

Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software*-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren

Nicola Würffel

Professorin für Didaktik der Neuen Medien an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Kooperatives Lernen, Lernstrategien, Einsatz digitaler Medien in Lehr-/Lernkontexten (vor allem beim Fremdsprachenlernen). E-Mail: wuerffel@ph-heidelberg.de.

Erschienen online: 1. April 2008

© Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2008

Abstract. Der technische Fortschritt führt nicht zu einer Aufwertung der Fertigkeit Schreiben insgesamt, er hat auch zur Folge, dass bestimmte Formen des Schreibens wichtiger werden – wie z. B. das kooperative Schreiben. Es erscheint deshalb sinnvoll, diesem auch im Fremdsprachenunterricht (FU) einen stärkeren Platz einzuräumen und digitale Medien zur Unterstützung einzusetzen. In diesem Sinne werden im Artikel die Potentiale von *Social-Software*-Anwendungen für die Förderung des kooperativen Schreibens im FU am Beispiel des Einsatzes von kooperativen Online-Editoren (d. h. Programmen, die der gemeinsamen, online durchgeführten Erzeugung und Bearbeitung von Texten dienen, wie *Wikis* oder *Google Text und Tabellen*) dargestellt.

In ihrem Artikel zu "Übungen zum Schreiben" im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* stellt Eßler fest, dass "im Zeitalter des Computers, wachsender Mobilität und globaler Kommunikation per Fax und E-Mail [...] fundierte schriftliche L2-Kenntnisse wieder zunehmend an Bedeutung [gewinnen]" (Eßler 2003: 293). Im Zeitalter von Web 2.0 und Sozialer Software, so möchte man hinzufügen, zeichnet sich noch eine weitere Entwicklung ab: Der technische Fortschritt führt gleichzeitig auch dazu, dass bestimmte Formen des Schreibens wichtiger werden bzw. sich auch außerhalb spezifischer Nischen durchzusetzen beginnen – wie z. B. das kooperative Schreiben, das in Eßlers Artikel leider gar keine Erwähnung findet (auch nicht als sinnvolle Aufgabenform zur Förderung der Schreibkompetenz, als die es Faistauer immerhin schon 1997 bezeichnet und durch eine Studie belegt hat). Es erscheint deshalb sinnvoll, diesem auch im Fremdsprachenunterricht (FU) einen stärkeren Platz einzuräumen – und digitale Medien zur Unterstützung einzusetzen. In diesem Sinne werden im Folgenden die Potentiale von *Social-Software*-Anwendungen für die Förderung des kooperativen Schreibens im FU am Beispiel des Einsatzes von kooperativen Online-Editoren (d. h. Programmen, die der gemeinsamen, online durchgeführten Erzeugung und Bearbeitung von Texten dienen wie *Wikis* oder *Google Text und Tabellen*) dargestellt.

Zunächst wird einleitend eine Einschätzung der Bedeutung von *Social-Software*-Anwendungen generell und für das Fremdsprachenlernen im Spezifischen gegeben. Nachdem anschließend erläutert worden ist, was im Rahmen dieses

Nicola Würffel, Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software*-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 26 S.

Artikels unter 'kooperativem Schreiben' verstanden wird und worin die Vorteile und Schwierigkeiten dieser Arbeitsform im FU liegen können, werden Anwendungen vorgestellt, die sich zur Unterstützung kooperativen Schreibens eignen (*Wikis* und Programme wie *Google Text und Tabellen*). Abschließend wird eine Auswertung erster Forschungsergebnisse zum Einsatz kooperativer Online-Editoren zur Unterstützung kooperativer Schreibprozesse in Unterrichtskontexten vorgenommen.

