

Allgemeiner Beitrag

Manfred Sablotny*

„Danke für eure Tipps!“

Lernen auf der Basis sozialer Interaktion im DaF-Unterricht mit Facebook

DOI 10.1515/infodaf-2017-0004

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag befasst sich mit den Interaktionsprozessen in einer sprachniveauübergreifenden Facebook-Gruppe im DaF-Unterricht. Ausgehend von den Konzepten des Scaffolding und der Zone der nächsten Entwicklung wurde an einer Universität in Taiwan als Ergänzung zum Präsenzunterricht eine Facebook-Gruppe für Deutschlernende unterschiedlicher Kursniveaus angelegt. Neben Form- und Bedeutungsaushandlungen im Rahmen von Korrekturen und Verbesserungsvorschlägen ließen sich Hilfestellungen und Mutzusprechungen nachweisen. Eine besondere Herausforderung für Interaktionsprozesse in der neuen Lernumgebung stellten die Bereiche Mitarbeit und Fehlerkorrektur dar. Auch im Bereich der Gruppenverwaltung und -dokumentation ergaben sich Probleme. Die vorgestellten Lösungsansätze für diese Problembereiche verweisen auf die Notwendigkeit einer regelmäßigen Anbindung an den Präsenzunterricht, eine gezielte Schulung studentischer Tutorinnen und Tutoren, die Einbindung muttersprachlicher Hilfskräfte und die vorausschauende Planung von Bearbeitungsfristen. Lernen wird in diesem Beitrag als sozialer Prozess der Interaktion, als Ko-Konstruktion von Wissen verstanden.

Schlüsselwörter: DaF, Interaktion, soziale Netzwerke, Scaffolding, Zone der nächsten Entwicklung

Abstract: This article discusses the interaction processes within a cross-level Facebook group in the context of a German as a Foreign Language classroom setting. On the basis of the concepts of ‘scaffolding’ and the Zone of Proximal Development a Facebook group was set up for learners of different course levels at a university in Taiwan to complement classroom activities. Apart from negotiations of form and meaning in the context of corrections and improvement suggestions, supportive feedback and encouragement statements were evident. Par-

*Kontaktperson: Manfred Sablotny, E-Mail: manfred@thu.edu.tw

ticular challenges to interaction evolved in the areas of group participation and error correction as well as group administration and documentation. The proposed solution approach includes the creation of a strong link between classroom and online activities, a focused training of student tutors, the inclusion of native-language assistants, and anticipatory planning of task completion deadlines. Learning, in the context of this article, refers to a social process of interaction, a co-construction of knowledge.

Keywords: GFL, interaction, social networking sites, scaffolding, zone of proximal development

1 Hintergrund

Das soziale Netzwerk Facebook (FB) ist seit seiner Veröffentlichung im Februar 2004 für einen stetig wachsenden Teil der Weltbevölkerung zu einem nicht mehr wegzudenkenden Bestandteil des sozialen Lebens geworden. Weltweit war FB im Januar 2016 die am zweithäufigsten besuchte Webseite überhaupt, in Deutschland lag sie auf Platz drei (vgl. Alexa 2016). Taiwan wies 2013 mit 65 % die weltweit höchste Marktdurchdringungsrate für FB auf (vgl. Taipei Times staff writer, with CNA 2014). Ende 2014 nutzten pro Monat 15 Millionen Menschen in Taiwan aktiv das soziale Netzwerk, was einem Anteil von 91 % der Bevölkerung mit Internetzugang entsprach (vgl. statista.com 2015). Facebook.com war im Monat Januar 2016 die am zweithäufigsten aufgerufene Webseite in Taiwan (vgl. Alexa 2016). Auch im sozialen Leben an den Schulen und Hochschulen Taiwans ist das soziale Netzwerk allgegenwärtig.

FB bietet seinen Nutzerinnen und Nutzern eine Plattform, die es ihnen auf einfache Weise ermöglicht, gemeinsame Vorhaben und Projekte in einer Gemeinschaft zu planen und zu realisieren. Persönliche Netzwerke können aufgebaut und Informationen und Meinungen mit der Öffentlichkeit oder mit Mitgliedern einer spezifischen Interessengemeinschaft geteilt und diskutiert werden. Im institutionellen Rahmen lassen sich über die Gruppenfunktion sehr leicht kursspezifische oder kursübergreifende Kollaborationen einleiten. Bezogen auf den Spracherwerb sehen sowohl psycholinguistische als auch soziokulturelle Ansätze in sozialen Netzwerken ein großes Potential (vgl. Lomicka/Lord 2016). Dabei ist es aus fremdsprachendidaktischer Sicht vor allem die Bedeutung von sozialer Interaktion für den Spracherwerb, die FB so interessant macht. Input, Interaktion und Output sind aus spracherwerbstheoretischer Sicht untrennbar miteinander verbunden (vgl. hierzu etwa Krashen 1982; Ellis 2007: 80). Erst durch Prozesse der Bedeutungsaushandlung, durch die Lenkung der Aufmerksamkeit auf einen neuen Input sowie

durch die lernerseitige Verarbeitung, die sich etwa in Form von „explizite[n] Feedback- und Reparaturprozesse[n], Verständnisüberprüfungen, Klärungen und Umformulierungen“ (Hufeisen und Riemer 2010: 743) vollzieht, werden Spracherwerb und Sprachproduktion möglich, und Input kann zu Intake werden (vgl. Schmidt 1990, 2008, 2010). Die im Rahmen der Interaktion ablaufenden Form- und Bedeutungsaushandlungen spiegeln nicht nur Prozesse der bewussten Wahrnehmung von Unterschieden zwischen der eigenen Sprache und der des Gegenübers wider, sondern umfassen auch weitere für den L2-Erwerb bedeutsame Aspekte wie „hypotheses formulation, testing and restructuring, and uptake“ (Storch 2002: 148, vgl. dazu auch Aguado 2010: 821 und Ohta 2001). Zudem wird ein positiver Einfluss auf die Aufnahmefähigkeit des Arbeitsgedächtnisses vermutet (vgl. Ohta 2001). Die auf Vygotsky zurückgehenden soziokulturellen Ansätze zum Spracherwerb gehen davon aus, dass Sprache als Werkzeug des Denkens für den Menschen das wichtigste Medium zur Vermittlung (Mediation) und Regulierung seiner Beziehung zu anderen und zu sich selbst ist (vgl. Lantolf 2000: 1). Über sprachliche Handlungen und soziale Interaktion innerhalb einer Gemeinschaft kommt es zur gemeinsamen Wissenskonstruktion, auf deren Grundlage sich Lernen als Entwicklung von einer Stufe der Fremdregulation hin zu einer Stufe der Selbstregulation darstellt. Basierend auf dieser Auffassung von Lernen als einem auf Interaktion basierenden sozialen Prozess hat sich in den letzten Jahren in Bezug auf die Verwendung von sozialen Netzwerken (social networking sites, SNS) wie FB in unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexten eine reichhaltige Fachliteratur entwickelt, die immer stärker auch den Einsatz im Fremdsprachenunterricht reflektiert. Die im Folgenden vorgestellten fünf Studien veranschaulichen deutlich das breite Spektrum der Diskussion in Bezug auf das Potential und die Grenzen des Einsatzes von SNS.

Lampe et al. (2011) untersuchen die Selbsteinschätzung von Studierenden in Bezug auf die Verwendung von FB im Rahmen kollaborativer Aktivitäten in den Bereichen der Unterrichtsorganisation. Im Rahmen ihrer beiden fragebogenbasierten Untersuchungen der Faktoren, die zu einer positiven bzw. negativen Kollaboration beitragen, befassen sie sich zum einen mit der Bereitschaft, FB für kollaborative Aktivitäten zu verwenden, und zum anderen untersuchen sie soziale und psychologische Indikatoren für Kollaboration. Während Selbstwirksamkeitserwartung und Selbsteinschätzung sich in Bezug auf die eigene Motivation, mit anderen über die Seite zu kommunizieren, als entscheidende Faktoren herausstellen, wenn es darum geht, die Art und Weise der Verwendung von FB vorauszusagen, so sind Umfang und Häufigkeit der Nutzung keine verlässlichen Indikatoren für die Bereitschaft zur kollaborativen Verwendung. Darüber hinaus hebt das Autorenteam hervor, dass Lehrende, die sich nicht auf die Nutzung von FB einlassen, möglicherweise eine Gelegenheit verpassen, in Kontakt zu Lernenden zu treten und ihnen alternative Methoden zur Überwindung von unterrichtsbezogenen Unklarheiten

aufzuzeigen (vgl. ebd.: 345). Llorens/Capdeferro (2011) diskutieren das Potential des sozialen Netzwerks in Bezug auf kollaborative E-Lern-Szenarien unter technologischen und pädagogischen Aspekten. Sie heben besonders die Offenheit der Plattform, ihre Zugänglichkeit und die Möglichkeiten der Integration verschiedener Inhalte und Kommunikationsformen, die Konnektivität und die mobile Nutzung hervor. In Bezug auf die Gruppenarbeit warnen sie jedoch auch davor, dass automatische Werbeeinspielungen, Warnhinweise, Vorschläge und Anfragen leicht ablenkend wirken können und kritisieren die zum Teil unübersichtliche Darstellung in Listenform, das Fehlen von adäquaten Funktionen der Suche und Organisation von Inhalten sowie fehlende Möglichkeiten der Textgestaltung. Aus pädagogischer Sicht werden die Möglichkeiten, über FB soziale Lernformen zu realisieren, Lernprozesse zu innovieren, Lernende zu motivieren, authentisches Lernmaterial zu präsentieren sowie synchron und asynchron zu kommunizieren, hervorgehoben. Zourou (2012) verweist ausgehend von einigen Schlüsselmerkmalen (Nutzerbeteiligung, Wiederverwertung von Inhalten, Offenheit, Kollaboration, Netzwerkeffekte) von Web-2.0-Anwendungen besonders auf das Potential von nutzergenerierten oder -kuratierten Inhalten im Rahmen informeller Lernprozesse. Dabei betont sie vor allem die einfachen Möglichkeiten der Vernetzung mit anderen Lernenden und mit Muttersprachlern auch außerhalb von institutionellen Lernkontexten. Blattner und Fiori (2009) untersuchen, inwieweit soziale Netzwerke wie Facebook dazu beitragen können, im FSU einen Gemeinschaftssinn zu entwickeln, soziopragmatische Kompetenzen zu fördern und die Lernendenautonomie durch Beobachtung von bzw. Teilnahme an Diskussionen in zielsprachlichen FB-Gruppen zu stärken. Sie kommen zu dem Schluss, dass sowohl authentische Interaktionen in der Fremdsprache und die Entwicklung soziopragmatischer Bewusstheit in Bezug auf die Sprachverwendung in spezifischen Kontexten, als auch der Aufbau von Beziehungen sowie die Entwicklung von Sprachbewusstheit durch Beobachtung und/oder Erfahrungen gefördert werden können. Darüber hinaus sehen sie in dem Zugehörigkeitsgefühl, das mit Hilfe der FB-Gruppenarbeit gestärkt werden kann, eine Möglichkeit, die Lernmotivation zu steigern und zu besseren sprachlichen Leistungen zu gelangen. In einem aktuellen Aufsatz von Lomicka/Lord (2016) geht es um den Einsatz sozialer Netzwerke beim Spracherwerb, wobei der Fokus auf das institutionelle Umfeld gelegt wird. Was den Einsatz im Fremdsprachenunterricht betrifft, verweisen die Autorinnen auf die Notwendigkeit, die jeweiligen SNS ihrem ursprünglichen Zweck gemäß, in erster Linie für soziale Interaktion und den Aufbau von Netzwerken zu verwenden. Sie führen Belege dafür an, dass mit Hilfe von SNS wie FB eine positive Beeinflussung der Lernmotivation und des Gemeinschaftssinns innerhalb einer Gruppe möglich ist, dass lernendenzentrierte und kollaborative Unterrichtsansätze durch ihren Einsatz unterstützt und zugleich auch soziopragmatische Kompetenzen entwickelt bzw. aus-

