlehrenden echte Lernprozesse in Auseinandersetzung mit eigenem
Lehrverhalten in Gang zu setzen, liegt m.E. die eigentliche Herausforderung bei der
Neukonzeption von (praktikumsbegleitenden) Lehrveranstaltungen in der fremdsprachlichen
Lehrerbildung.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1:	Typologie der Einsatzmöglichkeiten des Computers beim Fremdsprachenlernen aus Sicht der Lernenden.....	26
Abb. 2.2:	Organisation der One-to-One-Tutorien (aus: Rost-Roth & Ahrenholz 1997: 53).....	33
Abb. 3.1:	Modell der Wirkungsweise des dialogsteuernden Emotionsaspekts auf dialogkonstituierende Aspekte am Beispiel Ärger der Tutorin.....	57
Abb. 3.2:	Kommunikative Aufgaben einer E-Mail-Tutorin.....	58
Abb. 5.1:	Wortzahl und Frequenz der Mails im Austausch Caroline (HK) – Caroline (GI)	85
Abb. 6.1:	Struktur eines thematischen Zusammenhangs T mit den Teilthemen U, V, W, X, Y, Z (aus: Fritz 1982: 217)	105
Abb. 6.2:	Graphische Darstellung des Beispiels (6.1.) mit Ober- und Unterthemen und ihren Schnittmengen.....	107
Abb. 6.3:	Oberthemen Tutees Pilotstudie (12 Tutees, 109 Mails, 16578 Wörter).....	111
Abb. 6.4:	Oberthemen Tutees Hauptstudie (15 Tutees, 101 Mails, 15670 Wörter)	111
Abb. 6.5:	Oberthemen Tutorinnen Pilotstudie (8 Tutorinnen, 124 Mails, 25387 Wörter – ohne Korrektur)	112
Abb. 6.6:	Oberthemen Tutorinnen Hauptstudie (12 Tutorinnen, 131 Mails, 28226 Wörter – ohne Korrektur).....	113
Abb. 7.1:	Wortzahl und Frequenz der Mails im Austausch Clare – Isabelle, Oktober 1998	119
Abb. 7.2:	Wortzahl und Frequenz der Mails im Austausch Clare – Isabelle, Nov. und Dez. 1998.....	119
Abb. 11.1:	Zeitachse mit günstigen und ungünstigen Zeitabschnitten für E-Mail-Austausche zwischen Universitäten des deutschen und englisch-amerikanischen Universitätssystems	208

Tabellenverzeichnis

Tab. 5.1:	Mail- und Wortzahl insgesamt	93
Tab. 5.2:	Durchschnittliche Mail- und Wortzahl pro Person.....	93
Tab. 6.1:	Umgekehrte Entsprechungen der Themenanteile von 'Person' und 'eigenem Land' bei Tutees und Tutorinnen in der Pilotstudie	114
Tab. 6.2:	Umgekehrte Entsprechungen der Themenanteile von 'Person' und 'eigenem Land' bei Tutees und Tutorinnen in der Hauptstudie	114
Tab. 10.1:	Grad der Wahrscheinlichkeit, mit der sich die Tutees in den Tutorien mit den Fehlerkorrekturen auseinandergesetzt haben	192

Literaturverzeichnis

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 1990/ 3, 60-61.
- Ahrenholz, Bernt (1995): One-to-one-Tutorien im Zusatzstudium 'Deutsch als Fremdsprache'. In: Pelz, Manfred (Hg.), Tandem in der Lehrerbildung, Tandem und grenzüberschreitende Projekte. Dokumentation der 5. Internationalen Tandem-Tage 1994 in Freiburg i.Br. Frankfurt/Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 237-247.
- Ahrenholz, Bernt (2000a): Praktika im Studiengebiet 'Deutsch als Fremdsprache' im Fachbereich 'Philosophie und Geisteswissenschaften' der Freien Universität Berlin. In: Ehnert & Königs (Hg.), 15-28.
- Ahrenholz, Bernt (2000b): Mündliche Korrekturen und ihre Wirkung. In: Wolff, Armin & Tanzer, Harald (Hg.): Sprache – Kultur – Politik. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 53. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 591-611.
- Althaus, Hans-Joachim (1999): Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. In: Barkowski & Wolff (Hg.), 393-406. Auch in: Info DaF, 26/ 1999/ 1, 25-36.