1. Social-Software-Anwendungen

Der Mensch liebt Veränderung – nur so lässt sich erklären, warum in allen Bereichen mit solcher Begeisterung immer wieder von angeblich gerade stattfindenden Paradigmenwechseln gesprochen wird, neue Begriffe geprägt und genutzt werden, um angeblich neue Ären einzuläuten oder zu bezeichnen, dabei aber nur allzu häufig übersehen wird, dass der angebliche Wechsel vielleicht im besten Fall eine Form der Weiterentwicklung (und nicht ein Neuanfang) ist; echte Paradigmenwechsel können in der Regel erst mit einem historischen Abstand angemessen als solche wahrgenommen werden (vgl. Rösler 1993: 88). Ein Grund mag sein, dass das Nachzeichnen der Entwicklung in vielen Bereichen einer höheren Sorgfalt bedarf und mehr Arbeit (und/oder das nötige historische Vorwissen) erfordert als das (zugegebenermaßen zum Teil kreative) Prägen eines neuen Begriffs. Darüber hinaus verspricht das Erfinden eines neuen Begriffs aber vor allem einen hohen Öffentlichkeitsfaktor – und zwar sowohl für den Erfinder¹, da er von allen begeistert zitiert wird, als auch für die Zitierenden, da sie sich als 'up to date' markieren können. Fatal ist, dass Begriffe im Zuge dieses Prozesses häufig verflachen oder sogar völlig inhaltsleer werden, da jede sie in ihrem Sinne benutzt. Ein solcher Begriff ist für mich der des "Web 2.0", inzwischen häufig verstanden als das Mit-Mach-Netz², das das "Web 1.0" abgelöst habe, welches sich dadurch auszeichnete, dass die Nutzenden weitestgehend passiv die angebotenen Informationen konsumierten (vgl. z. B. Rüdigerkeit 2006: 1f).

Bei einer solchen (vereinfachenden) Sichtweise auf die Entwicklung des Internet kann man immerhin der Fremdsprachendidaktik ein äußerst innovatives Potential zusprechen – wird dort doch schon seit knapp einem Jahrzehnt vermittelt, dass das Internet im FU nicht nur als Informationsort, sondern auch als Kommunikations- und Produktionsort genutzt werden sollte. Eine aktive Nutzung des Internet und auch des WWW waren hier also immer schon vorgesehen. Um so erfreulicher ist, dass sich durch die Entwicklung des Internet das Angebot an (nicht unbedingt aber die Nutzung der) Software, die ein leichteres Aktiv-Werden, Interagieren und Kommunizieren (und d. h. eben in unserem Fall auch: sprachliches Produzieren) möglich macht und die der Bildung von Gemeinschaften (und d. h. auch: der sprachlichen Kommunikation) dient, deutlich vergrößert hat.

Der Oberbegriff für diese Art von Anwendungen ist *Social Software*³; bezeichnet werden damit alle "Publikations- und Kommunikationsformen, die nicht nur als Instrumente für das individuelle und kollaborative Wissensmanagement eingesetzt werden, sondern die neben der reinen Informationsverknüpfung auch dabei helfen, eine soziale Beziehung zwischen ihren Nutzenden zu unterstützen" (Büffel, Pleil & Schmalz 2007). Zur *Social Software* gehören Kommunikationsanwendungen wie E-Mail, Foren und Chats, die es schon seit langem gibt, und neuere Entwicklungen wie *Wikis*, *Skype*, *Weblogs*⁴ etc.; erste Formen von *Social Software* im WWW waren die weitestgehend aus der Mode gekommenen 'Gästebücher', in denen man als Nutzer einer Website seinen Kommentar zu den auf der Seite gegebenen Informationen oder den auf der Seite beschriebenen Realia abgeben konnte. Inzwischen verfügt ein Großteil der Seiten im Netz über *Social-Software*-Anwendungen, so dass die Nutzerin entweder leicht Inhalte selbst hinzufügen, angebotene Inhalte verändern oder Kommentare zu angebotenen Inhalten abgeben und so an einer Gemeinschaftsbildung mitwirken kann: Nutzer stellen auf Videoportalen wie *YouTube* ihre selbstgedrehten Videoclips oder auf Fotogalerien wie *flickr* ihre Fotos der Welt zur Verfügung und lassen sie von dieser bewerten (bzw. bewerten und kommentieren selbst); sie machen (allerdings in viel geringerem Maße) anderen Nutzerinnen bei Lesezeichensammlungen wie *del.icio.us* ihre Lesezeichen-Listen oder auf Seiten wie *CiteULike* ihre Zitatensammlung zugänglich; sie stellen sich, ihre privaten Interessen, spezifischen Fähigkeiten und Lebensziele auf Seiten wie *myspace*