gebaut werden können. Für den Einsatz im schriftlichen Diskurs empfehlen die Autorinnen Aufgaben, bei denen es um die Beschreibung der eigenen Person oder um persönliche Meinungen geht oder auch längere, blogartige Beiträge, die als Grundlage für einen erweiterten Austausch dienen könnten. Im Fortgeschrittenenstadium sei weiterhin eine Verwendung zur Förderung metalinguistischer Bewusstheit bezüglich sprachlicher Strukturen und soziokultureller Aspekte der Sprachverwendung sinnvoll. Sie betonen die Möglichkeiten zur zielsprachlichen Teilhabe und Teilnahme an Online-Gemeinschaften, die sich mit Hilfe der Gruppenfunktion realisieren lassen und heben die einfache Einbindung auditiver und visueller Elemente hervor, die es erlaube, Hör- und Sehkompetenzen der Lernenden zu schulen, Vergleiche zwischen muttersprachlicher und nicht-muttersprachlicher Rede anzustellen und auch interkulturelle Kompetenz zu trainieren.

Da die Erforschung des Potentials von SNS für den Fremdsprachenunterricht gerade erst begonnen hat (ebd.: 256), ist es nicht verwunderlich, dass Lernszenarien, bei denen Lernende innerhalb einer FB-Gruppe nicht in erster Linie Kontakte zu Muttersprachlern suchen, sondern sich zum einen untereinander austauschen, zum anderen aber auch in Kontakt zu Lernenden anderer Lernstufen stehen und Anfängern von erfahreneren Lernenden tutoriell begleitet werden, bislang keine Beachtung gefunden haben. Hier setzt der vorliegende Beitrag an und beschreibt die Erfahrungen, die in einer kurs- und niveauübergreifenden FB-Gruppe im Bereich Deutsch als Fremdsprache gesammelt wurden. Im Mittelpunkt des Interesses steht dabei die Frage nach den Formen von Interaktion, auf deren Grundlage sich Lernen als sozialer Prozess vollzieht. Zunächst werden einige grundlegende theoretische Vorüberlegungen zum Einsatz der FB-Gruppe wiedergegeben. Nach einer kurzen Vorstellung der institutionellen Gegebenheiten wird auf den konkreten Einsatz im universitären Kontext eingegangen, um anschließend ausgehend von der Diskussion der in der Gruppe stattfindenden Interaktion und Kooperation auch einige problematische Aspekte zu benennen, die den Umgang mit diesem Werkzeug erschweren. Schließlich werden verschiedene Lösungsansätze in Bezug auf die angesprochenen Problemfelder vorgestellt, die im letzten Teil des Beitrags durch einen Ausblick auf zukünftige Nutzungsszenarien für die FB-Gruppe ergänzt werden.

2 Didaktische Vorüberlegungen und theoretische Grundlagen

FB spielt auch im Umfeld der Universität, an der der Autor dieses Beitrags unterrichtet, eine entscheidende Rolle im sozialen Leben der Lernenden, so dass sich die Idee zur Nutzung im DaF-Unterricht, der im vorliegenden Fall die Niveau-

stufen Deutsch I, II und III für Studierende aller Fakultäten umfasst, ergab. Die im Wahlbereich angebotenen drei Kursstufen mit jeweils drei Unterrichtsstunden pro Woche und einer Kursstärke von etwa 15–50 Studierenden erstrecken sich über je zwei Semester und befassen sich mit den Stufen A1 (Deutsch I und II) und A2 (Deutsch III) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (vgl. Council of Europe 2011). Das verwendete Lehrwerk ist aktuell *studio 21* (Funk/Kuhn 2013). Mit Hilfe einer FB-Gruppe sollte eine möglichst authentische Verbindung zwischen der Zielsprache Deutsch und dem Alltag der Lernenden geschaffen werden. Im Vergleich zur Foren-Funktion der Lernplattform Moodle, die in den Jahren zuvor in den Deutschkursen mit nur mäßigem Erfolg zum Einsatz gekommen war, ermöglichte FB einen geräte- und ortsunabhängigen Austausch, der ohne umständliches Einloggen auf einer Internetseite auskam. Die Arbeit in der FB-Gruppe basierte auf den Grundprinzipien von Austausch und sozialer Interaktion und sollte zur Förderung erfolgreicher Lernprozesse beitragen. Wie in einem sozialen Forum konnten in der Gruppe Informationen zu hochschulrelevanten Themen wie etwa Studienmöglichkeiten und Berufsaussichten in deutschsprachigen Ländern und zu interkulturell besonders ergiebigen Inhalten wie Essgewohnheiten und traditionellen Feste geteilt werden. Die Studierenden hatten die Möglichkeit sich in der FB-Gruppe untereinander und mit mir über Unterrichtsbelange auszutauschen, Fragen zu stellen und Lebenserfahrungen zu teilen. Dadurch, dass alle Beiträge in der Gruppe stets von allen Mitgliedern einsehbar waren und von allen kommentiert werden konnten, wurden die Kollaboration und der Aufbau von Freundschaften und Netzwerken erleichtert. Die Einbettung der Beiträge in das soziale Umfeld der Gruppe erforderte soziales Handeln, und jeder einzelne Beitrag konnte eine neue Perspektive auf die angesprochenen Themenfelder eröffnen. Neben diesen positiven Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Lernen in einer digitalen Umgebung (vgl. Drumm/Mehler 2015: 47) eröffnete FB mir als Lehrendem die Möglichkeit, gezielt auf eine Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Kurse und Kursniveaus hinzuwirken. Darüber hinaus war es mit FB für mich möglich, das Spektrum sozialer Interaktion auch auf ehemalige Studierende, die zum Teil bereits berufstätig und nicht mehr vor Ort waren, auszuweiten.

Der Begriff der Interaktion ist im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts eng mit dem der Kommunikation verbunden. Der vorliegende Beitrag orientiert sich hier an dem Definitionsansatz von House (vgl. 2000: 111). Demnach bildet Interaktion die Grundlage für Kommunikation und kann als „wechselseitige Beeinflussung von Individuen und Gruppen“ verstanden werden, während Kommunikation eher sprachlich und abstrakt zu deuten ist. Spielen Intentionen für die Kommunikation eine ganz entscheidende Rolle, so sind sie für die Interaktion nicht unbedingt notwendig. Dementsprechend kann Kommunikation als erfolgreich oder nicht erfolgreich eingestuft werden. Für Fremdsprachenlernende ist

Interaktion stets sowohl mit formellen als auch mit inhaltlichen Aspekten verknüpft (ebd.). So bemühen Lernende sich darum, sich anderen in der Fremdsprache inhaltlich verständlich mitzuteilen und andere zu verstehen. Um bei diesem Vorhaben Erfolg zu haben und sinnvolle Interaktion zu ermöglichen, müssen sie jedoch bestimmte Regeln und Konventionen bei der Kombination von Form- und Inhaltselementen in der Fremdsprache beachten. Die Interaktionsprozesse innerhalb eines SNS im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts tragen nicht nur zur Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten, sondern auch zur Persönlichkeitsentwicklung bei und haben als interpersonale Form der Interaktion eine soziale, eine affektive und eine kognitive Ebene (vgl. Klippel 2000: 120). Beziehungen zu anderen können auf- und ausgebaut, die eigene Identität kann entwickelt und das Selbstvertrauen der Lernenden gestärkt werden (vgl. Lomicka/Lord 2016: 257f.). Ausgehend von einem Verständnis, das Prozesse des Lernens als in erster Linie soziale, auf Interaktion basierende Prozesse begreift, sind für den L2-Erwerb in Bezug auf den Einsatz sozialer Netzwerke aus soziokultureller Perspektive zwei Konzepte von besonderer Relevanz: die *Zone der nächsten Entwicklung* (ZPD, *zone of proximal development*, vgl. Vygotsky 1978) und das *Scaffolding* (Wood et al. 1976). Für den vorliegenden Beitrag wird eine erweiterte Definition der ZPD zugrunde gelegt, die auch das Selbstmanagement der Lernenden, ihre Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und ihre Entscheidung bezüglich Art und Umfang der benötigten Hilfestellungen zu bestimmten Zeitpunkten im Spracherwerb umfasst (vgl. Ohta 2001: 9, 2005: 506). Die besondere Lernkonstellation in der FB-Gruppe erfordert von den Lernenden, dass sie sich ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst werden und dann entscheiden, ob und in welchen Bereichen sie das Angebot der Zusammenarbeit und des gegenseitigen Unterstützens und Fördern wahrnehmen wollen. ZPD-Effekte können sich hier konkret in Form von Beiträgen und Kommentaren in der Gruppe, die zu Ausgangspunkten von Interaktionsprozessen werden, ergeben.