- Althaus, Hans-Joachim & Mog, Paul (1992): Einleitung. In: Mog, Paul in Zusammenarbeit mit Althaus, Hans-Joachim (Hg.): Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde. Berlin u.a.: Langenscheidt, 9-15.
- Appel, Marie Christine (1999): Tandem language learning by e-mail: some basic principles and a case study. CLCS Occasional Papers No. 54, Trinity College Dublin: Centre for Language and Communication Studies.
- Arnold, Jane (Hg.) (1999): Affect in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, Jane & Brown, Douglas H. (1999): A map of the terrain. In: Arnold (Hg.), 1-24.
- Austin, Roger & Mendlik, Florian (1994): Electronic mail in modern language development. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 47 /1994/ 4, 254-257.
- Barkowski, Hans; Harnisch, Ulrike & Kumm, Sigrid (1980): Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern. Königstein/Ts: Scriptor.
- Barkowski, Hans & Wolff, Armin (Hg.) (1999): Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 52. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Bausch, Karl-Richard u.a. (Hg.) (1992): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. 2. Aufl. Bochum: Brockmeyer.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: Francke.
- Beck, Christiana & McWhorter, Suzanne (1999): Märchen: Unsere Version. Fairy Tales: Our version. Ein illustriertes Märchenbuch. In: Fremdsprache Deutsch, 1999/2, 20-24.
- Bleyhl, Werner (1995): Sozialformen in alternativ geführtem Fremdsprachenunterricht. In: Bausch u.a. (Hg.), 216-220.

- Bohn (2001): Schriftliche Sprachproduktion. In: Helbig u.a. (Hg.), 2. Halbband, 921-931.
- Brammerts, Helmut & Little, David (Hg.) (1996): Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet (Manuskripte zur Sprachlehrforschung, Band 52). Bochum: Brockmeyer. [Out of print. Electronic version on the Tandem-Server at the University of Bochum at URL: <http://www.slif.ruhr-uni-bochum.de/learning/tanbib.html>]
- Braun, Angelika (1998): Die Nutzung des Internet für den DaF-Unterricht. In: Info DaF, 25/ 1998/ 1, 72-84.
- Braun, Angelika (2001): Erfahrungen mit selbstbestimmtem Sprachenlernen im E-Mail-Tandem an der Universität Guadalajara in Mexiko. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hg.) (2001): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen: Stauffenburg, 147-152.
- Bredella, Lothar; Christ, Herbert & Legutke, Michael K. (Hg.) (2000): Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Tübingen: Gunter Narr.
- Breindl, Eva (1997): DaF Goes Internet! Neue Entwicklungen in Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsche Sprache 25/ 1997, 289-342.
- Bucher, Hans-Jürgen (1994): Frage-Antwort-Dialoge. In: Fritz & Hundsnurscher (Hg.), 239-258.
- Bucher, Hans-Jürgen & Fritz, Gerd (1989): Sprachtheorie, Kommunikationsanalyse, Inhaltsanalyse. In: Baacke, Dieter & Kübler, Hans-Dieter (Hg.): Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen. Tübingen: Max Niemeyer, 135-160.
- Corder, S. Pit (1967): The Significance of Learner's Errors. In: International Review of Applied Linguistics, Vol. 5/ 2, 161-170.
- December, John (1993): Characteristics of Oral Culture in Discourse on the Net. Paper presented at the twelfth annual Penn State Conference on Rhetoric and Composition. University Park, Pennsylvania, July 8, 1993. URL: <http://www.december.com/john/papers/psrc93.txt> (12.10.99).
- Döring, Nicola (1997): Kommunikation im Internet: Neun theoretische Ansätze. In: Batinic, Bernad (Hg.): Internet für Psychologen. Göttingen u.a.: Hogrefe, 267-298.
- Dietrich, Ingrid (1995): Alternative Methoden. In: Bausch u.a. (Hg.), 194-200.
- Donath, Reinhard (1991): Pancake and Pommes. Electronic-Mail-Projekte Ostfriesland – USA. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch, 25 /1991/ 4, 30-32.
- Donath, Reinhard (1995): Schluß mit der Simulation im Fremdsprachenunterricht. Mit electronic-mail auf die Datenautobahn. In: Computer und Unterricht, 5 /1995/ 18, 46-51.