Nicola Würffel, Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software*-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 26 S.

und ihr berufliches Profil bei Netzwerken wie *Xing* vor; sie beschreiben ihre eigenen oder kommentieren die Erlebnisse anderer in *Weblogs*, agieren virtuell (und finanziell durchaus real) in Parallelwelten wie *Second Life* und schreiben nicht zuletzt zusammen an der Enzyklopädie *Wikipedia*, dem sicherlich bekanntesten und meist diskutierten Produkt einer *Social-Software*-Anwendung. Dabei geht es im Sinne der *Social Software* bei allen Anwendungen bzw. Seiten nicht nur darum, anderen Informationen zukommen zu lassen (bzw. solche zu lesen), sondern es geht um die Teilhabe an einer Gemeinschaft, an (zum Teil weltweiten) Netzwerken, in denen die eigene soziale Reputation z. B. durch Zugriffszahlen und positive Bewertungen steigt und sichtbar gemacht werden kann.

Um die durch die steigende Verbreitung von *Social-Software*-Anwendungen möglich gewordene Entwicklung hin zu fließenderen Grenzen zwischen produktiv und rezeptiv tätigen Nutzern deutlich zu machen, wird in englischen Publikationen von sogenannten "wreadern" (zur Bezeichnung der Mischform von *writer* und *reader*, Landow 1994: 14, zitiert in Krameritsch 2007) oder "producers" (zur Bezeichnung der Mischform von *producer* und *user*, Bruns & Humphreys 2007: 1) gesprochen – im Deutschen könnte man vielleicht von 'prozeptiven' (zur Bezeichnung der Mischform von produktiven und rezeptiven) Nutzerinnen oder Umgebungen sprechen. Solche *prozeptiven* Umgebungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie im besten Fall gemeinschaftlich gestaltet werden, dass die an der Gestaltung Teilnehmenden fließende Rollen einnehmen und dass die hergestellten Artefakte immer unfertig sowie Kollektivgut sind (vgl. *ibid.*: 2). Besonders der letzte Punkt ist (auch im Hinblick auf die Verwendung von *Social-Software*-Anwendungen im FU) besonders wichtig, da generell problematisch: Kollektivgüter besitzen nämlich kein Exklusivrecht, d. h. das Nutzungsrecht haben nicht nur die produzierenden, sondern auch die rezipierenden Nutzerinnen. Während also auch die rezipierenden Nutzer profitieren können, tragen die Kosten für das Kollektivgut nur die Produzierenden, was zum systematischen Fehlanreiz führt, von Produzierenden zum Rezipierenden zu werden. Sobald die kritische Masse an Produzierenden aber unter einen bestimmten Punkt sinkt, scheitert die Bereitstellung bzw. Weiterentwicklung des Gutes. Die maßgeblichen Gründe für eine Beteiligung an der Bereitstellung des Kollektivgutes (und also für die investierte Arbeit) scheinen für die einzelne Produzierende darin zu bestehen, dass sie darauf vertraut, dass es genug andere Produzierende gibt, die das Produkt voranbringen, so dass auch sie davon einen ausreichenden Nutzen hat und/oder sie sich eine Steigerung ihrer sozialen Reputation erhofft (vgl. Büffel, Pleil & Schmalz 2007: 16f).

