



ARBEITSKREIS DER SPRACHENZENTREN, SPRACHLEHRINSTITUTE UND
FREMDSPRACHENINSTITUTE

Fremdsprachen und Hochschule

FuH 85

Die Zeitschrift *Fremdsprachen und Hochschule* (AKS-Verlag Bochum, 2012)

Die Zeitschrift *Fremdsprachen und Hochschule (FuH)* widmet sich schwerpunktmäßig der Theorie und Praxis der Fremdsprachenvermittlung an Hochschulen sowie dem Fremdsprachenerwerb im Allgemeinen. *FuH* stellt ein Publikationsforum für neue Fragen und Entwicklungen der Sprachlehr- und -lernforschung sowie der Angewandten Linguistik in ihrer gesamten Bandbreite in allgemeinsprachlicher wie auch in fachsprachlicher Perspektive dar.

Herausgebende Körperschaft:

Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute (AKS), Bochum.

Herausgeber:

Dr. Barbara Amling

Universität Rostock

Sprachenzentrum

Ulmenstraße 69

D-18051 Rostock

barbara.amling@uni-rostock.de

Dr. Olaf Bärenfänger

Universität Leipzig

Sprachenzentrum

Goethestraße 2

D-04109 Leipzig

baerenfaenger@uni-leipzig.de

Dr. Christoph Nickenig

Freie Universität Bozen

- Libera Università di Bolzano

Sprachenzentrum

- Centro linguistico

Dantestraße 9

- Via Dante 9

I-39100 Bozen (Bolzano)

christoph.nickenig@unibz.it

Vertrieb und Auslieferung:

Clearingstelle des AKS

Ruhr-Universität Bochum

Postfach 10 21 48

Tel.: 0234/32-25076

E-Mail: aks@ruhr-uni-bochum.de

Website: www.aks-web.de

Erscheinungsweise und Bestellung:

Fremdsprachen und Hochschule (FuH) erscheint zweimal jährlich.

Bezugspreise:	Abonnement:	Privatpersonen:	10,00 € pro Jahr
		Institute:	15,00 € pro Jahr
	Einzelnummer:	Privatpersonen:	4,00 €
		Institute:	5,00 €

Alle Preise verstehen sich zzgl. Versandporto.

Hefte des laufenden Jahrganges – soweit noch vorrätig – werden im Falle von Neubestellungen nachgeliefert. *FuH* ist zu beziehen durch die Clearingstelle des AKS. Das Abonnement verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn es nicht bis zum 30. September des laufenden Jahres bei der Clearingstelle des AKS gekündigt worden ist.

FuH soll für den Bereich des AKS und darüber hinaus Information, Kommunikation und Kooperation ermöglichen. Die namentlich gekennzeichneten Beiträge stellen daher nicht unbedingt die Auffassung der Herausgeber dar.

ISSN 0178 – 0336

Fremdsprachen und Hochschule

Heft 1/2012

Themenschwerpunkt: Soziale Interaktion in neuen Medien

Originalbeiträge

Christina vom Brocke/ Ute Walker: Agile Kommunikationskompetenz:
Herausforderungen und Lösungsansätze für den Fachsprachunterricht an
Hochschulen durch Interaktion in neuen Medien

Alexander Ganz: Micropublishing as a Tool for Collaboration and Socialization

Makiko Hoshii/ Nicole Schumacher: Kommunikation und Fehlerkorrektur in
Videokonferenzen

Gérald Schlemminger: Möglichkeiten und Grenzen von Visiokonferenzen im
Fremdsprachenunterricht am Beispiel einer Grundschulpartnerschaft

Susanne Krauss: Lernen durch Austausch – Interaktionsförderung im Präsenzunterricht
und Selbststudium durch elektronische Abstimmssysteme und kollaborative
Mindmaps

Antje Neuhoff: Soziale Interaktionen in berufsbegleitenden Online-Fortbildungen für
Sprachlehrer

Jonathon Reinhardt: Potentials for digital game-mediated foreign language teaching and
learning

Miriam Hauck/ Sylvia Warnecke: Fostering social presence through task design

Miszellen

Andreas Hettinger: Qualitätssicherung und Internationalisierung an Sprachenzentren.
Bericht von der AKS-Leitertagung 2011 in Bozen

Rezensionen

Lenders, Olaf: Gonzáles-Pueyo, Isabel et al.: Teaching Academic and Professional English
Online. Bern: Peter Lang, 2009.

Nicole Kruczek: Bausch, K.-R./Burwitz-Melzer, E./Königs, F.G./Krumm, H-J. (Hrsg.)
Fremdsprachen lehren und lernen. Rück- und Ausblick. Arbeitspapiere der 30.
Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen:
Gunter Narr, 2011

Klaus Rambow: Maier-Fairclough, J.; Butzphal, G.: Career Express. Business English C 1,

Berlin: Cornelsen, 2011
Kühn, Bärbel: Eva Maria Jacobs, Katrin Lehnen, Kirsten Schindler: Schreiben und
Medien. Peter Lang 2010

Aus dem AKS

Call von Fremdsprachen und Hochschule

Call AKS Forschungspreis

Call AKS Symposoim 2013

Robert Valentin: Ordens-Verleihung der Palmes Académiques an Frau Catherine Jaeger,
Leiterin der Französischabteilung des Sprachenzentrums der Technischen
Universität Braunschweig

Agile Kommunikationskompetenz: Herausforderungen und Lösungsansätze für den Fachsprachenunterricht an Hochschulen durch Interaktion in neuen Medien

Christina vom Brocke (Graubünden)

Ute Walker (Palmerston North)

Abstract

Fostering foreign language competencies for specific purposes in higher education contexts often relies on classroom-focused and text-based forms of language teaching. Yet this form of learning makes it difficult to develop the kind of real-life communicative and cognitive skills future graduates are likely to need. Global business life nowadays typically involves international cooperation and is often set in virtual space, where various members from different countries or contexts come together to collaborate. This calls for „agile communication skills“ which enable learners to respond to the communicative needs in evolving collaborations. Web-based language learning has created new opportunities to promote these forms of communication in the foreign language classroom. However, research shows that the mere adoption of technology does not suffice on its own to motivate language learners to interact. Design principles need to be identified and carefully implemented to promote communicative activity among students, for example in eGroups, which promote joint project work online with distributed partners over a specific period of time. This paper reports on the conceptualisation and implementation of an eGroup in a longitudinal study designed to foster collaboration among foreign language learners at Massey University in New Zealand and the University of Münster in Germany. We introduce the notion of “agile communication skills” which are evidenced in our case study data and reinforce the need to adopt new forms of communication. Finally, we evaluate the matured eGroup model and its potential for promoting agile communication skills in a university setting.

1 Einleitung

Der Einsatz netzbasierter Medien ermöglicht erweiterte Kommunikationsmöglichkeiten, die im fremdsprachlichen Unterricht auf vielfältige Weise ausgeschöpft werden können. Für den Fachsprachenunterricht bedeutet dies insbesondere ein wachsendes Potential, Lernende spezifisch auch auf die berufliche Kommunikation vorzubereiten. Diese wird heutzutage zunehmend als kooperationsbezogenes, interkulturelles und wirtschaftliches Handeln verstanden (vgl. Grießhaber 2000; vgl. Thomas 2005). Zwar ist dies per se nicht unbedingt ein neuartiges Phänomen, jedoch erfordert die Virtualisierung im Berufsleben ein erweitertes Kommunikationsvermögen: So zeichnet sich berufliche Kommunikation heutzutage immer mehr durch vernetzte Teamarbeit aus, die schnell getaktet und zeitlich sowie räumlich sowohl synchron als auch asynchron stattfindet (vgl. Risku 2004: 26), Neue Teams werden ad hoc formiert und sie arbeiten von unterschiedlichen Standorten für einen begrenzten Zeitraum an gemeinsamen Themen. Die Kollaboration findet unter Verwendung verschiedener, vernetzter Möglichkeiten statt. Dokumente werden verteilt bearbeitet und in der „Cloud“ gespeichert, so dass sie von überall aus zugriffsbereit sind (vgl. European Commission Enterprise and Industry 2009). Dank örtlicher und zeitlicher Unabhängigkeit können Menschen von „Home-Offices“ aus arbeiten und mit verschiedenen Geschäftskollegen weltweit online und möglicherweise mehrsprachig kollaborieren.

Diese neuartige Kommunikationssituation kann aufgrund ihrer Dynamik nur sehr rudimentär geplant oder antizipiert werden. Die Kollaborationspartner teilen häufig außer der groben gemeinsamen Zielvorgaben weder in sozialer, noch beruflicher oder kultureller Hinsicht einen gemeinsamen Kontext, was gegenseitige Verstehensprozesse und Interaktion erschwert. Sie können sich erst im Laufe der Kollaboration miteinander auseinandersetzen und eine gemeinsame Arbeitspraxis sowie Verständnisprozesse entwickeln. Aufgrund dieser Dynamik sollen diese neuartigen Kollaborationssituationen als „evolvierende Kollaborationen“ bezeichnet werden. Die vernetzte Kommunikation in evolvierenden Kollaborationssituationen zieht für den einzelnen Nutzer spezifische Anforderungen an das Kommunikationsverhalten nach sich, das durch ein hohes Maß an Flexibilität und Sensibilität für die situativen Kommunikationsbedürfnisse der Gesprächsbeteiligten geprägt ist. Auch Vertrauen in Interaktionspartner und damit verbundene Lernerpräsenz ist ein notwendiger Bestandteil visueller Arbeitsgemeinschaften

(Walker 2010, 2011). Diese entwickelt sich meist erst während der Projektarbeit und kann durch Missverständnisse gefährdet werden. Die Fähigkeit in einem solchen Kontext erfolgreich kommunizieren zu können wird hier als „agile Kommunikation“ bezeichnet.

Für den fremdsprachlichen Fachunterricht ergeben sich hieraus neue Anforderungen, denen Kommunikations- und Handlungskompetenzen in virtuellen Medien gerecht werden müssen. Dabei ist die Frage, unter welchen Bedingungen es gelingt, evolvierende Handlungssituationen nachzustellen und eine Förderung der Agilitäten der einzelnen Teilnehmer zu evozieren. In jüngeren Arbeiten am Sprachenzentrum der Universität Münster ist die Vermittlung agiler Kommunikationskompetenz für fachsprachliches Handeln in evolvierenden Situationen eingehender untersucht worden (Grießhaber/vom Brocke 2007, Grießhaber/vom Brocke 2008, vom Brocke 2010). Ein Ansatz besteht darin, mithilfe „neuer Medien“ Partner in einer virtuellen Projektarbeit miteinander so zu vernetzen, dass sie zum gemeinsamen Handeln an einem Projektziel angeregt werden und dabei so reflektieren, dass sie in der Herausbildung der Agilitäten gefördert werden.

Die Frage bleibt jedoch, unter welchen Bedingungen diese neuen Anforderungen medial vermittelt werden können und inwiefern es für Studierende überhaupt möglich ist, unter Einbeziehung neuer Medien agile Handlungsmuster zu erwerben. In dieser Arbeit soll ein didaktisches Modell zur Vermittlung agiler Kommunikationskompetenz unter Nutzung virtueller Ressourcen in der Hochschullehre hergeleitet werden. Hierzu sollen zunächst die Anforderungen an die Handlungsfähigkeit in evolvierenden Kooperationen genau spezifiziert werden. Die entsprechenden Agilitäten werden dann aus bestehenden Arbeiten der Fachsprachenforschung entwickelt und vorgestellt. Das Fördermodell wird daraufhin zunächst konzeptionell abgeleitet und anschließend mithilfe eines praktischen Einsatzes zwischen der Universität Münster und der Massey Universität in Neuseeland veranschaulicht.