- Donath, Reinhard (1996): E-Mail-Projekte im Englischunterricht. Authentische Kommunikation mit englischsprachigen Partnerklassen. Stuttgart u.a.: Klett.
- Donath, Reinhard (Hg.) (1998): Deutsch als Fremdsprache – Projekte im Internet. Stuttgart u.a.: Klett.
- Donath, Reinhard & Volkmer, Ingrid (Hg.) (2000): Das Transatlantische Klassenzimmer. Tipps und Ideen für Online-Projekte in der Schule. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung. (Aktualisierte Neuaufl.)
- Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Herausgegeben und bearbeitet vom Wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion unter der Leitung von Günther Drosdowski. (1989), 2., völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Auflage. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

- Eck, Andreas; Legenhausen, Lienhard & Wolff, Dieter (1995): Telekommunikation und Fremdsprachenunterricht: Informationen, Projekte, Ergebnisse. Bochum: AKS-Verlag.
- Ehlers, Swantje & Legutke Michael K. (1998): Fortbildung von Fremdsprachenlehrern: Bestandsaufnahmen und Revision. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 9 /1998/ 1, 11-34.
- Ehnert, Rolf & Königs, Frank G. (1999): Bericht: Symposium der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache zu den Praktika in der Lehrerausbildung Deutsch als Fremdsprache. In: Zielsprache Deutsch, 30/ 1999/ 3, 138.
- Ehnert, Rolf & Königs, Frank G. (Hg.) (2000): Die Rolle der Praktika in der DaF-Lehrerausbildung. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 59. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Ertel, Suitbert (1981): Wahrnehmung und Gesellschaft. Prägnanztendenzen in Wahrnehmung und Bewußtsein. In: Zeitschrift für Semiotik 3, 107-147.
- Farau, Alfred & Cohn, Ruth (1984): Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fiehler, Reinhard (1990). Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion. Berlin & New York: de Gruyter.
- Fillmore, Ch. (1979): On fluency. In: Fillmore, Ch.; Kempler, D. & Wang, W. (Hg.) (1979): Individual differences in language ability and language behavior. Academic Press. New York u.a., 85-102.
- Fischer, Gerhard (1996): Tourist or Explorer? Reflection in the Foreign Language Classroom. In: Foreign Language Annals, 29 /1996/ 1, 73-81.
- Fischer, Gerhard (1998): E-mail in Foreign Language Teaching. Toward the Creation of Virtual Classrooms. Tübingen: Stauffenburg.
- Flick, Uwe (2000): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. (5. Aufl.)
- Fluck, Hans-R. (1999): "Germnet" – ein Ausbildungsprojekt für burjatistische Deutschstudenten und -lehrer via Internet. In: Zielsprache Deutsch, 30 /1999/ 2, 114-118.
- Fluck, Hans-R. & Gerbig, Jürgen (Hg.) (1999): Spracherwerb Deutsch in Ost- und Zentralasien. Lehr- und Lerntraditionen im Wandel. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Friedel, Beatriz (2000): Aprender idiomas por correo electrónico. In: Hispanorama, 2000/ 88, 92-95.
- Frijda, Nico H. (1987). The Emotions. Repr. Cambridge u.a.: Cambridge University Press, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Fritz, Gerd (1982): Kohärenz. Grundfragen der linguistischen Kommunikationsanalyse. Tübingen: Gunter Narr.
- Fritz, Gerd (1994a): Grundlagen der Dialogorganisation. In: Fritz & Hundsnurscher (Hg.), 177-201.
- Fritz, Gerd (1994b): Grundlagen einer handlungstheoretischen Texttheorie. (Mskr.) Gießen.
- Fritz, Gerd & Jucker Andreas H. (Hg.) (2000): Kommunikationsformen im Wandel der Zeit. Vom mittelalterlichen Heldenepos zum elektronischen Hypertext. Tübingen: Niemeyer.

- Fritz, Gerd & Hundsnurscher, Franz (Hg.) (1994): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer.
- Gabel, Petra (1997): Lehren und Lernen im Fachpraktikum Englisch. Wunsch und Wirklichkeit. Tübingen: Gunter Narr.
- Glück, Helmut (1991): Deutsch als Fremdsprache und als Zweitsprache: eine Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 1991/ 2, 12-63.