Untersuchungen zur Online-Nutzung in Deutschland (vgl. Gscheidle & Fisch 2007: 401) zeigen, dass die Gruppe der produktiven Nutzer bei Anwendungen wie z. B. *Wikipedia* 6% (von den 47% der gesamten Online-Nutzer ab 14 Jahren in Deutschland, die *Wikipedia* mindestens selten nutzen), bei Videoportalen 7%, bei Fotoportalen 28% sowie bei *Weblogs* 24% beträgt. Betrachtet man die Zahlen der produktiven Nutzerinnen bei *Wikipedia* und bei den Videoportalen, so kann man den Eindruck haben, dass hier "eine im Verhältnis geringe Anzahl aktiver Nutzer also massenattraktive Inhalte [erschafft]". Der Mehrwert ist für viele Nutzer offenkundig nicht die Möglichkeit, selbst aktiv im Netz mitzumachen, sondern attraktive Inhalte passiv konsumieren zu können" (*ibid.*). Dieses ist aber nur eine Sichtweise; es gilt auch zu bedenken, dass 6% *Wikipedia*-Autorinnen immerhin einer Gesamtzahl von ca. 2,3 Millionen Menschen in Deutschland entsprechen, was im Vergleich mit den 450 Angehörigen des Redaktionsteams des Brockhaus-Lexikons⁵ noch immer eine ungeheuer beeindruckende Menge von produzierenden Autorinnen für eine gemeinsame Enzyklopädie darstellt.⁶ Da die Zahl der Nutzer bei *Wikipedia* kontinuierlich von Jahr zu Jahr steigt (vgl. *ibid.*: 399), sollte man – und das lehrt nicht nur die Leseforschung – den Rest nicht einfach als 'passiv Konsumierende' bezeichnen: Tatsächlich kann auch die Rezeption sehr wohl äußerst aktiv verlaufen; aus vielfältigen Gründen führt sie vielleicht – wenn überhaupt – zu einem späteren Zeitpunkt auch zum Produzieren, d. h. zum Verändern bestehender Artikel oder zum Neuverfassen von Einträgen.

Wie immer gilt es also auch hier ordentlich zu differenzieren: Bei erfolgreichen Projekten wie *Wikipedia* oder *YouTube* produzieren – in absoluten Zahlen gesehen – eine beeindruckende Menge von deutschen Mitbürgerinnen. Da die Zahl solch erfolgreicher Projekte aber deutlich beschränkt ist, weist das oben dargestellte prozentuale Verhältnis

Nicola Würffel, Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software*-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 26 S.

darauf hin, dass das Web zum deutlich größeren Teil rezeptiv genutzt wird und vom Mitmach-Netz zwar auf der Potential-Ebene, bisher aber noch nicht auf der Realisierungsebene gesprochen werden sollte (wobei, das wurde schon oben betont, eine deutliche Entwicklung zu mehr produzierender Anteilnahme durchaus zu beobachten ist, so betrug 2006 z. B. die Zahl der *Wikipedia*-Autoren noch ca. 1,8 Millionen, vgl. Fisch & Gscheidle 2006: 436). Für das Ungleichgewicht sind u. a. auch Gründe verantwortlich wie die Ängste der Nutzerinnen vor dem Missbrauch ihrer persönlichen Daten, die sie im Zuge der Registrierung bei vielen *Social-Software*-Anwendungen preisgeben müssen, vor dem Hinterlassen zu umfangreicher Spuren im Netz (vgl. auch Punkt 5.2.6) oder auch vor dem Installieren notwendiger Zusatzprogramme oder zusätzlicher Software-Updates (vgl. *ibid.*: 402). Vor allem aber spielen bei dem Verhältnis von Produzierenden zu Rezipierenden sehr wahrscheinlich die oben ausgeführten Dilemmata kooperativ erstellter Güter (also die Frage, ob man als Produzierender in ausreichendem Maße vom erstellten Gut profitieren kann, vgl. hierzu auch weiter unten in Punkt 5.2.7) eine wichtige Rolle.