2 Evolvierende Kooperationen als neuartige Form der Kollaboration: Konstituierende und typische Merkmale

Das heutige Berufsleben ist stark durch virtuelle Formen der Zusammenarbeit geprägt. . Fraglich ist jedoch, inwiefern die Vermittlung kommunikativer Kompetenzen in virtuellen Kooperationen im Rahmen des Fachsprachunterrichts berücksichtigt werden kann. Für den fachsprachlichen Unterricht können wir aus früheren Forschungsarbeiten bereits ableiten, dass sich etwa die Wahl der technischen Mittel auf die Qualität der virtuellen Kommunikation auswirkt (Wainfan/ Davis 2004). Somit herrschen in einer virtuellen Zusammenarbeit unterschiedliche Anforderungen an die Kommunikation. Hinsichtlich fachsprachlicher Kommunikation weisen Hutchinson und Waters (2006) auf die bestimmten Bedingungen des fachspezifischen Kontextes hin. Dudley-Evans und St John (1998) erarbeiten anhand des Anwendungsfelds English for Specific Purposes (ESP) absolute und variable Charakteristiken für Fachsprachen und fachsprachliche Kommunikation. Hierbei wird der spezifische Anwendungsfall in einer Disziplin betrachtet, der für den Verlauf der Kommunikation von Bedeutung ist. Darüberhinaus werden Kommunikationsstrategien für spezifische Kommunikationskontexte und Zwecke abgeleitet, wie etwa die Durchführung von Interviews, welche Aspekte bei Präsentationen zu beachten sind, wie Konflikte gelöst werden können oder wie auf Englisch als Lingua Franca kommuniziert werden kann (vgl. Seidlhofer 2001). Im Rahmen der rasanten Entwicklungen, die sich durch die Virtualität auf internationaler Ebene ergeben, besteht jedoch nicht mehr unbedingt ein gegebener kommunikativer Rahmen, der es ermöglichen würde, einen spezifischen fachlichen Anwendungsfall einer Disziplin zu antizipieren. Ein Grund hierfür liegt in den sich häufig ad hoc formierenden virtuellen Teams, die zudem oft aus internationalen Teilnehmern mit unterschiedlicher fachsprachlicher Expertise zusammengesetzt sind.

Im Zuge der Globalisierung ist kulturelle und sprachliche Vielfalt ein wichtiger Bestandteil virtueller Kommunikation geworden, der auch zunehmend im Bereich der interkulturellen Kommunikation berücksichtigt wird (vgl. Gudykunst 2003). In vielen Studien aus diesem Bereich werden spezifische Zielkulturen miteinander verglichen, um anhand von Unterschieden kulturelle Besonderheiten herauszuarbeiten (vgl. Trompenaars/ Hamden-Turner 1997). Kommunikationsstrategien, etwa zum Beispiel Wirtschaftskommunikation

mit China funktioniert, wurden in den vergangenen Jahren meist kontrastiv aus westlicher Perspektive erarbeitet (vgl. Gibson 2002).

Diese Studien bieten allesamt wichtige Grundlagen für den fachspezifischen Fremdsprachenunterricht. Hinsichtlich der spezifischen Anforderungen, die sich im Rahmen der neuartigen Entwicklungen vollziehen, ist es jedoch weniger wahrscheinlich, dass fachspezifische Kollaboration auf eine bestimmte Fachdisziplin begrenzt ist, oder dass vorhersehbar Mitglieder aus einem speziellen Kulturkreis in der Kollaboration eingebunden sind. Vielmehr zeichnen sich neuartige, virtuelle Kollaborationen gerade durch ein sich rasch wechselndes Bild aus, das sich sowohl aus unterschiedlichen fachlichen Expertisen zusammensetzt als auch aus Menschen unterschiedlicher Kulturen, die mit ihren ganz eigenen Erfahrungen nicht unbedingt einer Idealkultur zugewiesen werden können. Byram bezeichnet sie als „Intercultural Citizen“ (vgl. Byram 2008; 2011). Kramsch weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung von Kultur als „Third Place“ hin (vgl. Kramsch 2009: 238), womit deutlich wird, dass in der Kommunikation Aushandlungsprozesse notwendig werden, die das Verständnis der beteiligten Kommunikationspartner individuell sichern und mit den wenigen bekannten Variablen auskommen, die den Teilnehmern eines virtuellen Teams zum Zeitpunkt der Kollaboration bewusst sind.

Da Kommunikationssituationen im heutigen Berufsfeld über den konventionellen Kommunikationsrahmen hinausgehen und nicht immer einer bestimmten Kultur oder Disziplin zugeordnet werden können, soll der Begriff der „evolvierenden Kooperation“ verwendet werden. Evolvierende Kooperationen können durch a) konstitutionelle Charakteristiken beschrieben werden, die immer gegeben sind sowie durch b) typische Merkmale, die häufig zusätzlich auftreten. Dank dieser Merkmale kann der fachspezifische Fremdsprachenunterricht gezielt auf die veränderten Anforderungen reagieren. Im Folgenden sollen evolvierende Kooperationen näher definiert werden. Eine umfassendere Zusammenstellung bietet vom Brocke (2010, 69f.).

a) Konstituierende Merkmale

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

- **Diversität der Akteure:** Die Akteure bringen einen potentiell unterschiedlichen fachlichen und kulturellen Kommunikationskontext mit sich.
- **Gemeinsamer Handlungszweck:** Die Teammitglieder verfolgen ein gemeinsames Ziel und somit eine Aufgabe, die sie arbeitsteilig in Kooperation miteinander aushandeln. Im Rahmen dieses gemeinsamen Handlungszwecks können sich die Unterziele der einzelnen Teilnehmer auch unterscheiden.
- **Projektbezug der Zusammenarbeit:** Die Kollaboration ist zeitlich begrenzt und bearbeitet eine neuartige Fragestellung, die in der vorliegenden Form nicht routinemäßig verfolgt wird.

Evolvierende Kooperationen sind demnach Zusammenschlüsse potenziell heterogener Akteure, die in bisher ungewohnter Konstellation für einen festgesetzten Zeitrahmen an einer gemeinsamen Aufgabe arbeiten.

b) Typische Merkmale

Die Diversität der Akteure ist ein charakteristisches Element evolvierender Kooperationen. Typische Formen der Diversität sind Interkulturalität, Interdisziplinarität sowie Interlingualität. Sie werden im Folgenden näher illustriert:

- **Interkulturalität:** Mitglieder eines (neu formierten) Teams sind in evolvierenden Kooperationen häufig unterschiedlicher nationaler und kultureller Herkunft. So arbeiten im Rahmen der Arbeitsmigration etwa an einem Unternehmen Mitarbeiter unterschiedlicher Herkunft in einem Team zusammen, oder das Unternehmen selbst agiert international, so dass Teammitglieder für das gemeinsame Ziel grenzüberschreitend miteinander arbeiten.
- **Interdisziplinarität:** Typischerweise bringen die jeweiligen Teammitglieder ihre eigene fachliche Expertise meist aus unterschiedlichen Disziplinen mit. Sie verfügen so über eine für sie spezifische Vorbildung und einen eigenen Erfahrungsschatz, den sie gewinnbringend mit in die gemeinsame Arbeit einbringen sollen.

- **Interlingualität:** In internationalen Projekten wird meist eine Sprache als Kommunikationsmittel gewählt, die von keinem oder zumindest nicht allen Beteiligten die Erstsprache ist, sondern die alle Beteiligten als Zweitsprache beherrschen. Häufigste Sprachwahl in internationalen Projekte ist dabei wohl Englisch als Lingua Franca (vgl. Seidlhofer 2001); oder die beteiligten Parteien sprechen jede Sprache der beteiligten Parteien. Dies ist häufig in Zwei-Parteien-Teams der Fall.

Als typisches Beispiel für evolvierende Kooperationen kann die Entwicklung von Forschungsanträgen genannt werden. Ein Antrag im Rahmen des 7. Rahmenprogramms der EU erfordert beispielsweise die Beteiligung mindestens dreier Mitgliedsstaaten, deren Vertreter über einen spezifischen Zeitraum kollaborieren. Die Projektmitglieder finden sich oft erst zu Beginn der Zusammenarbeit zusammen und verfolgen einen gemeinsamen Handlungszweck, nämlich die Erstellung eines Forschungsantrages, jedoch verfügen sie häufig noch nicht über gemeinsame Arbeitserfahrungen. Häufig stellt dies eine große Herausforderung dar, da auch die sprachlichen, fachlichen und kulturellen Hintergründe, ebenso wie die einzelnen Intentionen der Partner zu Beginn der Kollaboration, noch unbekannt sind. Einzig das gemeinsame Handlungsziel ist bekannt, jedoch ist erst im Laufe der Zusammenarbeit die inhaltliche Ausgestaltung des Antrags im Detail zu erarbeiten und miteinander auszuhandeln. Diese Konstellation stellt besondere Herausforderungen an den einzelnen, der die eigene Interpretation, das eigene Denken und Handeln stets neu überdenken und neu ausrichten muss. Diese Fähigkeit wird hier als Agilität bezeichnet und wird im folgenden Kapitel genauer dargestellt.

3 Herleitung von Agilitäten für die erfolgreiche Kommunikation in evolvierenden Kooperationen

Ein besonderes Charakteristikum evolvierender Kooperationen ist, dass Kommunikationssituationen in ihrer Konstellation neuartig und für die Akteure zunächst weitgehend unbekannt sind. Aufgrund der starken zeitlichen Begrenztheit der einzelnen Kooperationen ist es möglich, dass jeweilige Akteure oft auch in mehreren Kooperationen gleichzeitig aktiv sind und somit jeder einzelnen Kooperation auch nur begrenzte Aufmerksamkeit widmen können. Dies stellt neuartige Anforderungen an die

Kommunikationsfähigkeit der Beteiligten, da sie sich stets auf neue Partner einstellen müssen, die eine Vielfalt weitgehend unvorhersehbarer Merkmale mit sich bringen.

Der wesentliche Unterschied gegenüber bisherigen Ansätzen besteht hierbei darin, Akteure nicht nur auf spezifische Kommunikationskontexte vorzubereiten, wie etwa Verhandlungsgespräche mit Partnern etwa aus China zu führen sind, sondern ihnen vielmehr zu vermitteln, sich gerade auch ohne vorheriges Kontextwissen erfolgreich kommunikativ verhalten zu können. Spezifische Kontexte sind in evolvierenden Kollaborationen häufig kaum mehr antizipierbar. Somit zielt die Qualifikation eher auf „Metakompetenzen“, den situativen Kontext der Kommunikation sensibel zu erfahren und das eigene Verständnis sowie die eigene Kommunikationsweise dynamisch anzupassen. Diese Kompetenz soll hier mit dem Begriff der „Agilität“ bezeichnet werden (vom Brocke 2010).

Mit dem Begriff der Agilität verbindet sich entsprechend also die Fähigkeit, das eigene Denken und Verhalten dynamisch an variierende Kontexte und Partner anpassen zu können und diese durch das eigene kommunikative Handeln auch mitzugestalten. In Vorarbeiten wurden fünf Arten von Agilitäten unterschieden (vom Brocke 2010), nämlich Agilitäten im Hinblick auf (1) fachliche, (2) kontextbezogene, (3) persönliche und (4) intentionale Aspekte. Den Rahmen hierfür bildet die Fähigkeit, (5) sprachlich agil handeln zu können. Die Agilitäten sind in dem in Abb. 1 dargestellten Modell zusammengefasst worden.