- Götze, Lutz; Helbig, Gerhard; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die Struktur des Faches. In: Helbig u.a. (Hg.), 1-11.
- Goleman, Daniel (1995): Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.
- González, Francisco; Rösler, Dietmar; Schäfer, Gudrun & Tamme, Claudia (1998): Bibliographie Didaktik Deutsch als Zweit- und Fremdsprache 1975 – 1996. München: iudicium.
- Gnutzmann, Claus (1992): Reflexion über "Fehler". Zur Förderung des Sprachbewußtseins im Fremdsprachenunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch, 26/ 1992/ 8, 16-21.
- Günther, Ulla & Wyss, Eva Lia (1996): E-Mail-Briefe – eine neue Textsorte zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B.; Holly, Werner & Püschel, Ulrich (Hg.): Textstrukturen im Medienwandel. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 61-86.
- Haase, Martin; Huber, Michael; Krumeich, Alexander & Rehm, Georg (1997): Internetkommunikation und Sprachwandel. In: Rüdiger Weingarten (Hg.): Sprachwandel durch Computer. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hänze, Martin (1998): Denken und Gefühl. Wechselwirkung von Emotion und Kognition im Unterricht. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Hedderich, Norbert (1997): Peer tutoring via electronic mail. In: Die Unterrichtspraxis/ Teaching German, 30 /1997/ 2, 141-147.
- Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim (1994¹⁶): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig u.a.: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie Leipzig.
- Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: Walter de Gruyter. 2 Bände.
- Henrici, Gert (1995): Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachen-erwerbsspezifische Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Henrici, Gert & Koreik, Uwe (Hg.) (1994): Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heron, J. (1989): The Facilitator's Handbook. London: Kogan Page.
- Hess, Werner (1999): Deutsch als Fremdsprache in europäischer Perspektive. Tradition und Innovation in Hong Kong. In: Fluck & Gerbig (Hg.), 173-191.
- Hess, Werner & Wingate, Ursula (1994): »Ab und zu schreibt sie mal 'nen deutschen Satz«. Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in Hong Kong. In: Info DaF, 21/ 1994/ 5, 519-533.
- Holec, Henri (1981): Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford u.a.: Pergamon.
- Hu, Adelheid (1996): "Lernen" als "Kulturelles Symbol". Eine empirisch qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland. Bochum: Brockmeyer.

- Izard, Carroll E. (1981): Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz.
- Izard, Carroll E. (1984): "Emotion-cognition relationships and human development." In: Izard, Carroll E.; Kagan, Jerome; Zajonc, Robert B. (Hg.): Emotions, Cognition, and Behavior. Cambridge u.a.: Cambridge University Press, 17-37.
- James, Carl (1998): Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis. London, New York: Longman.
- Jost, Axel & Multhaupt, Uwe (1996): Prozeßorientierte Interpretation eines Telekommunikationsprojektes. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch, 30 /1996/ 21, 31-36.
- Kallenbach, Christiane (1996): Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen: Gunter Narr.
- Keenan, J.M.; MacWhinney, B. & Mayhew, D. (1977) 1982: Pragmatics in memory: A study of natural conversation. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 16/1977, 549-560; wiederabgedruckt in: Neisser, Ulric (Hg.) (1982): Memory observed. Remembering in natural contexts. San Francisco, 315-324.
- Keuten, Heinz-Peter (1998): Tandemlernen mit E-Mail. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch, 32 /1998/ 32, 37-42.
- Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin u.a.: Langenscheidt. Fernstudieneinheit 19.
- Kleppin, Karin (2001): Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: Helbig u.a. (Hg.), 2. Halbband, 986-994.
- Kleppin, Karin & Königs, Frank G. (1991): Der Korrektur auf der Spur – Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern. Bochum: Brockmeyer.
- Köhler, W. (1929): Gestaltpsychology. New York.
- Königs, Frank G. (1995): Fehlerkorrektur. In: Bausch u.a. (Hg.), 268-272.
- Königs, Frank G. (2000): Aus der Praxis für die Praxis? Ja – aber nicht nur! Überlegungen zur Rolle der Praktika in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, insbesondere für Deutsch als Fremdsprache. In: Ehnert & Königs (Hg.), 1-13.
- Koffka, K. (1953): Principles of gestaltpsychology. London.