Beim Konzept des *Scaffolding* (Wood et al. 1976: 90) werden die Lernenden auf dem Umweg der anfänglichen Fremdregulation durch die Lehrenden nach und nach in die Lage versetzt, eine Aufgabe eigenständig lösen zu können. Zu diesem Zweck wird zunächst ein Gerüst in Form von Hilfestellungen und Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung gestellt, das den Lernenden den Umgang mit den neuen Lernanforderungen erleichtern soll. Innerhalb der FB-Gruppe ergeben sich mögliche Scaffolding-Effekte sowohl durch die Aufgabenstellungen, Beispiele, Nachfragen und Korrekturen der Lehrenden als auch durch die Nachfragen, Vorschläge und Korrekturen der anderen, zum Teil erfahreneren Lernenden.

Auf der Ebene der Präsentationsformen bietet die FB-Gruppe durch die einfache Einbindung digitaler Inhalte Lehrenden und Studierenden die Möglichkeit, unterschiedlich codierte und auf verschiedene Sinnesmodalitäten abzielende

Inhalte nebeneinander zu verwenden und so die Kommunikation im Rahmen von Interaktionsprozessen möglicherweise noch effektiver, zumindest jedoch vielfältiger zu gestalten und dabei unterschiedliche Zugangswege für die Kommunikation zu eröffnen. Beispielhaft sei hier auf die mögliche Verbindung von Wörtern und Texten mit visuellen oder audiovisuellen Reizen in Form von Bildern oder Video-Clips zur Veranschaulichung neuer Wörter und Begriffe verwiesen. Gegenüber monocodalen und monomodalen Formen der Darstellung zeichnen sich solche Präsentationsformen unter anderem dadurch aus, dass sie eine realitätsnahe Darstellung komplexer authentischer Situationen ermöglichen und den Lerngegenstand aus verschiedenen Perspektiven, in verschiedenen Kontexten und auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus beleuchten können. Dies kann zu einem gesteigerten Interesse am Gegenstand, zu flexiblem Denken und zur Entwicklung adäquater mentaler Modelle und anwendbaren Wissens führen (vgl. Weidenmann 2002: 61). Gleichzeitig ergibt sich die Möglichkeit, verschiedene Lernertypen und Lernstildimensionen anzusprechen. Neben auditiven und visuellen Perzeptionsstilen ist hier an die analytische/globale Lernstildimension zu denken. So können Lernende mit analytischem Lernstil sich vor dem Betrachten eines Videoclips beispielsweise zunächst nur auf die Überschrift konzentrieren und versuchen, aus dieser deskriptionalen Information vorab Mutmaßungen über den möglichen Inhalt des Clips abzuleiten, während global orientierte Lernende sich zunächst über die Kommentare der anderen Lernenden einen Überblick verschaffen können, bevor sie sich den Clip ansehen. In Bezug auf die kognitive Verarbeitung kann weiterhin sowohl bei Texten als auch bei Bildern davon ausgegangen werden, dass stets ein Zusammenspiel zwischen deskriptional-proportionalen und depiktionalen Repräsentationsformen stattfindet (vgl. Schnotz 2002: 68–70). Eine Kombination von Text- und Bilddaten kann daher, entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Informationsdarbietung sowie des verbalen wie auch des piktorialen Lesens vorausgesetzt, besonders Lernenden mit geringerem inhaltspezifischem Vorwissen, denen es noch schwerfällt, anhand von nur einer einzigen Darbietungsform multiple mentale Repräsentationen zu konstruieren, zu einem besseren Lernerfolg verhelfen (ebd.: 80). Da besonders in den ersten Lernjahren die angesprochenen Inhalte, sei es auf sprachlicher oder auch auf landeskundlicher Ebene, den Lernenden noch wenig vertraut sind, schien es daher zumindest nahezuliegen, dass die in FB realisierbaren multicodalen und multimodalen Präsentationsformen sich als förderlich für den Lernerfolg der Gruppenmitglieder herausstellen würden.

Auch im Bereich der Medienkompetenz bietet eine FB-Gruppe Möglichkeiten zum Ausbau vorhandener Fertigkeiten (vgl. hierzu die Beispiele in Abb. 6, 7 und 9 weiter unten). In Bezug auf das von Baacke (vgl. 1999) entwickelte vierdimensionale Modell der Medienkompetenz müssen die Lernenden bei ihren Beiträgen

und Kommentaren zunächst beispielsweise abwägen, ob es sinnvoll wäre, ihren Text durch ein Bild zu ergänzen und falls ja, welche Art der Abbildung sie wählen könnten und in welchem Verhältnis das Bild zum Inhalt des Textes stehen sollte. Auch die Leserinnen und Leser werden zur Auseinandersetzung mit dem gewählten Format und Inhalt angeregt (Medienkritik). Damit eine Entscheidung bzw. Einschätzung in diesem Zusammenhang möglich wird, sind Kenntnisse im Umgang mit den zur Verfügung stehenden Medien notwendig (Medienkunde). Im Zusammenspiel der einzelnen Gruppenmitglieder miteinander werden darüber hinaus sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten bei der Mediennutzung gefordert. Selbst erstellte Bilder und Bild-Text-Kombinationen können so dem kritischen Blick der anderen Gruppenmitglieder ausgesetzt und von diesen kommentiert werden, was zu einem bewussteren Umgang mit den visuellen Medien anregen sollte.

3 Umsetzung

Die in diesem Beitrag vorgestellte FB-Gruppe, die sich aus eingeschriebenen Studierenden unterschiedlicher Kursstufen und Ehemaligen zusammensetzt und zurzeit 455 Mitglieder zählt, wurde im Juni 2011 als Ergänzung zum Präsenzunterricht eingerichtet. Auf der Grundlage der im vorausgehenden Kapitel zusammengefassten theoretischen Überlegungen entwickelte sich die Gruppe im Laufe der Zeit zu einem festen Bestandteil des DaF-Unterrichts. Ziele waren zunächst eine positive Beeinflussung der Lernmotivation über den Austausch zwischen den Lernenden sowie die Reflexion, Einübung und Verwendung der Zielsprache in einem kollaborativen Kontext. Da die Zahl der Beiträge und Kommentare allmählich zunahm, entschloss ich mich 2013 dazu, die Gruppe in das Gesamtcurriculum zu integrieren und bei der Bewertung zu berücksichtigen. Um einen größeren Anreiz zur aktiven Verwendung der Zielsprache auch außerhalb des Präsenzunterrichts zu schaffen, sollte in der Gruppe nur noch Deutsch verwendet werden, und die Lernenden mussten alle zwei Wochen mindestens einen Beitrag und zwei Kommentare zu einem vorab bekanntgegebenen Thema verfassen. Zweimal pro Semester waren Dokumentationen der eigenen Aktivitäten in Form von WORD-Dateien mit Bildschirmaufnahmen von Beiträgen und Kommentaren einzureichen, die Mitarbeit in der Gruppe machte 10 % der Semesternote aus. Zur Förderung des Austauschs zwischen den Lernniveaus kommentierten ab 2014 Deutsch-III-Studierende die Beiträge von Deutsch II, und Deutsch II half auf gleiche Weise Deutsch I, während ich als Lehrkraft Rückmeldungen zu den Beiträgen von Deutsch III gab. Auf diese Weise konnten die Fortgeschritteneren als Tutor-/Mentoren die bekannten Unterrichtsinhalte durch Erklärung und Kor-

rektur in rezeptiver wie auch in produktiver Form wiederholen und festigen, während die Gruppe der Anfängerinnen und Anfänger Unterstützung erhielt und nicht mehr isoliert dastand. Die Lernenden aus Deutsch I und II konnten sich durch die Teilnahme der Deutsch-III-Lernenden ein klareres Bild davon machen, wohin sie ihr Weg in Bezug auf den Deutschunterricht in den nächsten Semestern noch führen würde, und alle hatten ein reales, quasi-authentisches Publikum für ihre Beiträge und Kommentare. Die Onlinebeziehung zwischen den Angehörigen des Kurses Deutsch III und einzelnen Studierenden der Kurse Deutsch I und II wurde auch durch ein Tutorium, das für die Deutsch-III-Studierenden zum Pflichtprogramm für ein Deutsch-Zertifikat gehörte, gestärkt. Im Rahmen dieses Tutoriums mussten sich Zertifikatsstudierende mindestens zweimal pro Semester mit Angehörigen der Kurse Deutsch I und II treffen und diese im Rahmen ihrer Möglichkeiten bei ihrem Deutschstudium unterstützen, indem sie Fragen beantworteten, bei der Prüfungsvorbereitung halfen oder Tipps zu hilfreichen Lern-techniken gaben.

Die für die FB-Gruppenarbeit vorgegebenen Themen waren in der Regel an die Lehrbuchinhalte oder an alltagskommunikative Bedürfnisse der Lernenden in ihrem soziokulturellen Kontext angelehnt. Die Bandbreite reichte von einfachen Aussagen über die eigene Person bis hin zu Vermutungen über zukünftige gesellschaftliche Entwicklungstendenzen. Bei der Bearbeitung sollten Form und Inhalt, Grammatik auf Wort- und Satzebene, Wortschatz und Landeskunde, wie es auch in den aktuellen DaF-Lehrwerken üblich ist, zu einer sinnvollen Einheit verbunden werden. In Anlehnung an das Konzept des *Scaffolding* bot ich den Lernenden als Orientierungshilfe zu jedem Thema immer auch einen kurzen Beispieltext, den ich entweder in Form einer E-Mail an die Studierenden weiterleitete oder aber in der FB-Gruppe direkt zur Verfügung stellte. Als Beispiel soll hier der folgende Text zum Thema *Wohnen* aus dem 2. Semester eines Deutsch-I-Kurses genügen:

Ich wohne im Studentenwohnheim. Wir sind vier Studenten/Studentinnen in unserem Zimmer. Das Zimmer ist 16 qm groß. Ich finde das Zimmer sehr klein, aber meine Mitbewohner/Mitbewohnerinnen sind sehr nett. Unser Wohnheim ist schon sehr alt, und es liegt sehr ruhig. Hier kann man gut arbeiten.

Weiterhin wurden im Unterricht Hinweise auf relevante Charakteristika einer angemessenen Bearbeitung bezüglich Form, Inhalt und Umfang gegeben. Als Beispiel für Deutsch I wäre hier etwa der Einsatz von Proformen und Satzbauvariationen zur Vermeidung einer allzu häufigen Wiederholung von gleichlautenden Satzstrukturen in einem zusammenhängenden Text zu nennen:

Ich studiere Mathematik an der Tunghai Universität in Taichung. Ich habe 22 Stunden Unterricht pro Woche. Das ist nicht wenig. Ich muss viel lesen und viele Hausaufgaben machen.