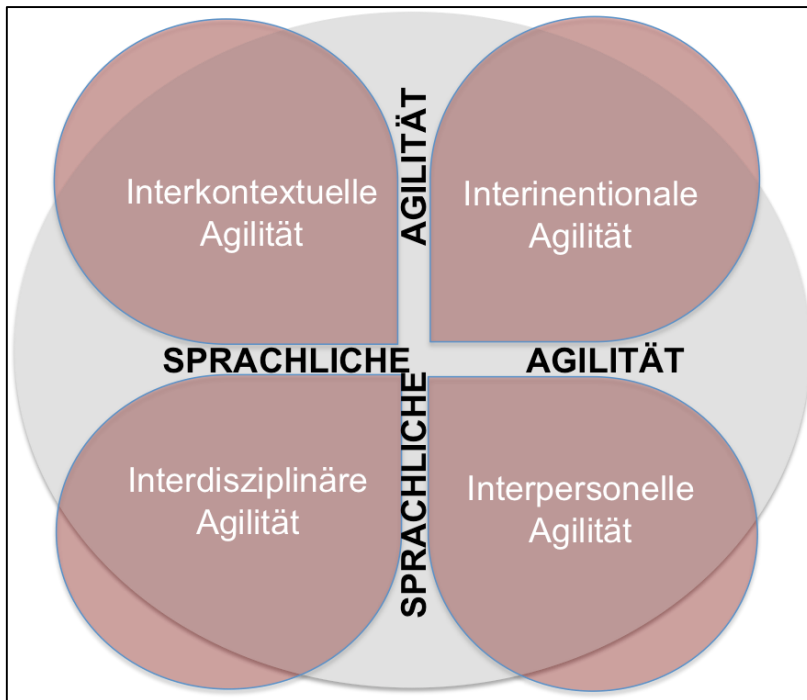


Abb. 1: Modell zur Veranschaulichung der Agilitäten im Bedingungsgefüge evolvierender Kooperationen (basierend auf vom Brocke 2010: 71).

Die Agilitäten lassen sich hinsichtlich bestehender Modelle der Fachsprachenforschung ableiten. Die einzelnen Bestandteile des Modells werden im Folgenden kurz vorgestellt.

- Mit **Interdisziplinärer Agilität** wird die Fähigkeit angesprochen, mit dem Gesprächspartner trotz unterschiedlichen fachlichen Hintergrunds bzw. verschiedenartiger Expertise fachlich eindeutig kommunizieren zu können (vgl. Buhlmann/Fearns 2000: 369). Dabei ergeben sich u.U. sog. asymmetrische Wissensstrukturen zwischen den Gesprächspartnern, z.B. durch interdisziplinär unterschiedliche Wissens Elemente, verschiedene Denkstrukturen, die fachliche Vorbildung oder die im Kontext adäquaten Mitteilungsstrukturen (vgl. Buhlmann/Fearns 2000: 13). Diese erfordern, dass Erwartungen bzw. Unwissenheit über das Wissen der anderen abgeglichen bzw. in Erfahrung gebracht werden (vgl. Baumann 2000: 155).
- Mit **Interkontextueller Agilität** ist die Fähigkeit gemeint, die spezifischen Kontexte der Kooperationspartner zu berücksichtigen und diese mit Blick auf die Vorgaben umzusetzen. Damit sind Umfeldfaktoren gemeint, die sich auf die Ausrichtung der Kommunikation auswirken, wie etwa der (hierarchische) Status der Kommunikationspartner und das jeweilige Verhältnis der beteiligten Gesprächspartner, ihr jeweiliger kultureller Rahmen, die soziale Nähe bzw. Distanz,

das Geschlecht oder die sprachliche Kompetenz (vgl. Baumann 2004: 96). Auch synchrone oder asynchrone Aspekte der Zusammenarbeit, die durch zeitliche Verschiebung entstehen, können hier hinzugezählt werden, ebenso wie unterschiedliche psychologische und soziokulturelle Hintergründe des einzelnen (vgl. auch Kalverkämper 2004: 19).

- Die **interpersonelle Agilität** bezieht sich auf jene Faktoren, die das Denken, Fühlen und Handeln der Gesprächspartner bestimmen. Hierzu zählen die interkulturelle Prägung der Partner sowie ihre jeweils persönliche Beschaffenheit, die ihre Einstellungen und Emotionen prägen (vgl. Picht 1995: 67; Tiittula 1995: 299). Dabei besteht die Fähigkeit nicht einzig darin, das Verhalten der Gesprächspartner und ihre Reaktion auf propositionale Äußerungen zu antizipieren (vgl. Ehlich/Rehbein 1977), sondern besonders auch das Wissen, das Verhalten und den individuellen Hintergrund des Hörers in Erfahrung zu bringen und in der fortlaufenden Kommunikation zu berücksichtigen (vgl. Brünner 1998). Eine besondere Herausforderung liegt darin, dass Deutungs- und Verhaltensstrukturen nicht immer offen liegen, sondern durch Fehlinterpretationen auch zu Missverständnissen führen können (vgl. Breuer/de Bartha 2002: 271). Interkulturell agil bedeutet daher auch sich selbst zu kennen und die eigenen Bedürfnisse, Interpretationen, Emotionen und Denkstrukturen verbalisieren zu können.
- Die **interintentionale Agilität** bezeichnet die Fähigkeit, die einzelnen Handlungsziele der Partner im Rahmen des übergreifenden Ziels zu ermitteln und idealerweise mit den eigenen in Einklang (vgl. Brünner 2001: 1535). Zwar handeln die Kooperationspartner in evolvierenden Kooperationen nach einem übergreifenden Handlungsziel, jedoch können einzelne Akteure durchaus opportunistisches Verhalten zeigen, also nicht immer im Sinne ihrer Rolle, sondern auch ihrer persönlichen Interessen handeln. Daher bleiben die Intentionen der einzelnen Akteure dem Kommunikationspartner letztlich teilweise unbekannt und können nur schwer antizipiert werden. Sie sind daher ebenso wie die anderen Faktoren der Kommunikation erst im Zuge der evolvierenden Kooperation zu erfahren und entsprechend in die eigenen Kommunikationsstrategien einzubeziehen (vgl. Rehbein 1998: 690).
- Die **sprachliche Agilität** bildet den Kern der Agilitäten. Fachspezifische Kommunikation erfolgt über das Medium der Sprache (vgl. Griebhaber 2007: 237). Die sprachliche Agilität erlaubt, Nachrichten empfängeradäquat zu übermitteln (vgl.

Grießhaber 2000: 15). Dabei besteht die Zielvorstellung weniger in sprachlicher Richtigkeit, sondern viel entscheidender ist es, Aushandlungsprozesse mit den Kommunikationspartnern erfolgreich abzuwickeln, so dass dank der sprachlichen Wahl die entsprechende Wirkung bei dem Gesprächspartner erzielt wird, welches die Kollaboration wesentlich beeinflusst (vgl. Knapp-Potthoff 1997 bzw. für Fallstudien Scollon/Scollon 1995). Für eine Konzeption im Fachfremdsprachunterricht, wie sie hier geplant ist, ist die sprachliche Agilität eines der allumfassenden Kernziele.

Die Agilitäten wurden aus bestehenden Modellen der Fachsprachforschung entwickelt. Hinsichtlich des Kompetenzbegriffs nach Weinert (2001) können auch sie verstanden werden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001: 21). Aus diesem Grund kann auch der Begriff der „agilen Kommunikationskompetenz“ verwendet werden. Während der Kompetenzbegriff nach Weinert sich jedoch auf ein erreichtes Kompetenzniveau eines Individuums gemäss verschiedener Facetten (z.B. Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Sach- und Fachkompetenz, etc.) bezieht, versteht sich der Agilitätenbegriff als die Fähigkeit, sich kommunikativ stets wandeln zu können, um mit anderen zu interagieren, auf ihre Verhaltensweisen flexibel reagieren und das eigene Verhalten darauf anzupassen zu können. Der Begriff der Agilität zeichnet sich somit durch ein gewisses Momentum aus, das dem Konzept des lebenslangen Lernens entspricht.

Die Vermittlung kommunikativer Agilitäten erscheint für die moderne fachspezifische Fremdsprachenausbildung von besonderer Bedeutung. Fraglich ist jedoch, wie sie an Hochschulen zielgerichtet gefördert werden kann, wenn hierzu möglichst evolvierende Kooperationen benötigt werden.

Im Folgenden wird eine Konzeption vorgestellt, die versucht, mithilfe des Einsatzes vernetzter Medien agile Kommunikation im Fachsprachenunterricht an Hochschulen zu fördern.

4 eGroups: Bestandteile einer Konzeption zur Förderung agiler Kommunikation

Zur Vermittlung agiler Kommunikationskompetenz sind evolvierende Kooperationen von besonderer Bedeutung. Um diese im fachspezifischen Fremdsprachunterricht an der Hochschullehre zu integrieren, bietet es sich an, eine netzbasierte Konzeption aufzustellen, im Rahmen derer Studierende verschiedener Universitäten und Fachrichtungen temporär in einer gemeinsamen Projektidee zusammenzuschließen. Auf diese Weise könnten die Merkmale evolvierender Kooperationen berücksichtigt werden.

Fraglich bleibt jedoch, in wieweit es gelingt, Studierende zu agilem Handeln zu bewegen. Das Internet bietet als technologische Plattform zwar die Voraussetzung für die Zusammenarbeit in der eGroups-Konzeption, jedoch reicht die technologische Gestaltung alleine nicht aus, um interaktives Verhalten auszulösen. Vielmehr zeigen Arbeiten zur Gestaltung von eLearning-Umgebungen, dass neben technischen gerade didaktische und auch organisatorische Nutzungskonzeptionen notwendig sind, um die technischen Möglichkeiten richtig einzusetzen (vgl. vom Brocke 2010). Die eGroups-Konzeption schliesst daher alle drei Gestaltungsbereiche ein und spezifiziert verschiedene Parameter, deren Ausgestaltung einen Einfluss auf die Qualität des Einsatzes ausübt. In der eGroups-Konzeption wird darauf abgezielt, die Parameter der Gestaltungsbereiche für ihren spezifischen Zweck, nämlich der Förderung agiler Kommunikationskompetenz abzustimmen. In der folgenden Abbildung sind die Gestaltungsbereiche und die entsprechenden Parameter aufgezeigt:

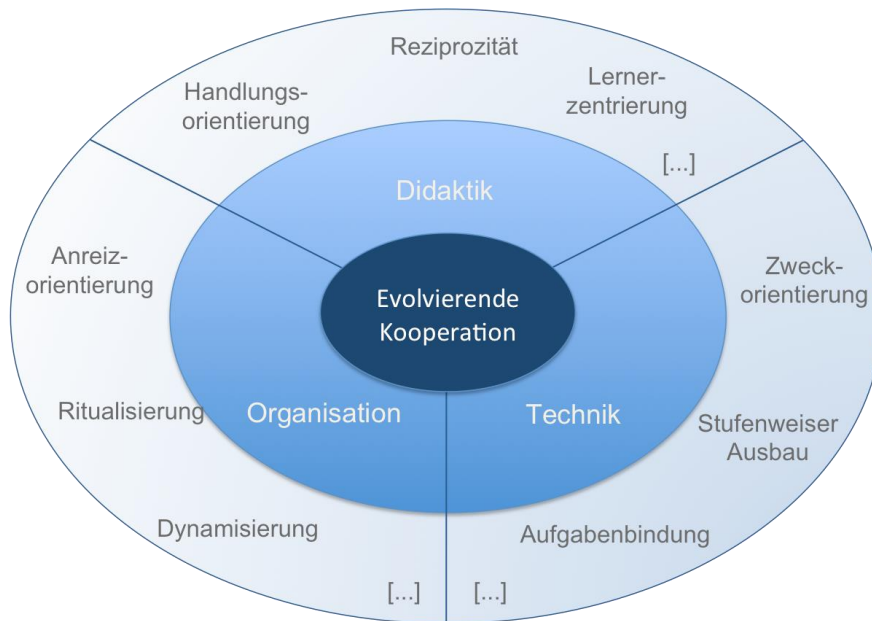


Abb. 2: eGroups-Modell zur Förderung von Agilitäten in evolvierenden Kooperationen (eigene Graphik).