- Kordes, Hagen (1993): Aus Fehlern lernen. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 22/ 1993, 15-34.
- Koutiva, Ioanna & Storch, Günther (1989): Korrigieren im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Stiefkind der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 4/1989, 410-430.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1994, 6-11.
- Künzle, Beda; Müller, Martin; Thurnherr, Martin & Wertenschlag, Lukas (1996): Autonomie in der Lehrpersonenfortbildung. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1996, 50-56.
- Legenhausen, Lienhard (1975): Fehleranalyse und Fehlerbewertung. Untersuchungen an englischen Reifeprüfungsnachereählungen. Berlin: Cornelsen-Velhagen und Klasing.

- Legutke, Michael K. (1996): Begegnungen mit Fremden – via E-mail? In: Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hg.): Begegnungen mit dem Fremden. Gießen: Verlag der Ferber'schen Universitätsbuchhandlung, 206-232.
- Legutke, Michael K. (1997): Understanding Teacher Learning in Language Teaching: Anmerkungen zur Ausbildungsforschung im Bereich Fremdsprachen. In: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hg.) (1997): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplin. Arbeitspapiere der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 118-125.
- Legutke, Michael K. (2000): Lehrer als Lerner. Fremdverstehen durch »entdeckende und erlebte Landeskunde« in der Lehrerfortbildung. In: Bredella, Lothar u.a. (Hg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Tübingen: Gunter Narr, 18-42.
- Legutke, Michael K.; Müller-Hartmann, Andreas & Ulrich, Stefan (2000): Neue Kommunikationsformen im fremdsprachlichen Unterricht. In: Fritz & Jucker (Hg.), 51-73.
- Malinowski, Bronislaw (1923/ 1974): Das Problem der Bedeutung in primitiven Sprachen. In: Ogden, Charles K. & Richards, Ivor A.: Die Bedeutung der Bedeutung. Eine Untersuchung über den Einfluß der Sprache auf das Denken und über die Wissenschaft des Symbolismus. Originaltitel: The meaning of meaning. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 296-336.
- Massler, Ute (2001): Get ready for writing. Der Beitrag von E-Mail-Projekten zur Vermittlung der Fertigkeit Schreiben im Fremdsprachenunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch, 35 /2001/ 49, 16-21.
- Mees, Ulrich (1991). Die Struktur der Emotionen. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Mitschian, Haymo (1999): Neue Medien – neue Lernwerkzeuge. Fremdsprachenlernen mit Computern. Erfahrungen und Möglichkeiten für Deutsch als Fremdsprache. Bielefeld: Bertelsmann.
- Müller, Klaus (1995): Spracherwerb und Sprachvergessen. Eichstätter Hochschulreden Nr. 96. Regensburg: Pustet Verlag.
- Müller, Klaus (2000): Lernen im Dialog. Gestaltlinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen: Gunter Narr.
- Müller-Hartmann, Andreas (1997): Hello Europe! oder wie man ein E-Mail Projekt in eine Projektwoche einbauen kann. In: Fremdsprachenunterricht, 41 (50) /1997/ 4, 278-282.
- Müller-Hartmann, Andreas (1998): Rauf auf die Datenautobahn – und dann? E-mail-Projekte im Fremdsprachenunterricht. In: Mitteilungsblatt des Fachverbands Moderne Fremdsprachen (FMF), Landesverbände Hessen und Thüringen, 1998/ 13, 25-37.
- Müller-Hartmann, Andreas (1999): Die Integration der neuen Medien in den schulischen Fremdsprachenunterricht: Interkulturelles Lernen und die Folgen in E-mail-Projekten. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 28 /1999, 58-79.
- Müller-Hartmann, Andreas (2000): The Role of Tasks in Promoting Intercultural Learning in Electronic Learning Networks. In: Language Learning & Technology, 4/ 2000/ 2, 129-147. [URL: <http://llt.msu.edu>]
- Müller-Hartmann, Andreas (2001): Literatur im virtuellen Lerndreieck – ein interkulturelles Begegnungsprojekt. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch, 35 /2001/ 49, 35-40.

- Neuner, Gerhard (1994): Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Neuner, Gerhard (Hg.): Fremde Welt und eigene Erfahrung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation. Kassel: GhK, 14-39.
- Nickel, Gerhard (Hg.) (1972): Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Berlin.