Abends arbeite ich gern in der Bibliothek. Da ist es ruhig und ich kann dort immer meine E-Mails lesen.

und nicht

Ich studiere Mathematik an der Tunghai Universität in Taichung. Ich habe 22 Stunden Unterricht pro Woche. Ich habe nicht wenig Unterricht. Ich muss viel lesen. Ich muss auch viele Hausaufgaben machen. Ich arbeite abends gern in der Bibliothek. In der Bibliothek ist es ruhig. Ich kann in der Bibliothek auch immer meine E-Mails lesen.

Die Textbeispiele dienten dazu, den Lernenden die Erstellung zusammenhängender schriftsprachlicher Äußerungen in der Zielsprache durch das Vorgeben eines einfachen Gerüsts, an dem sie ihre eigenen Inhalte verankern konnten, zu erleichtern und Anwendungsbeispiele für den neuen Wortschatz zu liefern. Daneben zielten die Beispiele und Erläuterungen zu den Aufgabenstellungen auch auf die Herausbildung von Fähigkeiten des Selbstmanagements ab, die Ohta (vgl. 2005: 506), wie oben ausgeführt, als Teil des Konzepts der ZPD ansieht, indem sie die Lernenden zur inhaltlichen und formalen Auseinandersetzung und Kooperation mit anderen in der Zielsprache anleiteten.

4 Formen der Interaktion

Die unterschiedlichen Interaktionsprozesse, die sich innerhalb der Gruppe vollzogen, lassen sich nach teilnehmenden Interaktionspartnern, Interaktionsmedium bzw. -ort, Interaktionsinhalten und verwendeten Sprachen unterscheiden. So fanden auf der FB-Gruppenseite Interaktionen zwischen Lernenden einer Niveaustufe, Lernenden verschiedener Niveaustufen, Ehemaligen, Ehemaligen und Lernenden sowie Lehrer und Lernenden bzw. Lehrer und Ehemaligen statt. Neben den Beiträgen und Kommentaren auf der Gruppenseite ergaben sich auch Interaktionen in Form von Privatnachrichten. Diese waren prinzipiell für dieselben Konstellationen möglich, sind jedoch von meiner Seite aus nur für die Interaktion zwischen mir und einzelnen Lernenden sowie mir und Ehemaligen zugänglich. Unterscheiden lässt sich auch zwischen Interaktionen, die von Lehrerseite initiiert wurden, und solchen, die einzelne Lernende oder Ehemalige anregten. In den durch die jeweilige Aufgabenstellung initiierten Interaktionen ging es in erster Linie um den Austausch von Informationen, das Teilen von Ansichten, um Ermutigungen, Korrekturen und Hilfestellungen. Im Bereich der Privatnachrichten ergaben sich inhaltlich einige Unterschiede je nach Kommunikationsrichtung. Bei den von mir angestoßenen Interaktionsprozessen waren es Geburtstagsgrüße an Lernende und Ehemalige, Erinnerungen an zu erledigende Aufgaben sowie im Kontakt zu Ehemaligen

auch Nachfragen zur aktuellen akademischen bzw. beruflichen Situation und Einladungen zu Unterrichtsgesprächen, Vorträgen und sonstigen universitären Veranstaltungen. Daneben wurden Privatnachrichten von mir immer dann eingesetzt, wenn es um den Aufbau von Kontakten zwischen Gruppenangehörigen, beispielsweise zum Zwecke des Informationsaustauschs bezüglich Erfahrungen in den Bereichen Beruf, Studium und Reisen zwischen Studierenden und Ehemaligen mit Deutschlernerfahrung ging. Die von Seite der Lernenden initiierten Interaktionen drehten sich hingegen hauptsächlich um Fragen zu konkreten Unterrichtsinhalten, Erläuterungen zu Lernproblemen, die Absprache von Terminen für Prüfungen und Gespräche, die FB-Gruppenarbeit, Bitten um Tipps zum Deutschlernen, Entschuldigungen für Verspätungen und Abwesenheiten sowie Fragen zu den Themen Studieren oder Arbeiten, häufig in Bezug auf die deutschsprachigen Länder. Bei den Ehemaligen wurde diese Themenpalette ergänzt durch Bitten um Ratschläge zur eigenen beruflichen Situation, zu Fragen das Deutsche betreffend und zu Studien- und Reiseplänen. Was die Sprache der Interaktion betrifft, so wurde, wie vorab vereinbart, wenn es um eine konkrete unterrichtsbezogene Aufgabenstellung ging, auf der FB-Gruppenseite ausschließlich Deutsch verwendet. Außerhalb dieses Rahmens verwendeten die Gruppenmitglieder für ihre Beiträge und Kommentare auch Englisch und Chinesisch. Vor allem in den Privatnachrichten kamen aufgrund der oft komplexeren Inhalte sowohl Deutsch, als auch Englisch und Chinesisch zum Einsatz (vgl. hierzu Abb. 11–15).

Die für den erfolgreichen Spracherwerb erforderliche Wahrnehmung und Verarbeitung von Unterschieden bezüglich Inhalt und Form ergab sich für die Lernenden in der FB-Gruppe sowohl durch die jeweiligen Aufgabenstellungen mit den entsprechenden Textbeispielen, als auch durch die Interaktion mit den anderen Gruppenmitgliedern und die Thematisierung im Präsenzunterricht. Im Sinne eines „kollaborativen Dialogs“ (vgl. Swain 2000: 102) waren die Lernenden gefordert, sich durch Nachfragen und Wiederholungen, Korrekturen und Vorschläge an der kollaborativen Wissenskonstruktion zu beteiligen und die Zielsprache somit zielgerichtet anzuwenden. Die folgenden drei Beiträge (Abb. 1–3) veranschaulichen das Zusammenspiel zwischen den Lernenden und sollen als Einstieg in die Diskussion der sich in der Gruppe vollziehenden Interaktionsprozesse dienen. Beim ersten Beispiel (Abb. 1) klagt eine Studentin aus Deutsch I am Ende des ersten Lernjahres den anderen ihr Leid, wie schwer es doch sei, diese Sprache zu lernen. Gleichzeitig drückt sie die Hoffnung aus, auf der nächsten Kursstufe noch mehr lernen zu können. Die Kommentare der anderen Lernenden aus Deutsch I und II bringen Solidarität zum Ausdruck („Ich finde auch Deutsch sehr schwierig!“, „Die Grammatik ist sehr schwierig“, „Ich finde Deutsch ist sehr Schwierig auch“, „Deutsch ist wirklich schwer für mich auch“) und machen der Verfasserin deutlich, dass sie mit ihren Sorgen nicht allein dasteht. Zugleich

sprechen ihr zwei der erfahreneren Studierenden im Hinblick auf Deutsch II Mut zu, indem sie ihr einen positiven Ausblick auf die nächste Lernstufe vermitteln („die Grammatiken ist nicht Schwierig von Deutsch II“, „Sie werden viele Dinge in Deutsch II lernen. Deutsch ist sehr interessant“) und sie dadurch anhalten, nicht aufzugeben. Neben der inhaltlichen Ebene der Interaktion wird in diesem Zusammenhang eine grammatische Form eingeführt, die der Verfasserin des Beitrags noch unbekannt sein dürfte: das Futur I mit dem Hilfsverb *werden*. Aufgrund des inhaltlichen Zusammenhangs kann man davon ausgehen, dass die neue Form verstanden werden kann, woraus sich ein Bezug zu den Konzepten des Scaffolding und der ZPD ergibt. Die Deutsch-II-Studentin bietet der Verfasserin die Möglichkeit, rezeptiv eine neue Form kennenzulernen und somit ihre sprachlichen Fertigkeiten auszubauen. Leider bricht die Interaktion an dieser Stelle ab, so dass sich nicht nachvollziehen lässt, ob die neue grammatische Form von der Verfasserin hier auch bewusst wahrgenommen wurde.



Abb. 1: Solidarität und Mutzusprechung

Der zweite Beitrag (Abb. 2) stammt ebenfalls von einer Studentin im Kurs Deutsch I, hier jedoch aus dem ersten Semester. Sie stellt kurz eine japanische TV-Serie vor und empfiehlt sie den anderen. Zur Illustration unterlegt sie den Beitrag mit einem dazugehörigen Bild. Unter dem Beitrag befinden sich drei Kommentare von Deutsch-I- und Deutsch-II-Studierenden: 1. eine indirekte Dankbekundung für den Tipp, der für die Kommentatorin scheinbar nicht nur für den Deutschunterricht von Bedeutung ist bzw. alternativ auch ein Ausdruck von Überraschung angesichts der Einbeziehung von anderssprachigem Material – inklusive einer der jeweiligen Textintention entsprechenden emphatischen Markierung mit Ausrufezeichen; 2. eine Rückfrage zum Charakter der Serie und 3. eine Korrektur des unbestimmten Artikels für das Substantiv *Kriminalserie*. Daneben wird im letzten Kommentar auch noch ein Orthografiefehler moniert. Die sprachlichen Handlungen, die hier vollzogen werden, sind somit das Vorstellen und Empfehlen einer Fernsehserie durch die für den Beitrag verantwortlichen Studentin sowie die Abgabe einer anerkennenden bzw. den Beitrag in Frage stellenden Rückmeldung,

das Fragenstellen als Strategie zum Aufrechterhalten der Kommunikation und die Abgabe von korrigierendem Feedback auf die sprachliche Äußerung einer anderen Deutschlernenden auf Seiten der Kommentatoren. Die fortgeschritteneren Lernenden nutzen ihre größere Lernerfahrung, indem sie Fehler im Beitrag korrigieren.



Abb. 2: Empfehlung, Nachfrage, Korrektur

Im dritten Beispiel (Abb. 3) gibt ein Deutsch-III-Student einen Tipp zum Deutschlernen mit deutschen Liedern. Darunter finden wir ein einfaches Dankeschön eines Studierenden aus Deutsch II. Hervorzuheben ist hier, dass die Tipps trotz der vielen Fehler im Bereich der Orthografie und Grammatik scheinbar verstanden und als hilfreich angesehen werden, womit der Beitrag seine inhaltliche Funktion erfüllt. Für den Deutsch-III-Studenten ist dies sicherlich eine Ermutigung, denn er merkt, dass er sich trotz der Probleme, die ihm die deutsche Sprache offensichtlich noch bereitet, verständigen und einen Dialog eröffnen kann, was sein Selbstwertgefühl stärkt. Im Bereich der sprachlichen Handlungen handelt es sich auf Seiten des Deutsch-III-Studenten bereits um den ersten Ansatz einer thematischen Erörterung mit einer einfachen Argumentationsstruktur basierend auf den eigenen Lernerfahrungen. Der Kommentar ist wiederum ein Dank, der diesmal an die Gesamtgruppe der Deutsch-III-Lernenden gerichtet ist, und auch hier dem Anliegen entsprechend wieder mit Ausrufezeichen markiert wurde.