Die Gestaltungsbereiche und ihre Parameter sollen im Folgenden näher vorgestellt werden.

a) Didaktische Gestaltung

Die didaktische Gestaltung der eGroups-Konzeption folgt in erster Linie den jeweiligen Anforderungen an die Lerngruppe. Damit verbunden sind die Herleitung der Lernziele, die zu erstreben sind, die Inhalte, mit denen sie erreicht werden sollen sowie die methodische Auseinandersetzung. In Gänze kann die Unterrichtsplanung angelehnt werden an das Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung nach Klafki (vgl. Klafki 1985). Auf dieser Basis wird für die Umsetzung des Unterrichtsgeschehens in verschiedenen Forschungsarbeiten für einen effizienten Lernerfolg die Bedeutung der **Handlungsorientierung** hervorgehoben. Dabei verbindet sich insbesondere die Selbsterfahrung am authentischen Gegenstand (vgl. Gudjons 2001; von Hentig 2003). In evolvierenden Kooperationen sind die Lernenden zudem mit authentischen Kontextsituationen konfrontiert. In diesen verfolgen sie das Ziel, zweckorientiert zu handeln und gemeinsam Ziele zu erreichen, deren Aushandlung ein gewisses Konfliktpotenzial mit sich bringt (vgl. Grieshaber 2002). Im Rahmen einer institutionellen Lernumgebung wie im fachspezifischen Fremdsprachunterricht an der Hochschule bleibt diese Selbsterfahrung geschützt und beinhaltet keinen existentiellen Druck, wie es „wirklichen Berufsleben“ der Fall wäre. Mithilfe der Lehrperson ist es möglich, Erfahrungen zu reflektieren und Wissen über die Sache, aber auch das eigene Verhalten anzupassen und neu zu generieren (vgl.

Garrison et al. 2001). Der eGroups-Ansatz folgt daher einer handlungsorientierten Lernphilosophie

Die Selbsterfahrung evolvierender Kooperationen im geschützten Lernkontext konzentriert sich ganz auf den Lernenden. Der Fokus liegt bei der eGroups-Konzeption auch im gesamten Unterrichtsgeschehen auf der selbstbestimmten Handlung und Entwicklung der Lernenden (vgl. Legenhausen 1999). Hiermit soll die Handlungskompetenz der Lernenden gefördert werden. Die eGroups-Konzeption zeichnet sich also durch **Lernerzentrierung** aus. Der Grad der Selbstbestimmung kann je nach Lerngruppe durch die Aufgabenstellung und -Begleitung angepasst werden (vgl. Schwienhorst 2003: 428).

In der eGroups-Konzeption sind die Lernenden dazu angehalten, miteinander zu kooperieren. Damit verbindet sich auch das Prinzip der **Reziprozität**, denn im Rahmen der eGroups-Konzeption sollen die Lernenden ähnlich wie bei dem Tandem-Prinzip selbst zu Experten werden und sich untereinander helfen (vgl. Brammerts 1996: 2 f.). In sprachlicher Hinsicht ist etwa zu erwarten, dass z. B. englischsprachige Muttersprachler deutschen Fremdsprachlern helfen und selbst wiederum Hilfe in der deutschen Sprache erhalten. Auch durch die Kombination von Lernenden mit unterschiedlichem fachlichen Schwerpunkten verfügen die Lernenden über ein gewisses Expertenwissen, das sie in der Kooperation gewinnbringend aushandeln können. Dank einer kooperativen Aufgabenstellung entsteht selbst eine Art Abhängigkeit der Lernenden voneinander, denn nur mithilfe des Wissens aller Beteiligten soll sich die Aufgabenstellung ganzheitlich lösen lassen. Die Projekte sind also nur unter kooperativer Handlung aller Beteiligten durchführbar.

b) Organisatorische Gestaltung

Die organisatorische Gestaltung bezieht sich auf Parameter, die für den spezifischen Anwendungsfall angepasst werden können und somit die Einsetzbarkeit im Hochschulalltag fördern. Ein wichtiger Parameter ist dabei die **Anreizgestaltung**. Als Anreize können generell all jene verstanden werden, die den Lernenden durch ihren kooperativen Einsatz einen Gewinn in Aussicht stellen und sie in ihrer Zielstrebigkeit bekräftigen. Beispiele für Anreize können in wertvollem Erfahrungsaustausch liegen, inhaltlich anspruchsvoller Arbeit, Auszeichnungen, zukunftsorientiertem Ausblick, etc. sowie insbesondere die curriculare Integration des Unterrichtsvorhabens: Je nachdem

inwieweit die Aktivitäten der Studierenden durch Credit Points oder Teilnoten vergütet werden, kann dies einen enormen Einfluss auf die Haltung und die Motivation der Studierenden mit sich bringen. an dem Unterrichtsgeschehen aktiv teilzuhaben (vgl. vom Brocke et al. 2010). Auch die **Dynamisierung** der Online-Aktivitäten durch die Lehrperson, etwa indem sie die Online-Aktivitäten stimuliert, zur Seite steht, einfordert, etc. wirkt sich auf das Pflichtbewusstsein der Studierenden aus, an dem Unterrichtsgeschehen aktiv teilzuhaben, obwohl sie nicht im Klassenverbund, sondern allein von zuhause aus arbeiten (vgl. White 2003). Die Herstellung bestimmter **Rituale**, wie etwa das regelmäßige Posten von Beiträgen, das Überprüfen von Neuigkeiten seitens der Studierenden insbesondere zu Anfang der Online-Arbeit soll den regelmäßigen Umgang mit der technischen Umgebung fördern und mag somit auch die Aktivitätsbereitschaft nachhaltig sichern (vgl. vom Brocke et al. 2010).

c) Technische Gestaltung:

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

Eine Onlinekollaboration, wie sie in der Konzeption angestrebt wird, steht heutzutage stark im Zeichen von Social Networks, die auch in weiten Teilen des privaten Lebens eingesetzt werden (vgl. Richter et al. 2011). Dennoch können Erfahrungen in der zweckorientierten Nutzung von eLearning-Tools im Rahmen des Unterrichts nicht flächendeckend vorausgesetzt werden. Auch kann nicht automatisch bei allen Nutzern von der gleichen Medienkompetenz ausgegangen werden, da durchaus Unterschiede im Erfahrungsschatz bestehen (vgl. Chun/Plass 2000: 163). Zudem unterliegt Onlinekommunikation selbst wiederum Einflüssen, die sich erst durch die technische Plattform entwickeln, so dass dynamische Wechselwirkungen bestehen. Auch

nutzerspezifisch unterschiedliche Wahrnehmungen sind zu beachten (vgl. White 2003: 91). Um die Erfahrungen möglichst zu steuern und um zu verhindern, dass die Lernenden sich womöglich verlaufen (vgl. „Lost-in-Cyberspace“, Müller-Böling/ Kückler 1998), ist die **Aufgabenbindung** der Aktivitäten von besonderer Bedeutung. Sie fördert auch die zweckorientierte Nutzung der Online-Umgebung.

Die virtuelle Lernumgebung darum vermag zwar vielfältige Arbeitsweisen ermöglichen, jedoch kann sie u.U. in ihrer Komplexität auch eine Überforderung für die Studierenden darstellen, die zum gänzlichen Abbruch des Unterrichtsvorhabens führen kann. Sie erfordert eine intensive Auseinandersetzung. Salmon (2000) schlägt daher einen **stufenweisen Ausbau** der virtuellen Lernumgebung vor, der den Lernenden ermöglicht, sich allmählich mit der ungewohnten virtuellen Lernumgebung auseinanderzusetzen. Dabei sollen zunächst nur wenige technischen Tools zugeschaltet werden und erst mit wachsender Experimentierfreudigkeit der Lernenden eine steigende Komplexität aufgebaut werden.

Mit der eGroups-Konzeption versprechen sich ein nachhaltiger und innovativer Einsatz der virtuellen Technologien im Hochschulbereich. Die Frage bleibt aber, wie ihr Einsatz im fachspezifischen Fremdsprachunterricht praktisch vorgenommen werden kann und ob bei ihrem Einsatz die Lernziele tatsächlich erreicht werden können. Hierzu liegen Ergebnisse mehrjähriger praktischer Anwendungen der eGroups-Konzeption vor, die im Folgenden näher dargestellt werden sollen.

5 Anwendung der eGroups-Konzeption

Die eGroups-Konzeption wurde an der Universität Münster und der Massey University in Neuseeland über zwei Jahre in verschiedenen Fachsprachkursen eingesetzt und über diesen Zeitraum formativ evaluiert und kontinuierlich weiterentwickelt. Im Folgenden werden Ergebnisse der eGroups-Durchführung im Rahmen des extracurricularen Fachsprachkurses „English for Social Sciences and the Humanities“ an der Universität Münster und des Deutschkurses für Geisteswissenschaftler an der Massey University in Neuseeland dargestellt.

Um evolvierende Kooperationen zu modellieren, wurden Projektgruppen gebildet, die die Merkmale evolvierender Kooperationen erfüllten. So unterschied sich bereits der Kontext der Studierenden, da jene aus Münster der Präsenzlehre folgten, während jene in

Neuseeland ein Fernstudium absolvierten. Die Diversität der Akteure zeigte alle typischen Merkmale evolvierender Kooperationen: Die Studierenden kamen aus Deutschland bzw. Neuseeland und dementsprechend aus unterschiedlichen Kulturkreisen. Sie waren zwar Studierende der Geisteswissenschaften, jedoch studierten sie in unterschiedlichen Vertiefungsrichtungen. Ihre erste Sprache war Englisch, bzw. Deutsch. Im Rahmen des Zusammenschlusses sollten beide Sprachen zu gleichen Teilen verwendet werden, wobei die Ausführung dieser Vorgabe den Studierenden überlassen war. Somit waren die typischen Merkmale der Interkulturalität, der Interdisziplinarität sowie der Interlingualität erfüllt.

Im Rahmen der eGroups-Konzeption wurden die Studierenden während eines Zeitraumes von sechs Wochen in Projektgruppen zusammengeschlossen, in denen sie an einem gemeinsamen Thema arbeiteten. Die Aufgabe der Studierenden im Rahmen der Projektarbeit bestand darin, ein Thema zum Oberthema „Globalisierung und Lokalisierung – Deutschland und Neuseeland im Vergleich“ auszuhandeln und in jeder Gruppe einen eigenen Schwerpunkt in Richtung Gesellschaft, Kultur oder Umwelt zu wählen. Die Aufgabe der deutschen Studierenden war es, eine kleine empirische Studie durchzuführen und darüber einen Artikel zu verfassen. Die Studierenden in Neuseeland waren bei der Erstellung und Ausführung der Studie mitverantwortlich und sollten einen Abschlussbericht mit kritischer Reflektion schreiben. Somit verfolgten die Teilnehmer einen gemeinsamen Handlungsbezug im Rahmen eines Projekts, jedoch mit etwas unterschiedlichen Endergebnissen.