- Pauldrach, Andreas (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation des Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch 1992/6, 4-15.
- Pelz, Manfred (Hg.) (1995): Tandem in der Lehrerbildung, Tandem und grenzüberschreitende Projekte. Dokumentation der 5. Internationalen Tandem-Tage 1994 in Freiburg i.Br. Frankfurt/Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Peper, Joachim (2000): Internet-Projekt im Rahmen einer Comenius-Schulpartnerschaft. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch, 34 /2000/ 43, 16-19.
- Portmann, Paul R. (1991): Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Tübingen: Niemeyer.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001): Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache. In: Deutsch als Fremdsprache, 38/ 2001/1, 3-13.
- Rautenhaus, Heike (1993): Telekommunikation im Englischunterricht. In: LOG IN, 13/ 1993/ 3, 40-43.
- Rautenhaus, Heike (1995): Können e-mail-Texte zur Förderung von fremdsprachlicher Kompetenz und Kulturverstehen beitragen? In: Bredella, Lothar (Hg.): Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Giessen, 4. - 6. Oktober 1993. Bochum: Brockmeyer, 311-320.
- Rautenhaus, Heike u.a. (Hg.) (1993): Telekommunikation im Englischunterricht. Bericht aus einem Seminar der anglistischen Fachdidaktik. Oldenburger Vordrucke, Heft 185/93, Oldenburg: Carl von Ossietzky-Universität.
- Rösler, Dietmar (1984): Lernerbezug und Lehrmaterialien Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Julius Groos.
- Rösler, Dietmar (1993): Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Konzentration auf prototypische Lernergruppen, globale Methodendiskussion, Trivialisierung und Verselbständigung des Interkulturellen. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19 / 1993, 77-99.
- Rösler, Dietmar (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Rösler, Dietmar (1998): Der Beitrag von Studiengängen im deutschsprachigen Raum zum Bildungsprozeß zukünftiger Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrer. In: Deutsch als Fremdsprache, 35/ 1998/ 2, 67-71.
- Rösler, Dietmar (2000): Fremdsprachenlernen außerhalb des zielsprachigen Raums per virtueller Realität. In: Fritz & Jucker (Hg.), 121-135.
- Rösler, Dietmar (i.Dr.): Halboffene Lernumgebungen – Fremdsprachenlernen mit den neuen Medien im Kontext von Globalisierung, Individualisierung und Mehrsprachigkeitspostulaten. In: Clalüna,

- Monika & Schneider, Günther (Hg.): Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven.
- Rost-Roth, Martina (2001): Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess IV: Affektive Variablen. In: Helbig u.a. (Hg.), 1. Halbband, 714-722.
- Rost-Roth, Martina & Ahrenholz, Bernt (1997): Studienintegrierte Praxiserfahrung in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: One-to-One-Tutorien im Bereich "Deutsch als Fremdsprache". In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 8/ 1997/ 1, 51-64.
- Rüschhoff, Bernd & Wolff, Dieter (1997): Fremdsprachenlernen und Neue Technologien in der Wissensgesellschaft. In: Fremdsprachenunterricht, 41 (50) /1997/ 4, 246-253, 270.
- Rüschhoff, Bernd & Wolff, Dieter (1999): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht. Ismaning: Hueber.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990): Emotional intelligence. In: Imagination, Cognition and Personality, 9, 185-211.
- Schmidt, Reiner (1994): Fehler. In: Henrici, Gert & Riemer, Claudia (Hg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 331-352.
- Schmidt, Reiner (2000): Das Studienelement "Praktikum" im Magisterstudiengang Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld. In: Ehnert & Königs (Hg.), 37-63.
- Schocker-v. Ditfurth, Marita (2001): Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Tübingen: Gunter Narr.
- Schürer-Necker, Elisabeth (1994): Gedächtnis und Emotion. Zum Einfluß von Emotionen auf das Behalten von Texten. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics, Vol. 10/ 3, 209-231.
- Sheppard, K. (1992): Two feedback types: do they make a difference? In: (Regional English Language Centre) RELC Journal, 23/ 1992/ 1, 103-109.
- Steinig, Wolfgang (2000): Kommunikation im Internet: Perspektiven zwischen Deutsch als Erst- und Fremdsprache. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 11 /2000/ 2, 125-156.