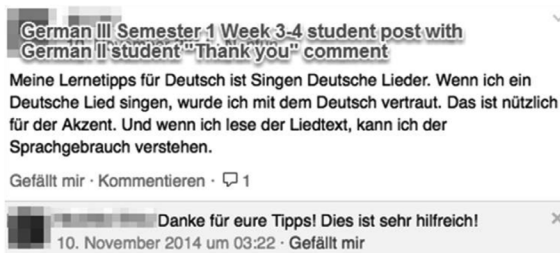


Abb. 3: Lerntipp, Argumentation, Danksagung

Die folgenden beiden Beispiele veranschaulichen den Bereich der Form- und Bedeutungsaushandlungen in der Gruppe. Im ersten Beispiel (Abb. 4) geht es um einen Rückblick eines Studierenden aus Deutsch II auf zwei Jahre Deutschkurs. Die beiden Kommentare von Studierenden aus Deutsch III korrigieren die Verbstellung in zwei Nebensätzen des Beitrags. Im zweiten Kommentar wird darüber hinaus die Verwendung des reflexiven Verbs *sich interessieren* mit der Präposition *für* angeregt. Der Autor des Beitrags bedankt sich für die Unterstützung.



Abb. 4: Korrekturen

Beim zweiten Beispiel (Abb. 5) handelt es sich um die Interaktion zwischen einem Lernenden im zweiten Lernjahr und mir als Lehrkraft. In dem Beitrag geht es um das Thema Schokolade, und der Student beschreibt seine persönlichen Vorlieben. Der Satz „Ich habe Schokolade bald gegessen“ war mir in dem gegebenen

Zusammenhang nicht verständlich, so dass ich ihn in meinem Kommentar mit drei Fragezeichen markierte. Der Verfasser des Beitrags reagiert darauf, indem er die Bedeutung, die er zunächst auf Deutsch zu vermitteln sucht, in seiner Muttersprache Chinesisch wiedergibt. Ich antworte mit der deutschen Entsprechung des Satzes, woraufhin der Verfasser zunächst sein Verstehen und dann in einem zweiten Kommentar seinen Dank mir gegenüber ausdrückt. Bis auf die Erläuterung des fehlerhaften Satzes vollzieht sich diese Interaktion auf Deutsch. Ausgangspunkt der Aushandlungsprozesse ist hier ein Nicht-Verstehen auf meiner Seite. Der Student wählt zur Bedeutungsklärung seine Muttersprache Chinesisch, um sicherzustellen, dass ich wirklich verstehe, was er sagen möchte. In der gegebenen Situation ist dies durchaus authentisch, da er weiß, dass ich über die notwendigen Chinesischkenntnisse verfüge.



Abb. 5: Bedeutungsaushandlung über Muttersprache

Neben den verschiedenen Form- und Bedeutungsaushandlungen lässt sich auch der bewusste Einsatz visueller Medien im Zusammenhang mit dem weiter oben angesprochenen Begriff der Medienkompetenz in der Gruppe belegen. So wird in

Abb. 6 über das Foto einer Katze, die vorsichtig an einem auf einer Fensterbank abgestellten Getränk riecht, geschickt zunächst die Aufmerksamkeit der Leserinnen und Leser auf den Beitrag gelenkt, denn Bilder von Katzen genießen auch in den sozialen Netzwerken in Taiwan stets großen Zuspruch. Beim Blick auf das Bild werden sich viele erst einmal fragen, worum es hier gehen könnte, da kein eindeutiger Fokus zu erkennen ist. Mögliche Themen wären etwa die Wohnsituation des Verfassers, das Halten von Haustieren, ein Rezept für ein Cocktailgetränk oder auch die Wiedergabe einer interessanten Begebenheit aus dem Alltag des Verfassers. Zumindest für die nicht in die Aufgabenstellung eingeweihten Leserinnen und Leser erschließt sich hier erst durch die Lektüre des Beitrags der Sinnzusammenhang. Es geht also nicht etwa um den Geruchssinn von Katzen, sondern um das Thema Traumberufe, wobei der Verfasser im Bild den Schwerpunkt auf den erst an zweiter Stelle genannten, „tatsächlichen“ Traumberuf legt, auf diesen aber im Rahmen des Fotos nur indirekt symbolisch durch das Produkt der Tätigkeit verweist. Es bedarf also schon eines gewissen Mitdenkens und Sicheinlassens auf Seiten der Adressaten, um den Beitrag zu verstehen. Das Bild weckt Erwartungen, die sich im Text nur bedingt erfüllen, so dass es zu einem Überraschungseffekt kommt. Auch im Arrangement des Textes wird die Spannung nicht direkt aufgelöst, da der Verfasser das Thema des Beitrags zwar direkt am Anfang nennt, aber erst zum Schluss des Beitrags die Verbindung zum Foto herstellt. Fast wie ein Werbefachmann nutzt der Verfasser die Beliebtheit von Katzenfotos visuell aus, um einen Blickfang zu erschaffen, über den die Aufmerksamkeit der Leser beim Durchstöbern der vielen Beiträge in der FB-Gruppe auf diesen Beitrag gelenkt wird. Dass der ursprüngliche Blickfang, nämlich die Katze auf der Fensterbank, mit dem eigentlichen Inhalt des Beitrags nichts zu tun hat, wird am Ende der Lektüre aufgrund des Unterhaltungseffekts von den anderen Lernenden sicher billigend in Kauf genommen. Auf Rezipientenseite ist ein solcher Beitrag auch eine gute Schulung im Umgang mit Medien, da hier mögliche Widersprüche zwischen den eigenen Erwartungen und tatsächlichen Inhalten bewusst vor Augen geführt werden und so ein Bewusstsein für die Wirkungsweise verschiedener Medienformen und Möglichkeiten der Manipulation geschaffen wird.



Abb. 6: Blickfang und Überraschungseffekte

Auch im folgenden Beispiel (Abb. 7) wird von der Verfasserin ein Foto als Blickfang genutzt. In diesem Fall geht es um das Thema Essen in Deutschland, und es wurde ein ungewöhnliches Beispiel gewählt: mit Schokolade überzogene Peperonisnoten. Weder Peperoni noch Schokolade sind für die Studierenden in Taiwan etwas Unbekanntes, jedoch werden viele hier zum ersten Mal eine Kombination dieser beiden Zutaten in Form eines Fotos zu Gesicht bekommen, so dass die Neugierde und die Bereitschaft, den dazugehörigen Text zu lesen auf jeden Fall hoch sein werden. Die Verfasserin nimmt hier anders als im vorigen Beispiel ausdrücklich Bezug auf das Foto und erklärt den anderen, wo es entstanden ist. Darüber hinaus beschreibt sie ihre persönliche Meinung zu diesem „interessanten Essen“ aus Deutschland. Das Foto dient also dazu, ein interessantes Beispiel für Essen in Deutschland zu illustrieren und den anderen ganz konkret vor Augen zu führen, worum es sich handelt. Wäre die Beschreibung rein textlich ausgefallen,

so hätten sich die Leser nur schwer eine genaue Vorstellung von dem beschriebenen Gegenstand „Peperoni mit Schokolade“ machen und dementsprechend auch die von der Verfasserin gewählten Adjektive „speziell“ und „possierlich“ nicht gut einordnen können. Der Einsatz des Bildes dient der Verfasserin also auch dazu, einen engeren Bezug zwischen den Lernenden und der eigenen Erfahrung und Meinung im Hinblick auf das im Text Dargestellte herzustellen.



Abb. 7: Blickfang und Illustration des Unbekannten

Leider ist die Interaktion zwischen den Lernenden häufig auf einen Beitrag als Ausgangspunkt der Interaktion und einzelne, von verschiedenen Gruppenmitgliedern abgegebene Kommentare zu diesem Beitrag sowie „Gefällt mir“-Markierungen beschränkt. Bei den Kommentaren handelt es sich meist um persönliche

Stellungnahmen oder um Korrekturen sprachlicher Auffälligkeiten. Ein in dieser Hinsicht typisches Beispiel findet sich in Abb. 8. Insgesamt 19 Mal wird hier ein Beitrag einer Deutsch-I-Studierenden mit einer Beschreibung des Inhalts ihrer Tasche kommentiert, und fünf Mitglieder markieren ihn mit „Gefällt mir“. Neben der Verfasserin kommentieren insgesamt 17 Studierende den Beitrag, jeweils acht aus Deutsch I und II und eine aus Deutsch III. Die Kommentare sind im Verhältnis zum Beitrag eher kurzgefasst und bestehen aus ein bis drei Sätzen, in denen Stellung zu den im Bild zu sehenden und im Text beschriebenen Gegenständen bezogen wird. Die abgebildete Anthologie englischsprachiger Literatur wird sowohl positiv (gut) als auch negativ (ekelhaft, schwer, hassen) beschrieben und darüber hinaus als dick und teuer bezeichnet. Die Kommentatorin aus Deutsch III stellt sich in ihrem Kommentar zunächst selbst vor, und korrigiert dann unter Bezugnahme auf eine entsprechende Regel zur Groß-/Kleinschreibung inklusive Beispiel einen Orthografiefehler. Die Verfasserin des Beitrags reagiert direkt nur auf drei der 16 Kommentare. Zum einen bedankt sie sich bei der Deutsch-III-Studentin für Korrektur und Erklärung, zum anderen bekennt sie sich gegenüber zwei Kommentatorinnen dazu, „kein guter Benutzer“ zu sein und erklärt damit augenzwinkernd („XDDD“) den Umstand, dass sie die schweren Bücher aus ihrer Tasche auf dem Laptop platziert hat.

Eher selten kommt es zwischen den Lernenden zu einem umfangreicheren schriftlichen Austausch in dem Sinne, dass zwei oder mehr Beteiligte sich im Rahmen der Interaktion mehrmals abwechselnd aufeinander beziehen. Umfangreichere Interaktionen ergeben sich in der Regel nur da, wo beide Seiten durch gegenseitige Rückmeldungen ihr Interesse an einer Fortführung der Kommunikation bekunden. Dies bedarf über die reine Erfüllung der Aufgabenstellung (*Schreiben Sie einen Beitrag zum Thema X und kommentieren Sie mindestens zwei Beiträge anderer zum Thema.*) hinaus auf beiden Seiten des Willens, sich in der Fremdsprache Deutsch auf einen schriftlichen Austausch mit den anderen Gruppenmitgliedern einzulassen und dabei aktiv an einer Aufrechterhaltung der Interaktion mitzuwirken. Mit Rösler (2008: 383) lässt sich hier feststellen: „Wenn man sich nichts zu sagen hat, ist es egal, wie luxuriös die Lernplattform ist, in der man sich nichts zu sagen hat“.