Die folgende Tabelle verdeutlicht die Zusammenstellung für eine exemplarische Projektgruppe:

Konstituierende Merkmale	
Diversität des Kontextes einzelner Akteure	Studierende im Fernstudium ebenso wie Studierende im Präsenzkurs mit Blended-Learning Anteil
Gemeinsamer Handlungszweck	Projektarbeit zu den Themen Neuseeland-Deutschland: „Energieverbrauch“ sowie „Kulturelle Herausforderungen“
Projektbezug	Neuartige Fragestellungen, zeitlich begrenzt

Typische Merkmale	
Interkulturalität	Studierende aus Deutschland und Neuseeland mit unterschiedlichen internationalen Erfahrungen
Interdisziplinarität	Studierende aus den Studienfächern Psychologie, Geschichte und Recht
Interlingualität	Deutsch- und Englischsprachige lernen die Sprache des Partnerlands als Zweitsprache

Abb. 3: eGroups-Anwendung in der Kooperation Universität Münster und Massey University

Der Zusammenschluss der Studierenden aus Deutschland und Neuseeland erfolgte über das Internet unter Nutzung von Kollaborationsplattformen. Da beiden beteiligten Universitäten eigene Plattformen zur Verfügung standen, konnten spezifische Tools beider Plattformen gezielt eingesetzt werden.

An der Universität Münster wurde die Open-Source-Plattform HERBIE eingesetzt. Sie bot die Möglichkeit einer integrierten Lernplattform in geschützten Gruppen mit eigenen Profilseiten der Studierenden, Up- und Downloadfunktionalitäten, Interaktionsmöglichkeiten der Gruppen wie das Diskussionsforum, eine eMail-Funktion sowie ein Wiki zur kollaborativen Texterstellung. An der Massey University wurde die Plattform WebCT eingesetzt. Sie bot u.a. die Möglichkeit eines audiographischen Chats, in dem sich die Studierenden entsprechend synchron mündlich wie schriftlich austauschen konnten. Mithilfe einer Log-File-Funktion war es möglich, die gesamten Kommunikationsprotokolle zu speichern. Die Studierenden konnten dementsprechend alle

Interaktionen nachverfolgen. Diese Funktionalität konnte in HERBIE eingebunden werden, so dass die Lernumgebung so gestaltet wurde, dass die Studierenden alle Kollaborationsmöglichkeiten in einer integrierten Form nutzen konnten. Das synchrone Voice-Chat tool bot dabei die Möglichkeit Gegenwärtigkeit zu fördern und wurde von den Studierenden gezielt in allen Phasen des Projekts genutzt.

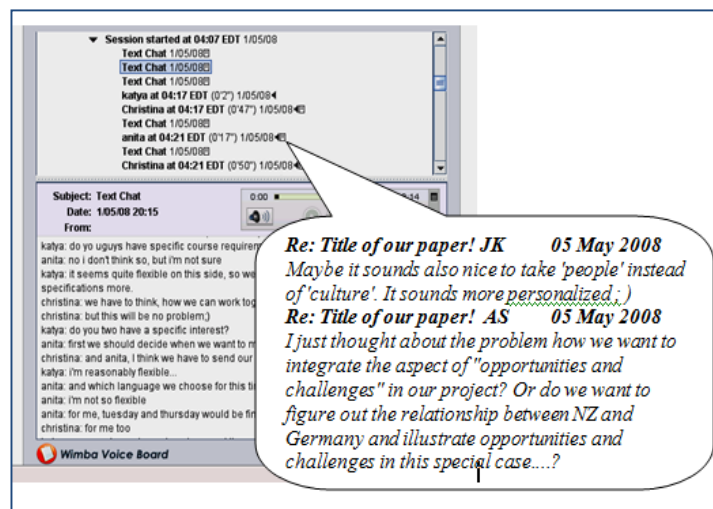


Abb. 4: Archiv einer Interaktion im audiographischen Voice-Chat tool

In theoretischer Hinsicht waren also sämtlichen Bedingungen erfüllt, um Handeln in evolvierten Kooperationen zu fördern. Fraglich blieb jedoch, ob durch den Einsatz der eGroups-Konzeption tatsächlich agile Kommunikation in evolvierten Kooperationen im fachspezifischen Fremdsprachunterricht induziert werden kann. Zudem war zu untersuchen, inwiefern die Teilnehmer durch die Zusammenarbeit eine Entwicklung ihrer Agilitäten zeigen würden. Diese zwei Aspekte standen im Kern der Untersuchung. Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst und diskutiert.

Agile Kommunikation in evolvierten Kooperationen

Eine Kernfrage der Untersuchung bestand darin zu ermitteln, inwiefern tatsächlich agile Kommunikation induziert werden konnte. Auszüge aus der Kommunikation einiger Gruppenmitglieder sollen dies beurteilen helfen (eine umfassendere Analyse findet sich bei vom Brocke 2010).

Das folgende Beispiel ist ein kurzer Auszug aus einem ersten Treffen, in dem die TeilnehmerInnen – eine Neuseeländerin und zwei Deutsche –, sich zum ersten Mal im Voice- und Chatraum austauschen, nachdem sie den Kontakt bereits asynchron via Email

bzw. Forum hergestellt hatten. In dieser Projektphase sind die Teilnehmer noch damit beschäftigt, allgemeine Entscheidungen zur Organisation und Zielsetzung des Projekts zu klären. Die Angaben in Klammern beziehen sich auf das Datum sowie die Stelle im Materialband der ausführlicheren Analyse bei vom Brocke (2010).

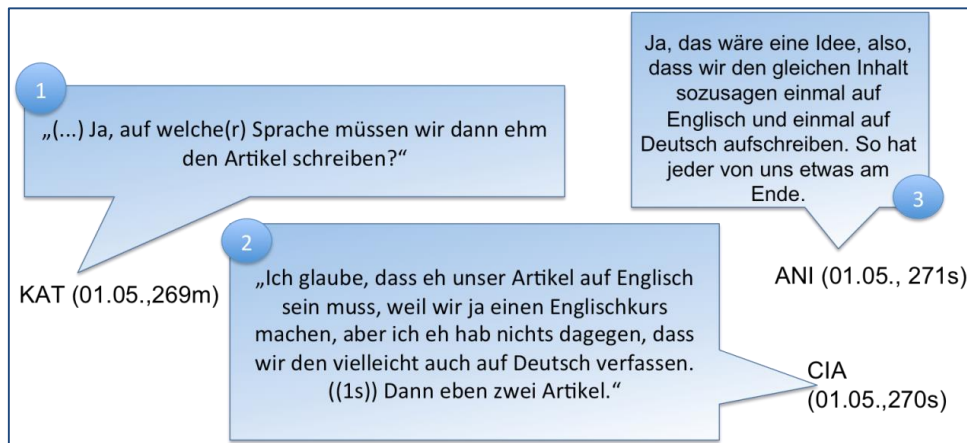


Abb. 5: Gruppenabsprache zur Koordination im Team

Dieses Beispiel zeigt interintentionale Agilität, also die Fähigkeit, die eigenen Ziele adäquat zu formulieren und die Ziele der Kooperationspartner auch adäquat zu verstehen und zu berücksichtigen. Die Neuseeländerin KAT fragt mündlich, auf welcher Sprache die Abschlussarbeit verfasst werden soll und thematisiert damit die Zielsetzung der Zusammenarbeit. Diese Frage ist von besonderer Bedeutung, da die Neuseeländischen und Deutschen Studierenden wohlmöglich unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen. Die Frage kann also so interpretiert werden, dass KAT Deutsch als Sprache präferiert, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Zugleich könnte sie auch Englisch präferieren (was sich später nicht bestätigt), um weniger Aufwand mit der Textproduktion leisten zu müssen.

CIA greift KATs Frage im Chat auf und interpretiert ihre Zielvorstellung direkt indem sie zu verstehen gibt, dass aufgrund der Aufgabenstellung auf jeden Fall ein englischer Beitrag entstehen muss, dass sie aber bereit ist, den gleichen Artikel auch auf deutsch gemeinsam zu verfassen. Damit greift sie einem potenziellen Konflikt präventiv vor und schlägt eine Lösung vor, die KAT zuvor selbst nicht angesprochen hatte. ANI schließt sich CIAs Vorschlag an und verbalisiert den Gewinn dabei für jeden: „So hat jeder von uns etwas am Ende“.

Derartige Beispiele finden sich an vielen Stellen in den Transkripten zu den eGroups-Kooperationen. Ebenso wie hier am Beispiel der interintentionalen Agilität gezeigt, lassen

sich entsprechende Effekte auch für die übrigen Agilitäten finden (vgl. vom Brocke 2010). Dank der eGroups-Konzeption ist es in der praktischen Anwendung also tatsächlich gelungen, evolvierende Kooperationen zu konstruieren, von denen zugleich Anforderungen an agile Kommunikation ausgehen. Die weitergehende Frage ist es nun, ob auch eine Entwicklung der Agilität einzelner TeilnehmerInnen zu verzeichnen ist, die Aufschlüsse über Lernerfolge geben könnten.

Entwicklung der Agilitäten durch die Teilnehmenden

In der Entwicklung der Kooperation lässt sich für die Studierenden tatsächlich ein Wandel in der Agilität feststellen (vom Brocke 2010), die im folgenden durch Beispiele veranschaulicht werden sollen.

Sprachverteilung

In der Anfangsphase der Zusammenarbeit bestimmten drei wichtige Ziel das Verhalten der Studenten: sich kennen lernen, ein gemeinsames Handlungsziel artikulieren und Strategien nicht nur zur Umsetzung sondern auch des Miteinanderumgehens zu entwickeln. Bei der Sprachwahl war dabei zunächst eine relativ rigide 50-50 Regelung zu beobachten, in der die Studenten versuchten, durch Übersetzung wichtiger Passagen beiden Zielsprachen gerecht zu werden. Ein Beispiel der Zusammenarbeit zu einem interkulturellen Thema soll dies kurz illustrieren. Angeregt durch einen Text über die Stigmatisierung von Moko-Tätowierungen¹ plante die Gruppe eine vergleichende Studie zu diesem Thema. In diesem kurzen Ausschnitt einer längeren Voice Chat Diskussion bedient sich die neuseeländische Partnerin JAC dieser Strategie, die eine der deutschen Teilnehmerinnen (CLE) übernimmt.

KAS: hey Jac, did you have a look at the wiki.. you can find what we thout about our projekt.

JAC Uebrigens, es gibt eine andere Bedeutung fuer Tattoo. Schlag Edinburgh Tattoo nach. By the way there is another meaning for Tattoo. Look up Edinburgh Tattoo. I have not yet seen the Wiki. Ich habe die Wiki noch nicht gesehen.

KAS Schau es dir einmal an und sage uns bescheid was du dvon hältst

¹ Eine traditionelle Gesichtstätowierung der einheimischen Maori Bevölkerung Neuseelands.

JAC jetzt?