- Steinig, Wolfgang; Frederking, Volker; Berghoff, Matthias & Jünger, Werner (1998): Fremde im Zug – Fremde im Netz: Ein interkulturelles Schreibprojekt. In: Zielsprache Deutsch, 29/1998/ 1, 13-24.
- Strauß, A.L. & Corbin, J. (1990): Basics of Qualitative Research. London: Sage.
- Tamme, Claudia (2000): Emotionen via E-Mail. Überlegungen zum textsortenspezifischen Emotionsausdruck in informellen E-Mail-Briefen. In: Bredella; Christ & Legutke (Hg.), 215-242.
- Tamme, Claudia & Rösler, Dietmar (1999): Heranführung an den autonomen Umgang mit neuen Medien im Fremdsprachenunterricht und in der Lehrerbildung am Beispiel von E-Mail Tutorien. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 28/ 1999, 80-98.
- Tandem e.V. (Hg.) (1991): Sprachen lernen im interkulturellen Austausch. Dokumentation der 2. Europäischen Tandem-Tage 1990. Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Teichmann, Virginia (1991): Interkulturelles Lernen im Englischunterricht. Projekt "Internationale Schülerkontakte durch moderne Kommunikationsmittel". In: Englisch 26/1991/4, 142-146.

- Tella, Seppo (1991): *Introducing International Communications Networks and Electronic Mail into Foreign Language Classrooms. A Case Study in Finnish Senior Secondary Schools*. Helsinki: Research Report 95, Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Tella, Seppo (1992a): *Talking Shop via E-Mail: A Thematic and Linguistic Analysis of Electronic Mail Communication*. Helsinki: Research Report 99, Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Tella, Seppo (1992b): *Boys, Girls, and E-Mail: A Case Study in Finnish Senior Secondary Schools*. Helsinki: Research Report 110, Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Veeck, Reiner (2000): *Situationsbericht zum Praktikum im Rahmen der DaF-Ausbildung in Saarbrücken*. In: Ehnert & Königs (Hg.), 95-98.
- Veeck, Reiner & Linsmayer, Ludwig (2001): *Geschichte und Konzepte der Landeskunde*. In: Helbig u.a. (Hg.), 2. Halbband, 1160-1168.
- Vogt, Karin (2000): *A story goes around the world: Kreatives Schreiben als Teil eines E-Mail-Projektes*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 34 /2000/ 44, 50-53.
- Wannagat, Ulrich (1999): *Vorerfahrungen im Fremdsprachenerwerb und ihre Auswirkungen auf das Lernverhalten im Deutschunterricht an Universitäten in Hongkong*. In: Fluck & Gerbig (Hg.), 125-140.
- Weimann, Günter & Hosch, Wolfram (1991): *Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht*. In: *Zielsprache Deutsch*, 1991/ 2, 134-142.
- Wertheimer, Max (1945): *Productive thinking*. New York.
- Willkop, Eva-Maria (2000): *Organisation der DaF-Praktika in Mainz*. In: Ehnert & Königs (Hg.), 89-93.
- Wolff, Armin & Eggers, Dietrich (Hg.) (1998): *Lern- und Studienstandort Deutschland. Emotion und Kognition. Lernen mit neuen Medien. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 47*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Wolff, Dieter (i.Dr.): *Überlegungen zur Bedeutung des Schreibens bei der Förderung des fremdsprachlichen Lernens*. In: Clalüna, Monika, Schneider, Günther (Hg.): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*.
- Wolff, Jürgen (1999): *Hält 'Tandem', was es verspricht? Empirische Untersuchungen zur Effektivität von Tandem*. In: Barkowski & Wolff (Hg.), 141-148.
- Würffel, Nicola (2000): *Zur Umsetzung lesedidaktischer Forschungsansätze in einem internet-gestützten Anfängerfernlernkurs*. In: Bredella; Christ & Legutke (Hg.), 139-165.
- Zeuner, Ulrich (1998): *Projektseminar Interkulturelles Lernen im Internet – ein Werkstattbericht*. In: Blei, Dagmar & Zeuner, Ulrich (Hg.): *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache*. Bochum: AKS-Verlag, 105-128.
- Zimmer, Dieter E. (1988): *Die Vernunft der Gefühle. Ursprung, Natur und Sinn der menschlichen Emotion*. München, Zürich: Piper. (3. Aufl.)