Abb. 8: Erste Interaktionsansätze

Gelungene Beispiele für einen auch den Gemeinschaftssinn in der Gruppe stärken- den etwas umfangreicheren Austausch finden sich in den Abb. 9 und 10. Im ersten Beitrag (Abb. 9) stellt ein Student aus Deutsch I das ehemals höchste Gebäude der Welt, Taipei 101, vor. Er beschreibt die Lage und den Aufbau des Wolkenkratzers. Eine Studentin aus Deutsch II kommentiert nun, dass sich auch das Deutsche Institut, die für Visaangelegenheiten zuständige Vertretung der BRD in Taiwan, in dem Gebäude befinde. Dies war dem Verfasser des Beitrags bisher nicht bekannt, und so reagiert er sehr überrascht („wirklich???!!! ich wusste es nicht“). Die Kommentatorin stützt ihre Aussage mit Adresse und Öffnungszeiten des Instituts in Form eines Bildschirmfotos von der offiziellen Webseite und bietet dem Verfasser gleichzeitig zusätzliche, möglicherweise auch für ihn relevante Informationen an. In Bezug auf die oben angesprochene Medienkompetenz musste die

Kommentatorin hier zunächst entscheiden, wie die eigene Aussage sich ausgehend von der gegebenen Kommunikationssituation dem Interaktionspartner gegenüber am besten bekräftigen ließe. So musste sie die Information im Internet erst einmal finden und dann mit Hilfe der ihr zur Verfügung stehenden technischen Mittel eine Bildschirmaufnahme des relevanten Webseitenausschnitts erstellen. Schließlich musste diese Aufnahme in Form einer Fotodatei in ausreichend großer Auflösung noch in ihren Kommentar eingebunden werden. Dass die diesen Handlungen und Entscheidungsprozessen zugrundeliegenden Kompetenzen in den Bereichen Medienkunde und Medienhandeln in der heutigen Zeit durchaus nicht immer als selbstverständlich gelten dürfen, wird beispielsweise bei Hausarbeiten und Vorträgen deutlich, wo sowohl Studierende als auch Lehrende immer wieder Probleme mit der Einbindung von Bildmaterial haben.



Abb. 9: Medienkunde

Das zweite Beispiel (Abb. 10) gibt die Interaktion zwischen einer Studentin in Deutsch I und zwei Studentinnen in Deutsch II wieder. Die erste Kommentatorin heißt die neue Mitschreiberin im Kreise der Deutschlernenden willkommen, erkundigt sich nach ihrem Befinden und bringt ihre Zuneigung zur deutschen Sprache und Kultur zum Ausdruck („Ich liebe auch Deutschland !“). Durch ihre Nachfrage und die Bekundung eines gemeinsamen Interesses am Deutschen schafft sie die Grundlage für eine Fortführung des Austauschs, und die Verfasserin reagiert mit einer Gegenfrage und einem zustimmenden Kommentar. Die zweite Kommentatorin nimmt nach einer kurzen Begrüßung die Aussagen zur Lieblingsband der

Verfasserin als Anlass, in die Interaktion einzusteigen und benennt ihren Lieblingssänger, wobei sie ihre Zuneigung durch Einfügung eines Emoticons unterstreicht. Auch darauf geht die Verfasserin ein: Nach einer kurzen Begrüßung bringt sie ihre Freude über den Kommentar zum Ausdruck und pflichtet dem musikalischen Geschmack der Kommentatorin bei. Dadurch sorgt sie für ein weiterhin positives Interaktionsklima. Die von ihr an insgesamt drei Stellen eingestreuten Smileys unterstützen diese Wirkung.



Abb. 10: Nachfragen und Interesse bekunden

Anhaltende Formen der Interaktion finden sich vor allem da, wo die Lernenden die Lehrperson um Klärung von Sachverhalten bitten. Während der Arbeit mit der FB-Gruppe geschah dies häufig, wie in den Abbildungen 11 bis 13 dokumentiert, in privaten Nachrichten an mich. Im hier vorgestellten Beispiel geht es um die Verwendung des Dativs bzw. Akkusativs nach Präpositionen. Die erste Kontaktaufnahme des Deutsch-I-Studenten erfolgte gegen Ende des ersten Semesters. Dieser kurze Austausch (Abb. 11) unter Bezugnahme meinerseits auf bereits bekannte Beispiele aus dem Unterricht schließt mit dem Verstehen des Studenten.



Abb. 11: Fragen an den Lehrer 1

Im zweiten Semester (Abb. 12) wird das Thema erneut angesprochen, und es kommt nun zu einem ausführlicheren Austausch. Da der Student nicht versteht, warum *Wohnung* und *Straße* als feminine Substantive in dem von ihm angeführten Beispielsatz von einem scheinbar maskulinen Artikel begleitet werden, versucht er das Problem durch seine Nachfrage zu klären. Nach einer kurzen Erläuterung der dem Problem zugrundeliegenden Grammatik durch mich, stellt der Student die Frage, ob dieses Thema im Unterricht bereits behandelt wurde, um so sicherzustellen, dass die Thematik für ihn auch relevant ist. Nachdem dies geklärt ist, erweitert er das Themenspektrum zunächst um Verschmelzungen von Präposition und Artikel und landet somit beim Kernthema, der Verwendung von Dativ und Akkusativ nach Wechselpräpositionen. Nach der Behandlung des bestimmten Artikels steht zum Schluss noch der unbestimmte Artikel im Mittelpunkt, und am Ende der Interaktion konstatiert der Student, dass es sich um ein schwieriges Thema handle und bedankt sich für die Erläuterungen.

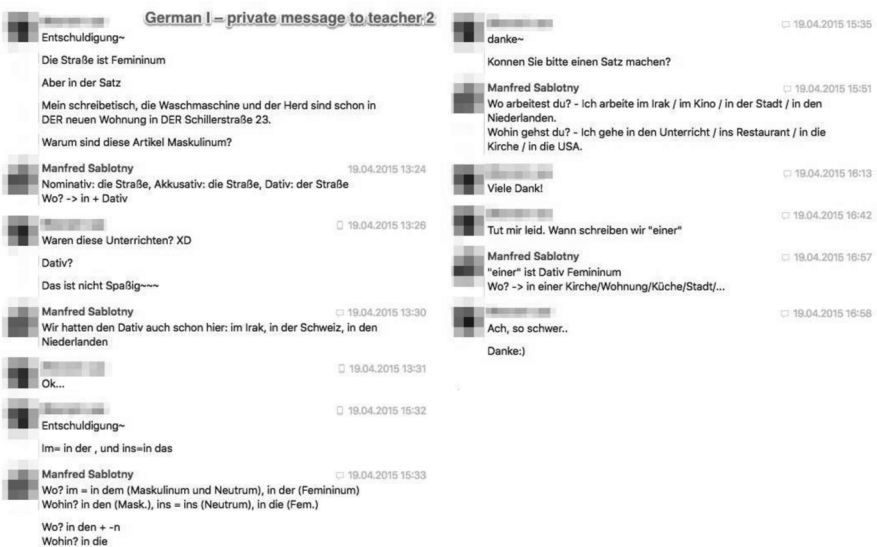


Abb. 12: Fragen an den Lehrer 2

Dass dieser Student den Sachverhalt verstanden hat und auch in der Lage ist, sein Wissen auf andere Situationen zu übertragen, zeigt sich in einer Nachricht zwei Monate später (Abb. 13). Hier ist er auf einen Satz gestoßen, der den ihm nun bereits bekannten und von ihm noch einmal kurz zusammengefassten Regeln zur Verwendung von Akkusativ und Dativ bei Wechselpräpositionen scheinbar widerspricht. Doch schon beim Verfassen der Nachricht findet er selbst die Antwort

auf seine Frage („zu goes with Dativ!“ und gehört nicht zu den Wechselprepositionen), so dass ein Dazutun meinerseits gar nicht mehr notwendig wird.



Abb. 13: Fragen an den Lehrer 3

Zum Abschluss dieses Kapitels möchte ich noch auf ein Beispiel für die Verwendung der Nachrichtenfunktion eingehen, bei dem die Sprache der Interaktion nicht Deutsch, sondern Englisch war (Abb. 14). Thema der Interaktion war in diesem Falle die Unterrichtssituation einer Studentin, die nach Abschluss des ersten Jahres Deutsch zu einem Austausch in die USA ging und dort Probleme hatte, sich in die neue Lernumgebung einzugewöhnen. Sie suchte Rat bei mir als ihrem Deutschlehrer.

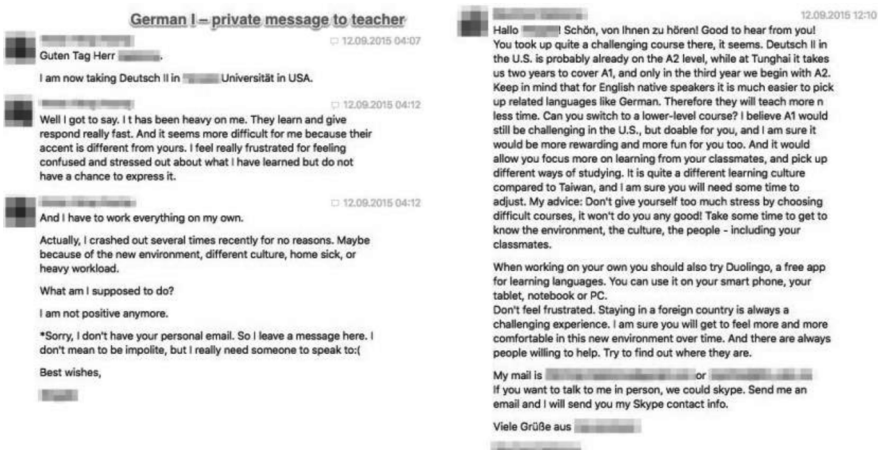


Abb. 14: Ratsuche

Nach dem ersten Austausch über FB folgte etwa einen Monat später noch eine E-Mail-Nachricht. Die Studentin schildert darin zunächst eine positive Entwicklung in Bezug auf die von ihr belegten Sprachkurse und ihre Eingewöhnung in das neue Umfeld und bittet dann um Tipps zum Thema Zeitmanagement. Hier ein Auszug:

I would like to start by expressing my appreciation to you for those words of warmth you gave me. They were the supports of my back. But if you asked me how I'd been doing recently, I would have to say, I am stilling stumbling. But things are getting better after I realized that I had been competing with whom speak English as their mother language. I will just try my best to do what I can do. And the good thing is, I have withdrawn from Italian I and I have gone well on German II. Our teacher of German II is a lovely lady. [...] But for the rest courses, I think I still have a lot to improve on due to time management, like I said in the German learning journals. Do you have any suggestion to time management? Can you share how you arrange your time with me? (Auszug private E-Mail an den Autor vom 16.10.2015).