CLE Hallo Jackie, warum denkst du lassen sich viele Leute in New Zealand Tattoos stechen? Hi Jackie, what do you think is the main reason for people in New Zealand to get a tattoo in general-not only regarding the Moko?

Im späteren Verlauf der Interaktion verliert sich diese Übersetzungspraxis jedoch, wohl nicht zuletzt auf Grund des hohen Arbeitsaufwands und weil code-switching effektive und natürliche Kommunikation erlaubt. Dies kann als Zeichen von Agilität, die verstärkt auf dem gegenseitigen Verständnis der Kommunikationspartner beruht, gedeutet werden. Eine weitere Form der Sprachwahl ergibt sich aus der fast zeitgleichen Kommunikation durch das mündliche und schriftliche Medium im Voice Chat tool, die medial differenziertes code switching ermöglicht. Das folgende Beispiel zeigt die bilinguale Begrüßung der neuseeländischen Studentin durch ihre deutsche Partnerin auf Englisch im Chat, gefolgt von einem kurzen gesprochenen Austausch auf Deutsch (audio-gestützte Beiträge in Sprechblasen):

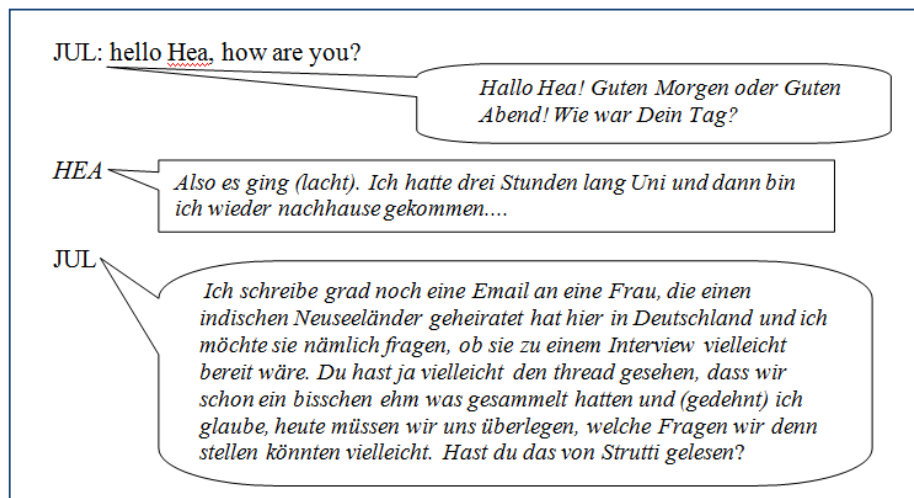


Abb. 5: Mediale Verteilung der Zielsprachen

Im schriftlichen Medium bedienen sich die Studenten oft beider Sprachen, wobei die Sprachwahl in diesem Austausch selbst zum Thema wird:

STR sorry for being late.....
 HEA Hallo STR
 STR Englisch oder deutsch heute?
 HEA Wir machen soweit so einen Gemisch...
 JUL ok ;)
 STR aha,.....;-)

Das „Gemisch“ kann hier als Zeichen einer entstehenden Agilität gewertet werden. *Mixing* und *code switching* sind typische Merkmale bilingualer Praxis und ersetzen in der fortlaufenden Kommunikation die schwerfälligere Übersetzungsstrategie.

Sprachliche Agilität kommt aber nicht nur in der kreativen und wechselweisen Wahl des Mediums zum Ausdruck, sondern auch in der Fähigkeit, Bedeutung situativ auszuhandeln. So macht das folgende Beispiel klar, wie die Teilnehmenden die etwas unglückliche Übersetzung des deutschen Begriffs „Protokoll“ zum Anlass nehmen, die Wahrnehmung von JULs Intention zu bestätigen (d.h. ob ein Protokoll oder Notizen gemeint sind) und darauf basiert auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten:

JUL Vielleicht können wir zusammenfassen, was gestern noch geschah? Ich wäre gerne auf dem neuesten Stand. Wie geht es weiter mit dem Projekt, was machen wir heute - ohne (?) Sybille

Ich weiss nicht, wo Sybille ist. Hat sie gestern nichts gesagt? Oder geschrieben?

STR did she mention that she won't be there today?

JUL we need the protocol

STR *ich habe schon eine kurze zusammenfassung für dich ins forum gestellt, julia!*

JUL Wie? Wo ist das Forum? Ich kanns nicht finden.

HEA *I'm not sure whether it was for today or not, but she did mention something.*

STR *mmmhh*

JUL super strutti, it's not protocoll - i guess it's 'log' oder 'minutes'. what would be appropriate, Heather?

HEA *Minutes? You are talking about the notes of what happened last meeting? It was for Tuesday*

JUL ah, notes. Ja genau, das was gestern noch so passierte im Chat

STR *I didn't know we have to do that every time we meet....???*

HEA *If you go to the archives you can see what we said You'll have to enter from Room 1 though; that's where we were.*

JUL Du, wir müssen keine Protokolle machen. Ich war nur neugierig... ich wollte Dich nicht unter Stress setzen, STR.

Diese Beispiel zeigt das komplexe Zusammengreifen verscheidener Agilitäten:

- a. *Sprachlich*: Asymmetrische Sprachkenntnisse werden durch gegenseitiges Nachfragen/Bestätigen überbrückt (z.B. HEAs *native speaker* Expertise „what would be appropriate“)
- b. *Interintentional*: JULs Vorschlag, vorherige Treffen zusammen zu fassen wird zum Anlass, die jeweiligen Handlungsziele aufeinander abzustimmen. Erst aus der Situation gehen verschiedene Vorstellungen bzw. Erwartungen dazu hervor, die von den Teilnehmern verbalisiert werden.
- c. *Interpersonell*: JULs Versuch, dem Projekt Struktur zu verleihen birgt mögliches Konfliktpotential, das sich in STRs Resistenz widerspiegelt: **„I didn't know we have to do that every time we meet...??“** HEAs Hinweis auf die Archivfunktion des tools entschärft die Situation, doch verdeutlicht JULs Rückzieher („ich wollte Dich nicht unter Stress setzen“) deren Fähigkeit, STRs Emotion richtig einzuschätzen and sie zu beschwichtigen).

Die Aushandlung des Projekts erforderte in allen Gruppen agiles Verhalten. Persönliche Interessen mussten mit einer groben Themenvorgabe („Globalisation and Localisation“) sowie unterschiedlichen Kurszielsetzungen und Ideen zur Zusammenarbeit in zwei völlig verschiedenen Kontexten in Einklang gebracht werden. Das hieß in diesem Falle auch, die 12-stündige Zeitverschiebung zwischen Deutschland und Neuseeland in der Planung und Ausführung zu berücksichtigen, wie aus diesem Beispiel hervorgeht:

Hey folks,

I created a poll on doodle so we can "doodle out" our next meetings ...so please mark your favorite meeting times!

@ HEA: Please recognize that when it's 10pm in Germany, it's already the next morning in NZ, therefore the next day which isn't marked on the schedule. I didn't know how to manage that adequate in the schedule. I'm sorry for that.... ;)

Ebenso mussten verschiedene Aufgabenschwerpunkte hinsichtlich der kontextgebundenen Vorgaben ausgehandelt werden. Eine Forumdiskussion veranschaulicht das wie folgt:

- KAT do yo u guys have specific course requirements to follow?
ANI no i don't think so, but i'm not sure
KAT it seems quite flexible on this side, so we can just adjust the project to your specifications more.
CHR we have to think, how we can work together but this will be no problem;)
KAT do you two have a specific interest?
ANI first we should decide when we want to meet
CHR and ani, I think we have to send our results to christina
KAT i'm reasonably flexible...
ANI and which language we choose for this time and the other i'm not so flexible for me, tuesday and thursday would be fine
CHR for me too

Ein weiteres voice chat Beispiel zeigt wie sich die Studierenden mit großer Sensibilität möglicherweise unterschiedlichen Vorstellungen annähern. Zu Beginn weichen die Partner durch häufiges Fragen einer verfrühten Festlegung aus und tasten sich durch Vorschläge an ein mögliches Thema heran. JUL erkennt HEAs Besorgnis über unterschiedliche Interpretationen des Projekts und verweist auf Flexibilität (the work is open) und kommt so HEAs antizipierter Ungewissheit entgegen. Die Gruppenmitglieder handelnd agil, indem sie Möglichkeiten gemeinsam erwägen, statt feste Vorstellungen durchzuboxen und sprachliche Formen nutzen, um Möglichkeiten zu betonen (z.B. Konjunktiv, Fragen, Modalpartikel etc.):

- STR so **how we should call** our working group than? **what is our question?***
*JUL We keep the title with the globalization at first **I propose***
*HEA Something about the impact that cultures have on each other? **Oh bother. We don't seem to have quite the same idea about this...***
*JUL **The work is open***
*STR **something like:** Get in contact - when two cultures meet through globalization? **just an idea ;-)***

HEA *Sounds good - that combines both ideas!*

Die Bereitschaft der Studierenden, unterschiedliche Perspektiven zum Begriff der Globalisierung zu verbalisieren zeigt sich im weiteren Verlauf dieses Treffens.

JUL *that's what glob.n is - cultural contact I mean*

HEA *Is it? I thought it was also things like McDonalds. Which isn't cultural at all.*

JUL ***Eating / consuming is culture I think***

STR *ohh it is!mc donald is a special kind of culture, but culture anyway.....*

JUL ***What you maybe mean is capitalism***

HEA *Probably. I mean, you can find McDonalds everywhere and it doesn't belong anywhere - it's like it's outside the "culture box".*

STR ***but the cultures form Mc Donalds*** *it's not the same everywhere*

HEA *That's true. It's nicer in Switzerland than here!Not that that's saying very much...*

STR *yes julia, that's also where you find the short post about our next meeting*

JUL ***I don't believe*** *in the theories about 'local resistance' against the 'global threat of capitalims' as such*

STR *no, that's not what I mean....not resistance*

JUL *everything is local at first grasp. **there's no non-locality in social life***

STR ***but*** *independent development in a way....*

HEA *But when does that becomes just **exploiting someone else's culture** for financial gain? I'm talking about the Chinese-Russian-Maori dolls here*

JUL *that has nothing to do with Maori culture maybe. it's seems to be somehow independent - and **that's what's teasing about it** of course it is labelled as Maori for financial gains, there you're absolutely right,*

HEA ***I think maybe you mean "insulting"*** *- "teasing" has a more positive implication.*

JUL *ok, insulting sound fitting best... is the correct word for what I mean*

HEA *Good :-)*

JUL *so we come finally back to the question, what 'culture' might be after all*

STR *yes or what people think it is....*

Die Fähigkeit, andere als Interaktionspartner zu erkennen und zu akzeptieren und sich selbst gleichzeitig in die Kommunikationssituation einzubringen ist im fachsprachlichen Fremdsprachenunterricht nicht auf fachsprachliche Themen begrenzt. Eine wichtige Rolle

spielt die soziale Präsenz der Teilnehmer, die es ihnen ermöglicht, sich etwa als Individuum zu erkennen und darzustellen. Im folgenden Beispiel wersetzt sich HEA der Erwartung, als Autorität für die neuseeländische Kultur per se zu gelten und widerspricht damit auch einer statischen Definition von Kultur.

HEA Without Maori culture, we have the kiwi, a lot of sheep, beer, um...
SAB that's very interesting to know
HEA Don't take me as an authority on this!