2. *Social-Software*-Anwendungen im FU

In Unterrichtskontexten, in denen auf einen oder mehrere Computer im Klassenzimmer oder auch zu Hause zurückgegriffen werden kann, können spezifische *Social-Software*-Anwendungen den FU bereichern – wenn sie in didaktisch sinnvoller Weise sowie gruppen- und lernzieladäquat eingesetzt werden. Für Anwendungen, die es schon länger gibt, kann das inzwischen durch Forschungsergebnisse belegt werden (vgl. z. B. die zahlreichen Studien zum Einsatz von E-Mail, siehe z. B. Müller-Hartmann 2005 oder O'Dowd & Ritter 2006; auch für den Einsatz von Foren, Chats und Videokonferenzen gibt es einige Studien, vgl. u. a. Engler 2003; Gros 2006; Schlickau 2000 oder Steinig et al. 1998); für neuere Anwendungen wie kooperative Editoren, *Weblogs*, *Videoblogs* oder *Podcasts* dagegen existieren für den FU bisher, wenn überhaupt, nur vereinzelte Studien (vgl. u. a. Guth 2007; Lund & Smørdal 2007; Odendahl 2007; Platten in dieser Ausgabe; Raith 2006 oder Schmidt 2008).

Die generellen Nutzungsmöglichkeiten der Anwendungen betreffen die gleichen Ebenen, die schon oben angesprochen worden sind: *Social-Software*-Applikationen können als Informationsmedium, als Kommunikations-, Interaktions- und als Produktionsmedium genutzt werden, wobei sich durch die neueren Anwendungen vor allem die Möglichkeiten zur Interaktion und zur Produktion vervielfacht, vereinfacht und zum Teil auch qualitativ verändert haben. Aber auch die Ausrichtung der Informationsangebote ist variantenreicher geworden: So führt die Tatsache, dass sich immer mehr Menschen in immer ausführlicherer Weise auch bezüglich ihres Privatlebens äußern, zwar, wie Rösler (2007: 186) kritisch anmerkt, zu immer mehr Banalem im Internet, es erlaubt Lernern aber auch vielfältigere und authentischere Einblicke in das Leben von z. B. Gleichaltrigen in den verschiedensten Ländern, und zwar auf der Text-, Bild-, Audio- und Filmebene. Es erlaubt ihnen darüber hinaus, mit diesen in Kontakt zu treten, selbstständig und interessengeleitet, wie sie es in ihrer außerunterrichtlichen Welt – abhängig vom Alter natürlich – vielleicht sowieso auch tun. Das weltweit offensichtlich vorhandene Bedürfnis, mit dem Rest der Welt zu kommunizieren (auch wenn die Banalität der verhandelten Gegenstände einem z. T. zu denken geben mag), kann dem FU nur recht sein – eröffnen sich hier doch die authentischen Kommunikationssituationen, die man sich für die Lernerinnen immer gewünscht hat.

Neben der Nutzung von *Social-Software*-Anwendungen oder den in deren Rahmen her- bzw. bereitgestellten Materialien im FU, können diese Anwendungen auch dazu genutzt werden, bestimmte Handlungsabläufe und Interaktionsformen im Unterricht (bzw. über den Unterricht hinaus) zu unterstützen und zu fördern. So wird in der didaktischen Ratgeberliteratur vermehrt darauf hingewiesen, dass sich kooperative Editoren wie z. B. *Wikis* hervorragend zur Unterstützung von kooperativem Schreiben bzw. von kooperativen Prozessen im FU eignen:

One of the most powerful benefits of using wikis in language learning is as a collaborative tool. Potentially, everyone in a group could work at changing and editing a document and work towards a final version of a par-

ticular text. This can help develop bonds between members of the class and create a community spirit. The premise here is that the learners can learn from each other, and learn through their interactions with other group members (Sharma & Barrett 2007: 123).