Angesichts der Komplexität des Sachverhalts ist es hier durchaus verständlich, dass die Kommunikation bis auf einige wenige, womöglich als Transfer bzw. Interferenz einzustufende deutsche Begriffe am Anfang der ersten Mitteilung auf Englisch vollzogen wurde. Auf sprachlicher Ebene wird die Interaktion also zu keinem Zugewinn auf Seiten der Lernenden geführt haben. Interessant ist sie dennoch, denn sie veranschaulicht eine Möglichkeit, wie die FB-Gruppe auch beim Aufbau eines vertrauensvollen Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden hilfreiche Dienste leisten kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass über die Aufgabenstellung Interaktionsprozesse zwar angestoßen werden konnten, der Umfang dieser Prozesse sich jedoch nicht selten auf die reine Erfüllung der Aufgabe beschränkte. Weiterreichende Interaktionen fanden nur da statt, wo es tatsächlich vorhandene Informations- und Wissenslücken gab und wo auf affektiver Ebene ein gewisser Wille zu Einübung, Festigung und Erweiterung der eigenen Fremdsprachenkenntnisse bestand. Eine wichtige Grundlage bildete in diesem Zusammenhang das Zeigen von Interesse durch direktes Nachfragen und Reagieren in Form von positivem Feedback auf die Äußerungen der anderen.

5 Probleme und Lösungsansätze

Nachdem nun die unterschiedlichen Formen der Interaktion zwischen Studierenden unterschiedlicher Sprachniveaus mit einfachen Mitteln, aber dennoch in der Zielsprache ausführlich dargestellt und an Beispielen belegt wurden, soll abschließend auf einige Stolpersteine, die die Arbeit mit der FB-Gruppe im Allgemeinen und erfolgreiche Kommunikationsprozesse bzw. umfangreichere Inter-

aktionen im Besonderen erschwerten, eingegangen werden. Zunächst ist die aktive Mitarbeit der Lernenden in der Gruppe nicht immer ideal. So wurden Beiträge und Kommentare zum Teil nur kurz vor oder auch erst nach dem Verstreichen der gesetzten Fristen eingestellt, so dass es natürlich auch nicht zu dem angestrebten Meinungsaustausch mit den anderen Gruppenmitgliedern kommen konnte. Zur Veranschaulichung soll hier ein Beispiel genügen. Es handelt sich dabei (Abb. 15) um zwei Beiträge einer Studierenden aus dem 2. Semester des Kurses Deutsch III. Der erste Beitrag stellt die Bearbeitung des Themas Winterferien der Wochen 2–3 dar, während der zweite sich mit einer Einschätzung der positiven und negativen Seiten des Studierendenlebens in den Wochen 6–7 befasst. Beide Beiträge wurden jedoch erst in der 9. Semesterwoche in einem Abstand von nur wenigen Stunden eingestellt, so dass das Lernziel einer aktiven Auseinandersetzung mit den Kommentaren anderer Studierender in Form eines schriftlichen Dialogs über die eigenen Beiträge nicht mehr verwirklicht werden konnte.



Abb. 15: Verspätete Bearbeitung, keine Interaktion mehr möglich

Ein sinnvoller, hilfreicher und authentischer Austausch lässt sich nur dann realisieren, wenn die Beteiligten auch regelmäßig mitarbeiten. Die Fragen, die sich hier stellen, sind: 1. Wie können Lernende dazu bewegt werden, regelmäßig

über das gesamte Semester mitzuarbeiten? 2. Wie lassen sich inaktive Lernende ausfindig machen?

Ein weiteres Thema, mit dem man sich als Lehrkraft bei der Arbeit mit der FB-Gruppe auseinandersetzen muss, ist der Umgang mit den häufigen Fehlern (s. z.B. die Grammatik- und Rechtschreibfehler in den Abbildungen 1–5) und Fehlkorrekturen in den Beiträgen und Kommentaren der Studierenden (s. die fehlerhafte Korrektur der ursprünglich korrekten Präpositionalphrase in Abb. 16), die sich auch negativ auf die Interaktionsprozesse zwischen den Lernenden auswirken können. Neben Fehlkorrekturen ergibt sich eine weitere Problematik, dass angebrachte Korrekturen zum Teil unbeachtet bleiben, da den Lernenden möglicherweise das Vertrauen in die Fähigkeiten der anderen fehlt (vgl. Jacobs 1989: 69). Beides könnte beim letzten Kommentar in Abb. 16 eine Rolle gespielt haben. Hier verwendet eine Kommentatorin trotz der vorausgegangenen Fehlkorrektur die korrekte Form der Präpositionalphrase. Ob dies nun eine bewusste Korrektur bzw. Nichtbeachtung der Fehlkorrektur darstellt oder aber eine unreflektierte Übernahme der ursprünglichen Form im Beitrag, lässt sich nicht eindeutig bestimmen.



Abb. 16: Fehlkorrektur

Natürlich gehören Fehler zum Lernen einer Fremdsprache dazu. Sie stellen sozusagen „Indizien der Entdeckung der neuen Sprache durch den Lernenden“ (Corder 1967: 162) dar und verweisen als „Indikatoren für Lernfort-, aber auch

Lernstill- und Lernrückschritte“ (Kleppin 2010: 1061) auf bereits zurückgelegte Etappen im Spracherwerb. Im konkreten Rahmen der FB-Gruppe stellt sich jedoch die Frage, wie man mit Fehlern auf der sprachlichen Ebene umgeht, da man hier als Lehrender, anders als im Präsenzunterricht, nicht die Möglichkeit hat, sie direkt im Plenum zu thematisieren, so dass sie womöglich von anderen Gruppenmitgliedern als korrekt angesehen und imitiert werden, bevor eine korrigierende Erläuterung greifen kann. Als Lehrkraft hat man die schwierige Aufgabe, ein angemessenes Gleichgewicht zwischen korrektiver Rückmeldung, Öffentlichkeit und Gesichtswahrung, Autonomie und Restriktion zu finden. Dieses Anliegen wird dadurch erschwert, dass ein einzelner Lehrender bei einer Gruppengröße von mehreren Hundert Mitgliedern natürlich dem Anspruch, alle Beiträge und Kommentare stets im Auge zu behalten, sämtliche Fehler auszumachen und notfalls korrigierend und/oder explizierend zu intervenieren, kaum genügen kann.

Organisatorische Probleme dieser Art, die sich neben der Fehlerarbeit auch auf den Bereich der Leistungsmessung und die allgemeine Arbeitsatmosphäre in der Gruppe auswirken, stellen für mich als Lehrkraft die dritte große Herausforderung dar: Wie kann man als Lehrkraft bei der großen Anzahl von Beiträgen und Kommentaren von Lernenden verschiedener Niveaustufen den Überblick bewahren und allen Lernenden mit ihren ganz individuellen Bedürfnissen gerecht werden? Schließlich müssen alle Lernenden individuell bewertet werden, und diejenigen unter ihnen, die mit ihren Beiträgen im Verzug sind, sollten an die Aufgabe erinnert werden. Was die regelmäßige Mitarbeit angeht, bin ich bislang auf die individuellen Dokumentationen, die zweimal pro Semester bei mir eingereicht werden müssen, angewiesen. Hochaktive Gruppenmitglieder fallen sicherlich durch ihre häufigen Wortmeldungen auf und stellen auch im Präsenzunterricht eher einmal eine Frage zur FB-Gruppe, aber gerade die weniger oder gar nicht Aktiven bleiben leider allzu oft unentdeckt. Im Folgenden sollen nun einige Lösungsansätze für den Umgang mit den genannten drei Problemfeldern erläutert werden.

Im Hinblick auf die mangelnde oder stark verzögerte Mitarbeit der Lernenden sind regelmäßige Besprechungen im Unterricht über den Status der Gruppe, die anliegenden Aufgaben und die gesetzten Fristen unverzichtbar. Dabei sollte auch über Strategien zur Aufrechterhaltung von Kommunikation als Grundlage umfangreicherer Interaktionsprozesse gesprochen werden. Konkrete Beispiele für eine Verzahnung von Onlineaktivitäten mit dem Präsenzunterricht finden sich bei Pfeil (2015). Daneben kann es sinnvoll sein, kürzere Fristen für die Aufgabebearbeitung und die Einreichung der Dokumentationen zu setzen, um so als Lehrender schon frühzeitig auf eine mangelhafte Mitarbeit Einzelner aufmerksam zu werden und rechtzeitig mit angemessenen Unterstützungsmaßnahmen ein-

greifen zu können. Auch die Aufgabenstellungen sollten möglichst so gewählt werden, dass sie zur Auseinandersetzung mit der Thematik und zum Informationsaustausch anregen. Hier wäre vor allem bei Fortgeschrittenenkursen abzuwägen, wie eine stärkere Einbeziehung der Lernenden bei der Themenauswahl verwirklicht werden könnte.

Im Rahmen der Interaktionshypothese wird die Bedeutung eines bewussten Umgangs mit Fehlern für die Produktion angemessenen sprachlichen Outputs hervorgehoben (vgl. Long 1996). In der FB-Gruppe hat sich zum einen die Korrektur in Form von privaten Mitteilungen an die Betroffenen als gesichtswahrende Möglichkeit einer Intervention und Explikation bewährt. Lernende können auf diesem Weg individuell auf Fehler angesprochen und zu einer Selbstkorrektur bewegt werden, ohne dass sie dabei vor den anderen bloßgestellt werden. Zum anderen ist zur Entlastung der Lehrkraft auch eine Sammlung mit Beispielen häufiger Fehler und die Besprechung im Präsenzunterricht sinnvoll. Diese Vorgehensweise hat zugleich den Vorteil, dass durch sie eine noch engere Verzahnung mit dem Präsenzunterricht erzielt wird. Damit Fehler nicht unbemerkt bleiben und von anderen kopiert werden, können von der Lehrkraft oder von den Tutor-/Mentoren thematisch geordnete Fehlerlisten erstellt und in regelmäßigen Abständen im Unterricht diskutiert oder auch spielerisch bearbeitet werden. Als Lehrkraft sollte man dabei stets hervorheben, dass Fehler etwas Natürliches sind und eine wichtige Rolle im Lernprozess spielen. In diesem Zusammenhang ist auch der Hinweis von Ohta hilfreich: „It appears that [...] the potential harm that might be caused by learners ‘picking up’ each other’s errors is far outweighed by the benefit of peer interaction“ (2001: 116). Neben der Thematisierung von Fehlern im Unterricht sind auf tutorieller Seite eine kurze Wiederholung der in den niedrigeren Sprachniveaustufen gerade aktuellen Themenfelder sowie eine Schulung im Bereich des motivierenden Feedbacks ratsam. Durch diese Maßnahmen ließe sich zusätzlich das Vertrauen der Helfer in die eigenen Fähigkeiten stärken, und eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen den Sprachniveaus würde erleichtert.