Die fortlaufende Interaktion zeigt, wie sich die Studierenden aufeinander einstellen: durch Zuhören, Wahrnehmung von Emotionen, Erkennen möglicher Missverständnisse, etc. Dies wird deutlich als z.B. die Deutsche SAB ihrer Partnerin HEA vorschlägt, die Meinung anderer zur Frage was neuseeländische Kultur ausmacht, zu erkunden. Das Fragezeichen in HEAs chat Antwort (*“why not?”*) verändert deren propositionalen Charakter (vgl Abb. 6). Während andere Teilnehmer, HEA und auch die kurz erschienene neuseeländische Lehrerin die gesprochene Kommunikation weiterführen, nutzt SAB den chat zur Klarstellung ihrer kommunikativen Absicht („it was meant as a suggestion“). Parallel zur Audiointeraktion greift HEA SABs *repair* auf und bestätigt, dass das Missverständnis auf ihrer Wortwahl beruht. Zwar haben beiden Studentinnen das eigentliche Problem nicht ganz richtig erkannt, aber sie übernehmen Verantwortung für das Erreichen des gemeinsamen Zieles und vermeiden somit eine Misskommunikation.

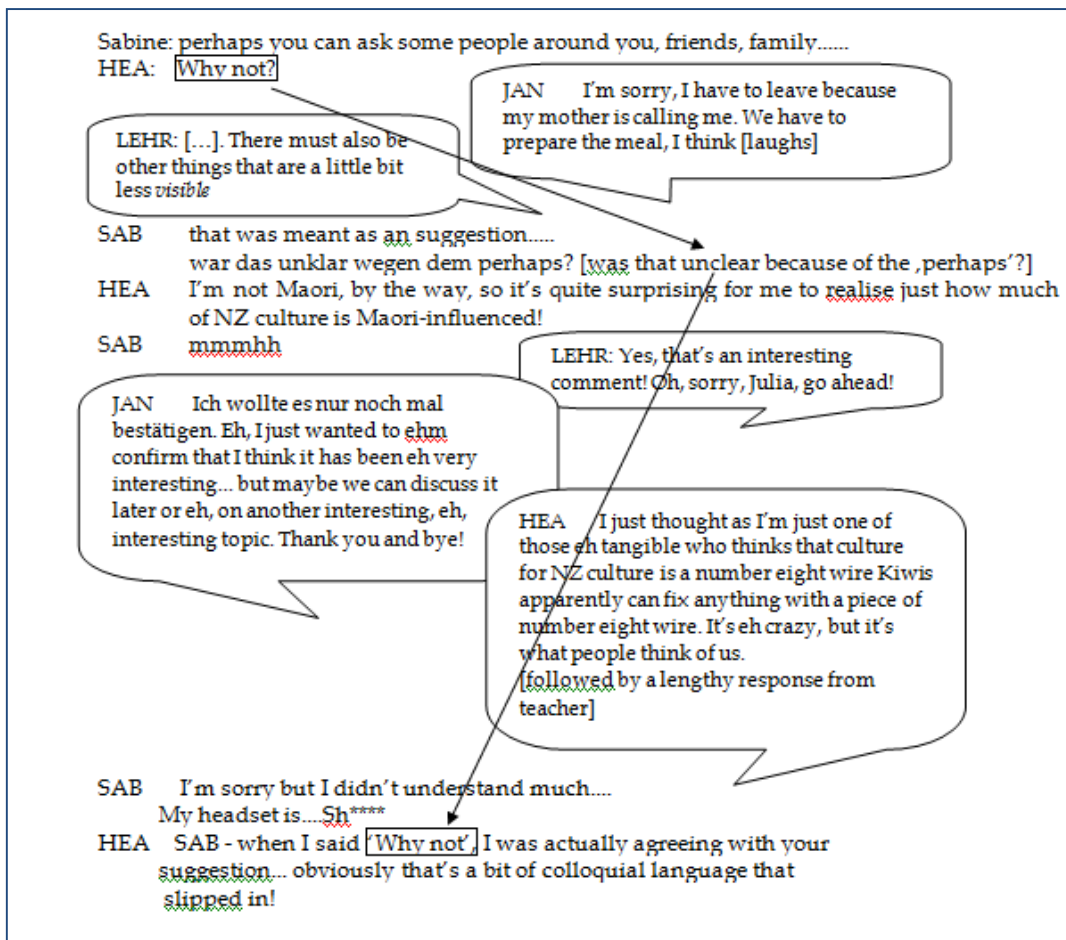


Abb. 6: Sprachlich-intentional agiles Handeln als *repair*

Die Fähigkeit, Intentionen zu erkennen und miteinander in Einklang zu bringen, erfordert sprachliche und inter-personelle Agilität. So hat sich in den Daten von vom Brocke (2010) gezeigt, dass jede einzelne Teilnehmerin mit einer gewissen Ausrichtung startete: ANI war zu Anfang eher intentional ausgerichtet, während die KAT eher interdisziplinär fokussiert war. Während der Zusammenarbeit hat dies zu nicht unwesentlichen Konflikten und Missverständnissen geführt, die darin resultierten, dass letztlich beide aufeinander zugegangen sind. Dies bestand darin, dass die eine mehr auf interpersonelle und interkulturelle Unterschiede eingegangen ist und die andere gelernt hat, ihre Intention klarer deutlich zu machen. Die dritte Teilnehmerin hat interessanterweise den Bedarf zur Vermittlung zwischen ihren beiden Projektmitarbeiterinnen erkannt und ist in eine Vermittlerrolle hinein gewachsen. Diese Entwicklung kann an einem weiteren Beispiel verdeutlicht werden, das aus Gründen der Lesbarkeit hier nur verkürzt dargestellt wird (vgl. vom Brocke 2010: 218, 228f.).

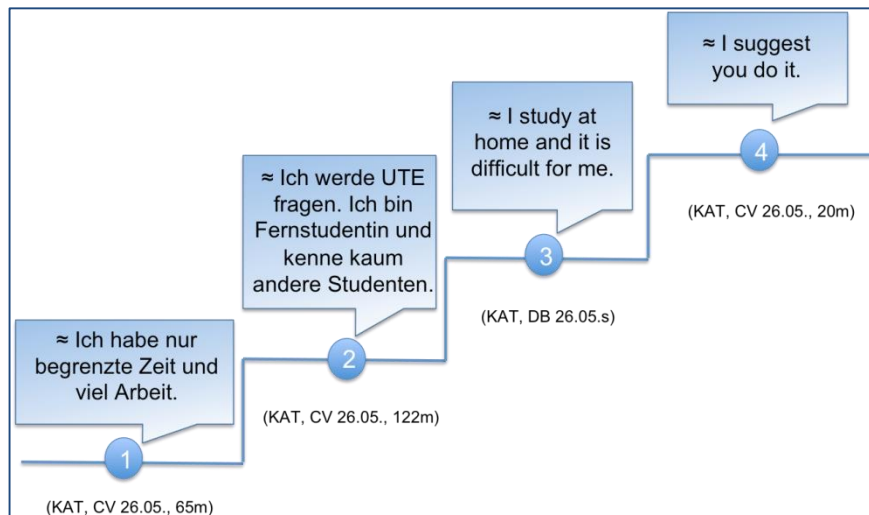


Abb. 7: Beispiel einer Eskalation: Zunehmend direktere Kommunikation (gekürzt)

Die Eskalation in der Zusammenarbeit kam dadurch zustande, dass KAT als Neuseeländerin im Voice- und Chatraum mündlich anfangs sehr vorsichtig und damit für ihre deutschen Projektpartner in ihrer Intention letztlich unverständlich kommuniziert hat: KAT möchte an der Fragebogenverteilung in Neuseeland nicht mitwirken, sagt dies jedoch nicht explizit und wird auch von ihren deutschen Partner dementsprechend nicht verstanden. In den hier dargestellten vier Stufen, wird deutlich, wie KAT ihren Standpunkt über verschiedene Medien (Voice- und Chatraum sowie Diskussionsforum) immer deutlicher kommuniziert, dabei auch in ihre Muttersprache englisch wechselt und schließlich in einem sehr klaren Statement ausdrückt: „I suggest you do it“. Hier erscheint es ganz offensichtlich, dass bei KAT ein Lernprozess im Hinblick auf die Agilitäten stattfinden.

Ähnliche Beispiele finden sich an vielen Stellen in den Daten, so dass insgesamt geschlussfolgert werden kann, dass sich durchaus positive Entwicklungen der Agilitäten seitens der Teilnehmer zeigen, die als Lernerfolge gewertet werden können. Zweifellos bleiben weitere Untersuchungen durchzuführen, doch die ersten Ergebnisse, wie ausführlich dokumentiert bei vom Brocke (2010) und Walker (2010), stimmen sehr zuversichtlich. Eine kurze Zusammenfassung und ein Ausblick auf zukünftige Forschungsarbeiten schließt diesen Beitrag.

6 Ergebnis und Ausblick

Das Phänomen der evolvierenden Kooperation sollte in diesem Beitrag wichtige Anforderungen an den Fachfremdsprachunterricht verdeutlichen. Es wurde insbesondere argumentiert, dass zur Vorbereitung auf evolvierende Kooperationen, wie sie Hochschulabsolventen heute in der Praxis erwarten, insbesondere Metakompetenzen zur agilen Kommunikation zu vermitteln sind. Vorgestellt wurde ein Agilitätenmodell, das neben einer sprachlichen Agilität auch eine interdisziplinäre Agilität, eine interkontextuelle Agilität, eine interpersonelle Agilität und eine interintentionale Agilität differenziert. Zur Vermittlung entsprechender Kompetenzen ist eine eLearning-Konzeption entwickelt worden, die sog. eGroups-Konzeption. Sie wurde sowohl hinsichtlich technischer als auch didaktischer und organisatorischer Gestaltungsbereiche beschrieben. Zur Evaluation des Ansatzes wurden Ergebnisse einer zwei-jährigen Anwendung der eGroups-Konzeption in der Hochschulpraxis dargestellt und analysiert. Die Daten zeigen, dass die eGroups-Konzeption praktisch genutzt werden kann, um evolvierende Kooperationen in der Hochschulpraxis unter den Studierenden herzustellen und dass hierdurch auch positive Entwicklungen ihrer Agilität auf allen Ebenen erzielt werden kann.

Die bisherige Forschung ist aber noch in einem jungen Stadium. So konnte bei der hier untersuchten Gruppe festgestellt werden, dass die Mitglieder eine Entwicklung hinsichtlich ihrer Agilitäten durchgemacht haben. Diese Entwicklung war unter anderem geknüpft an die Teamdynamik und das verstärkte aufeinander Einstellen der teilnehmenden Partner. Inwiefern diese Ergebnisse zu verallgemeinern sind kann bisher aber nicht gesagt werden. Zu untersuchen wäre etwa, welchen Einfluss die „Eingangsgagilitäten“ ebenso wie die spezifische Konstellation der eGroups im Allgemeinen haben. Die Frage bleibt auch, ob es eventuell zwischen spezifischen Agilitäten Wechselwirkungen geben könnte oder ob es so etwas wie ein Gleichgewicht zwischen Agilitäten gibt. Desweiteren könnte von Interesse sein, was eine erfolgreich aushandelnde Agilität imstande ist zu bewirken und speziell vielleicht, welche Agilität für welchen Anwendungsfall von besonderer Bedeutung wären.

Zukünftige Forschung sollte sich mit der Untersuchung weiterer Anwendungsgebiete beschäftigen. Würde die Konzeption etwa in einem monolingualen Umfeld eingesetzt werden, in dem beispielsweise nur Englisch als Lingua Franca gesprochen würde, gäbe es keine Abstimmungsprobleme und Interessenskonflikte bei der Wahl der Sprache. Diese Variante könnte etwa für Kurse mit einem fachorientierten Kern Sinn machen, in dem die

Lösung fachlicher Probleme stärker als der Spracherwerb im Vordergrund stehen würde. Auch könnten alle Beteiligten gleiche Kursbedingungen erhalten, um einen weiteren Interessenskonflikt zu minimieren, den die hier untersuchten Gruppenbeispiele zeigten. Viele weitere Szenarien sind denkbar, deren Untersuchung zu einer weiteren Ausdifferenzierung der eGroups-Konzeption führen wird.

Der Einsatz von eGroups in der Hochschulpraxis eröffnet Möglichkeiten, durch didaktisch konzipierte Nutzung neuer Medien neue und agile Sprachhandlungsmuster zu fördern, und Absolventen damit auf ein sich rasch veränderndes Berufsfeld vorzubereiten, in dem netzgestützte mediale Kommunikation nicht mehr weg zu denken ist.

Literatur

- Baumann, Klaus-Dieter (2000):** „Entwicklung eines integrativen Fachsprachenunterrichts – eine aktuelle Herausforderung der Angewandten Linguistik“. In: Baumann, Klaus-Dieter/ Kalverkämper, Hartwig/ Steinberg-Rahal, Kerstin (Hg.) *Sprachen im Beruf. Stand-Probleme-Perspektiven*. Tübingen: Narr, 149-173
- Baumann, Klaus-Dieter (2004):** „Emotionen in der Fachkommunikation“. In: Baumann, Klaus-Dieter/ Kalverkämper, Hartwig (Hg.) *Pluralität in der Fachsprachenforschung*. Tübingen: Narr, 83-120
- Brammerts, Helmut (1996):** „Sprachenlernen im Tandem“. In: Brammerts, Helmut/ Little, David (Hg.) *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem*. Bochum: Brockmeyer, 1-14
- Breuer, J.P./ de Bartha, P. (2002):** *Deutsch-Französische Geschäftsbeziehungen erfolgreich managen. Spielregeln für die Zusammenarbeit auf Führungs- und Fachebene*. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst
- Brünner, Gisela (1998):** „Fachkommunikation im Betrieb – am Beispiel der Stadtwerke einer Großstadt“. In: Hoffmann, Lothar/ Kalverkämper, Hartwig/ Wiegand, Herbert Ernst (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes*. HSK 14.1. Berlin, New York: de Gruyter, 634-648
- Brünner, Gisela (2001):** „Gespräche in der Wirtschaft“. In: Brinker, Klaus/ Antos, Gerd/ Heinemann, Wolfgang/ Sager, Sven (Hg.) *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung – Linguistics of Text and Conversation. An International Handbook of Contemporary Research*, Vol. 2. Berlin, New York: de Gruyter, 1526-1540
- Buhlmann, Rosemarie/ Fearn, Anneliese (2001):** *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr
- Byram, Michael (2008):** *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters
- Byram, Michael (2011):** „From foreign language education to education for intercultural citizenship“. *Intercultural Communication Review* 9: 17-36
- Chun, Dorothy/ Plass, Jan (2000):** „Networked Multimedia Environments for Second Language Acquisition“. In: Warschauer, Mark/ Kern, Richard (Hg.) *Networked-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 151-170

- Dudley-Evans, Tony/ St. John, Maggie-Jo (1998):** *Developments in ESP: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehlich, Konrad/ Rehbein, Jochen (1977):** „Wissen, Kommunikatives Handeln und die Schule“. In: Goeppert, Herma (Hg.) *Sprachverhalten im Unterricht*. München: UTB, 36-114
- European Commission Enterprise and Industry (2009):** *e-Skills for the 21st Century Fostering Competitiveness, Growth and Jobs*. Im WWW unter <http://ec.europa.eu/enterprise/sectors/ict/e-skills/support/> [01.03.2010]
- Garrison D. Randy/ Anderson, Terry/ Archer, Walter (2001):** „Critical Thinking, Cognitive Presence, Computer Conferencing in Distance Education“. In: *Computer Conferencing in Distance Education, American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-12
- Gibson, Robert (2002):** *Intercultural Business Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Grießhaber, Wilhelm/ vom Brocke, Christina (2008):** „InterKo - Vermittlung interkulturelle Kooperationskompetenz mit der Plattform“. In: Grob, Heinz-Lothar/ vom Brocke, Jan (Hg.) *HERBIE : Praxisberichte ELearning*, ERCIS-European Research Center for Information Systems. Universität Münster, 2008
- Grießhaber, Wilhelm/ vom Brocke, Christina (2007):** „i-tence - ein Projekt zur Förderung interkultureller Handlungskompetenz unter Nutzung der Kommunikationsplattform“. In: Grob, Heinz-Lothar/ vom Brocke, Jan (Hg.) *HERBIE : Praxisberichte ELearning*, ERCIS-European Research Center for Information Systems. Universität Münster, 2007
- Grießhaber, Wilhelm (2000):** „Verfahren und Tendenzen der funktional-pragmatischen Diskursanalyse“. In: Iványi, Zsuzsanna/ Kertész, András (Hg.) *Gesprächsforschung: Tendenzen und Perspektiven*. Frankfurt am Main (et al.): Peter Lang, 1-21
- Grießhaber, Wilhelm (2002):** „Was bleibt? Zu den didaktischen Möglichkeiten der Neuen Medien“. In: Tischer, P. (Hg.) *Neue Medien – Neues Lehren – Neues Lernen*. Bochum: AKS, 27-40
- Grießhaber, Wilhelm (2007):** „Vermittlung der Deutschen Fachsprache des Rechts als Fremdsprache“. In: Heller, Dorothee/ Ehlich, Konrad (Hg.) *Studien zur Rechtskommunikation*, Frankfurt am Main (et al.): Peter Lang, 237-258
- Gudjons, Herbert (2001):** *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gudykunst, William B. (Hrsg.) (2003).** *Cross-cultural and intercultural communication*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hutchinson, Tom/ Waters, Alan (2006):** *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalverkämper, Hartwig (2004):** „Die Fachkommunikationsforschung auf dem Weg der Pluralität“. In: Baumann, Klaus-Dieter/ Kalverkämper, Hartwig (Hg.) *Pluralität in der Fachsprachenforschung*. Tübingen: Narr, 11-47
- Klafki, Wolfgang (1985):** "Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik". In *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz, 194-227
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997):** „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel“. In: Knapp-Potthoff, Annelie/ Liedke, Martina (Hg.) *Aspekte Interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium, 181-206
- Kramsch, Claire (2009):** Third Culture and Language Education. In Cook, Vivien; Wei, Li (Eds.) *Contemporary Applied Linguistics. Language Teaching and Learning*. Vol. 1. London; New York: Continuum, 233-255

- Legenhausen, Lienhard (1999):** „Traditional and Autonomous Learners Compared – The Impact of Classroom Culture and Communicative Behaviour“. In: Edelhoff, Christoph/ Weskamp, Ralf (Hg.) *Autonomes Fremdsprachenlernen*. München: Hueber, 166-182
- Müller-Böling, Detlef/ Küchler, Tilman (1998):** „Hochschulentwicklung durch Multimedia? Szenario Hochschule 2010“ In Kubicek, Herbert / Braczyk, Hans-Joachim / Klumpp, Dieter / Müller, Günther / Neu, Werner / Raubold, Eckardt/ Roßnagel, Alexander (Hg.) *Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft*, Heidelberg 1998, 187-195
- Picht, Robert (1995):** „Kultur- und Landeswissenschaften“. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Hüllen, Werner/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke, 66-73
- Rehbein, Jochen (1998):** „Austauschprozesse zwischen unterschiedlichen fachlichen Kommunikationsbereichen“. In: Hoffmann, Lothar/ Kalverkämper, Hartwig/ Wiegand, Herbert-Ernst (Hg.) *Fachsprachen – Languages for Special Purposes*. HSK 14.1. Berlin, New York: de Gruyter, 689-710
- Richter Daniel/ Riemer Kai/ vom Brocke Jan (2011):** „Internet Social Networking, Research State of the Art and Implications for Enterprise 2.0“. In: *Business & Information Systems Engineering (BISE)*, Vol. 3 No. 2, 89-101
- Risku, Hanna (2004):** *Translationsmanagement: Interkulturelle Fachkommunikation im Informationszeitalter*. Tübingen: Gunter Narr
- Salmon, Gillian (2002):** *E-tivities: The Key to Active Only Learning*. Sterling: Stylus Publishing Inc
- Schwienhorst, Klaus (2003):** „Learner Autonomy and Tandem Learning. Putting Principles into Practice in Synchronous and A-Synchronous Telecommunications Environments“. In: *Computer-Assisted Language Learning*, 16(5), 427-443
- Scollon, Ron/ Scollon, Suzie Wong (1995):** *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. Oxford: Blackwell
- Seidlhofer, Barbara (2001):** „Closing a Conceptual Gap: The Case for a Description of English as a Lingua Franca“. In: *International Journal of Applied Linguistics* 11(2), 133-158
- Tiittula, Liisa (1995):** „Kulturen treffen aufeinander. Was finnische und deutsche Geschäftsleute über die Gespräche berichten, die sie miteinander führen“. In: *Jahrbuch DaF* 21, 293-310
- Thomas, Alexander (2005):** Einführung. In: Thomas, Alexander/ Kinast, Eva-Ulrike/ Schroll-Machl, Sylvia (Hg.) *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 7-18
- Trompenaars, Alfons/ Hampden-Turner, Charles (1997)** *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business*. McGraw Hill.
- vom Brocke, Christina (2010):** eGroups - eine Konzeption zur Vermittlung fachsprachlicher Handlungskompetenz in evolvierenden Kooperationen. Münster: Universitätsverlag Münster. Online unter: <http://ebookbrowse.com/diss-vom-brocke-christina-pdf-d116612621>. Datum der Einsichtnahme: 19.09.2011
- vom Brocke, Jan/ White, Cynthia/ Walker, Ute/ vom Brocke, Christina (2010):** „Making User-Generated Content Communities Work in Higher Education – On the Importance of Incentive Setting“. In: Ehlers, Ulf-Daniel/ Schneckenberg, Dirk (Hg.) *Changing Cultures in Higher Education*. Berlin: Springer, 149-166
- von Hentig, Hartmut (2003):** *Die Schule neu denken: eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim: Beltz

- Wainfan, Lynne/ Davis, Paul K. (2004):** *Challenges In Virtual Collaboration: Videoconferencing, Audioconferencing, And Computer-Mediated Communications.* Rand Corporation
- Walker, Ute (2010):** So fern und doch so nah: Präsenz und Interaktion im netzgestützten DaF-Fernunterricht in Neuseeland. *Deutsch als Fremdsprache*, Vol 2, 29-63
- Walker, Ute (2011):** Connected - but present? The role of social and teaching presence for online interaction in distance language learning. Konferenzvortrag AILA 2011: Beijing
- Walker, Ute/ vom Brocke, Christina (2008):** Integrating content-based language learning and intercultural learning online: An international e-groups collaboration. CLESOL Konferenz: Community Languages and English for Speakers of Other Languages. Auckland, Neuseeland, 2.-5. October, 218-235
- Weinert, Franz (2001):** "Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit" In Weinert, Franz (Hg.) *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim und Basel, 17-31
- White, Cynthia (2003):** *Language Learning in Distance Education.* Cambridge: Cambridge University Press