Auch für eine reibungslose Gruppenverwaltung sind kürzere Fristen von zwei bis vier Wochen zur Einreichung der individuellen Dokumentationsdateien empfehlenswert. Daneben könnten die Aktivitäten aller durch qualifizierte Hilfskräfte im Detail dokumentiert werden. Hier böte sich beispielsweise eine Zusammenarbeit mit deutschsprachigen Austauschstudierenden oder mit fortgeschrittenen Deutschlernenden an. Die auf diese Weise entlastete Lehrkraft könnte dann auf der Grundlage der so erfassten Daten schon frühzeitig intervenieren und eine regelmäßige Mitarbeit aller sicherstellen. Auf jeden Fall müsste eine Einbeziehung gruppenfremder Personenkreise in die FB-Gruppe jedoch immer bekannt gemacht und mit den Lernenden abgestimmt werden, um so das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden nicht zu gefährden.

6 Fazit und ergänzende Gedanken

Im Rahmen des Beitrags wurde an Beispielen verdeutlicht, wie FB im Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann. Die Lernprozesse wurden mit den Konzepten des Scaffoldings und der Zone der nächsten Entwicklung erläutert. In der FB-Gruppe kommunizierten die Deutschlernenden in der Zielsprache untereinander, mit der Lehrkraft, mit Deutschlernenden aus anderen Lerngruppen und mit Ehemaligen. Vor allem bei der Kommunikation mit Deutschlernenden anderer Kursniveaus konnten sowohl kognitive als auch affektive Elemente beobachtet werden: Es wurden sprachliche Hilfestellungen gegeben und Korrekturvorschläge unterbreitet, außerdem wurde Mut zugesprochen und Solidarität bekundet. Beim Austausch mit anderen Gruppenmitgliedern wurde die Aufmerksamkeit auf Form- und Inhaltsaspekte gelenkt, der sprachliche Input wurde verarbeitet und somit der Spracherwerb unterstützt. Zugleich förderte die FB-Gruppe den Gemeinschaftssinn und stärkte auf affektiver Ebene auch die Vertrauensbasis zwischen den Lernenden und der Lehrkraft.

Problemstellungen ergaben sich besonders aus der theoretisch unbegrenzten Gruppengröße. Um einen möglichst reibungslosen Ablauf zu ermöglichen, wurde angeregt, kürzere Fristen für die Bewältigung der Aufgabenstellungen zu setzen, Hilfskräfte einzustellen, Kommunikationsstrategien zu vermitteln, Tutor-/Mentoren zu schulen und allgemein für eine enge Anbindung an den Präsenzunterricht zu sorgen. Im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung der Gruppe sind zurzeit zwei weitere Maßnahmen geplant, die den Nutzen der FB-Gruppe für den DaF-Unterricht durch die Einbeziehung externer Expertinnen und Experten erweitern werden: Zum einen wird eine Zusammenarbeit mit DaF-Lehrenden in der Ausbildung angestrebt, zum anderen ist die Durchführung von Sonderveranstaltungen mit Gästen wie etwa taiwanischen Studierenden in Deutschland oder deutschen Geschäftsleuten in Taiwan geplant.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2010): „Sozial-interaktionistische Ansätze“. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hrsg.). Bd. 1, 817–826.
- Alexa (2016): *The Top 500 Sites on the Web*. Online: <http://www.alexa.com/topsites> (17.01.2016).
- Baacke, Dieter (1999): *Was ist Medienkompetenz?* Online: <http://dieterbaackepreis.de/index.php?id=67> (03.10.2016).
- Blattner, Geraldine; Fiori, Melissa (2009): „Facebook in the Language Classroom: Promises and Possibilities“. In: *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 6 (1), 17–28.

- Corder, Stephen Pit (1967): "The Significance of Learner's Errors". In: *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5, 1–4, 161–170.
- Council of Europe (2011): *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (03.03.2015).
- Drumm, Sandra; Mehler, Stefanie (2015): „Portfolio-Einsatz im Unterricht: Warum digital, wenn es doch auch auf Papier geht?“. In: *Fremdsprache Deutsch*, 53, 46–51. Online: <http://www.fremdsprachedeutschdigital.de/fd.53.2015.046> (03.10.2016).
- Ellis, Nick C. (2007): „Cognitive Perspectives on SLA: The associative-cognitive CREED“. In: VanPatten, Bill und William, Jessicas (eds.): *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Cambridge: CUP, 77–96.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina (2013): *studio [21]*. Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- House, Juliane (2000): „Interaktion und Fremdsprachenunterricht“. In: Karl-Richard Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 111–118.
- Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (2010): „Spracherwerb und Sprachenlernen“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta und Riemer, Claudia (Hrsg.): Bd. 1, 738–753.
- Jacobs, George (1989): „Miscorrection in Peer Feedback in Writing Class“. In: *RELC Journal*, 20, 68–76.
- Kandroudi, Marina; Bratitsis, Tharrenos (2014): "Classifying Facebook Usage in the Classroom or Around it". In: Gorg Mallia (ed.): *The Social Classroom: Integrating Social Network Use in Education*. Hershey, PA: IGI Global, 62–81.
- Kleppin, Karin (2010): „Fehleranalyse und Fehlerkorrektur“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta und Riemer, Claudia (Hrsg.), Bd. 1, 1060–1072.
- Klippel, Friederike (2000): „Zur pädagogischen Interaktion im Fremdsprachenunterricht“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 119–125.
- Krashen, Steven D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta und Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 2 Bände. Berlin u.a.: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1/2),
- Lampe, Cliff; Wohn, Donghee Yvette; Vitak, Jessica; Ellison, Nicole B.; Wash, Rick (2011): "Student Use of Facebook for Organizing Collaborative Classroom Activities". In: *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 6 (3), 329–347.
- Lantolf, James P. (ed.) (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Llorens, Francesc; Capdeferro, Neus (2011): "Facebook's Potential for Collaborative E-Learning". In: *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 8 (2), 197–210.
- Lomicka, Lara; Lord, Gillian (2016): "Social Networking and Language Learning". In: Fiona Farr und Liam Murray (eds.): *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. Basingstoke: Taylor & Francis (Routledge Handbooks in Applied Linguistics), 255–268.

- Long, Michael H. (1996): “The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition”. In: William C. Ritchie und Tej K. Bhatia (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 413–468.
- Ohta, Amy Snyder (2001): *Second Language Acquisition Processes in the Classroom. Learning Japanese*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates (Second Language Acquisition Research).
- Ohta, Amy Snyder (2005): “Interlanguage Pragmatics in the Zone of Proximal Development”. In: *System* 33 (3), 503–517.
- Pfeil, Andrea (2015): „Verzahnung als Schlüssel für erfolgreichen Unterricht mit digitalen Medien“. In: *Fremdsprache Deutsch*, 53, 29–34.
- Rösler, Dietmar (2008): „Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien: Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008“. In: *Info DaF* 35 (4), 373–389.
- Schmidt, Richard (1990): “The Role of Consciousness in Second Language Learning”. In: *Applied Linguistics*, 11, 129–158.
- Schmidt, Richard (2008): “Attention”. In: Peter Robinson (ed.): *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–32.
- Schmidt, Richard (2010): “Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning”. In: Wai Meng Chan (ed.): *Proceedings of CLaSIC 2010: CLaSIC 2010*. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, 02.-04.12.2010. Singapore: Centre for Language Studies, Faculty of Arts and Social Sciences, National University of Singapore, 721–737. Online: [http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT Attention, awareness, and individual differences.pdf](http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf) (03.03.2016).
- Schnotz, Wolfgang (2002): „Wissenserwerb mit Texten, Bildern und Diagrammen“. In: Issing, Ludwig J. und Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis*. 3., vollst. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz PVU (Beltz PVU), 65–81.
- statista.com (2015): *Facebook Penetration in Selected Asia Pacific Countries as of 4th Quarter 2014*. Online: <https://www.statista.com/statistics/238516/facebook-penetration-apac-countries/> (24.04.2015).
- Storch, Neomy (2002): “Patterns of Interaction in ESL Pair Work”. In: *Language Learning* 52 (1), 119–158.
- Swain, Merrill (2000): “The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue”. In: Lantolf, James P. (ed.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 97–114.
- Swain, Merrill; Lapkin, Sharon (1998): “Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together”. In: *The Modern Language Journal*, 82, 320–336.
- Taipei Times staff writer, with CNA (2014): “Taiwan Likes Facebook, has Highest Penetration”. In: *Taipei Times*, 28.02.2014, 13. Online: <http://www.taipeitimes.com/News/biz/archives/2014/02/28/2003584495> (01.03.2016).
- Vygotsky, Lev Semenovic (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weidenmann, Bernd (2002): „Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess“. In: , Ludwig J. und Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis*. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU (Beltz PVU), 45–62.
- Wood, David; Bruner, Jerome S.; Ross, Gail (1976): “The Role of Tutoring in Problem Solving”. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2), 89–100.

Zourou, Katerina (2012): "On the Attractiveness of Social Media for Language Learning: a Look at the State of the Art". In: *Alsic* 15, 1.

Biographische Angaben

Manfred Sablotny

arbeitet als Koordinator für Deutsch an der Tunghai University in Taiwan und unterrichtet dort Kurse auf den Niveaustufen A1 und A2 des Europäischen Referenzrahmens. Als Koautor war er an der Erstellung einer Reihe von Lehrwerken für chinesischsprachige Deutschlernende beteiligt. Seine Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, Blended Learning, Lehrwerksentwicklung und Wortschatzarbeit. Im Rahmen seiner Doktorarbeit an der TU Darmstadt beschäftigt er sich zurzeit mit dem Thema Wortschatzarbeit aus Sicht der DaF-Lehrenden an Hochschulen in Taiwan.