Man muss allerdings befürchten, dass es nur allzu häufig beim "potentially" bleiben wird, wenn Lehrer den im Buch von Sharma & Barrett für den FU vorgeschlagenen Varianten des Einsatzes von *Wikis* und *Weblogs* folgen⁷. Dies liegt m. E. unter anderem an folgenden zwei Gründen: Häufig wird nur unzureichend darüber nachgedacht, was unter kollaborativer bzw. kooperativer⁸ Arbeit (und/oder kooperativem bzw. kollaborativem Schreiben) verstanden wird und welche förderlichen oder hinderlichen Bedingungen es dabei zu bedenken gilt. Gleichzeitig werden erste Forschungsergebnisse zum Einsatz der Werkzeuge nicht berücksichtigt. Diese gibt es zwar für den FU bisher nur vereinzelt, sie stehen aber aus anderen Unterrichtsbereichen sehr wohl schon zur Verfügung (vgl. für beides Punkt 5) und zeigen deutliche Diskrepanzen zwischen erhoffter Wirkung und tatsächlichem Potential der Realisierungen, wobei das allerdings wiederum zum Teil weniger auf den Einsatz der Werkzeuge, als eher auf Probleme der Konzipierung der kooperativen Schreibaufgaben und der Berücksichtigung der Einfluss nehmenden Faktoren zurückzuführen ist.

Deshalb wird zunächst erläutert, was im Rahmen dieses Artikels unter kooperativem Schreiben generell verstanden wird. Anschließend werden die kooperativen Editoren beschrieben und danach erste Forschungsergebnisse zu ihrem Einsatz in Unterrichtskontexten ausgewertet und dabei auch Spezifika digital unterstützten kooperativen Schreibens dargestellt.

3. Kooperatives Schreiben

Wird in der Fremdsprachendidaktik von kooperativem Schreiben gesprochen, so ist damit das Schreiben in der Gruppe oder das Produzieren von Texten im Team gemeint. Genauso wie im allgemeineren Diskurs über das kooperative Lernen wird dabei selten definiert, was genau der Begriff des 'Kooperativen' abdeckt bzw. in welcher Form die Menschen in der Gruppe oder im Team bei der Produktion des Textes zusammenarbeiten. Dabei macht es doch einen großen Unterschied, ob Lernerinnen einen Text arbeitsteilig zusammenstellen oder ob sie den Inhalt und Wortlaut eines Textes bis auf die Ebene einzelner Formulierungen hin zusammen aushandeln. Der unterschiedliche Grad von Kooperativität, der die verschiedenen Phasen einer kooperativen Texterstellung und die unterschiedlichen Ebenen des kooperativen Prozesses auszeichnet, hat aber natürlich Auswirkungen auf die Qualität des Schreibprozesses und die erstellten Produkte. Im Folgenden wird zunächst ein Modell zum kooperativen Schreiben vorgestellt (3.1) und dann auf Vorteile und Schwierigkeiten des kooperativen Schreibens generell eingegangen (3.2).

3.1 Modell zum kooperativen Schreiben

In Würffel (2007) habe ich ein erstes Modell zur Erfassung der verschiedenen Faktoren bei kooperativen Aufgabebearbeitungen vorgestellt. In der folgenden Anpassung (vgl. Abb. 1) könnte es als ein erstes heuristisches Instrument zur genaueren Betrachtung kooperativer Schreibprozesse dienen. Die vertikale Anordnung der Interaktionsphasen im Textproduktionsprozess steht dabei nicht für eine lineare Abfolge der Prozesse des Planens, Formulierens und Schreibens sowie des Evaluierens und Revidierens – die hin- und hergehenden Pfeile sollen vielmehr anzeigen, dass diese Prozesse wiederholt und in nicht festgelegter Reihenfolge durchlaufen werden (vgl. für eine ausführliche Darstellung der Forschung zum Prozess des Schreibens u. a. Krings 1992). Im Hinblick auf die verschiedenen Phasen muss man m. E. nach einem Grad der Kooperativität und einem Grad der Selbststeuerung unterscheiden, die in Bezug auf jede Phase höher oder niedriger ausfallen können. Beim Grad der Kooperativität unterscheide ich in einer ersten heuristischen Herangehensweise die kognitive Ebene der Informationsverarbeitung und die Ebene der sozialen Interaktion (für eine nähere Erläuterung vgl. Würffel 2007: 4f). Beeinflusst wird der Prozess des kooperativen

Nicola Würffel, Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software*-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 26 S.

Schreibens durch das Bündel der Faktoren der individuellen Lernercharakteristika, der Gruppencharakteristika und des Lernkontextes⁹ (für eine ausführliche Darstellung vgl. ibid.: 15f).

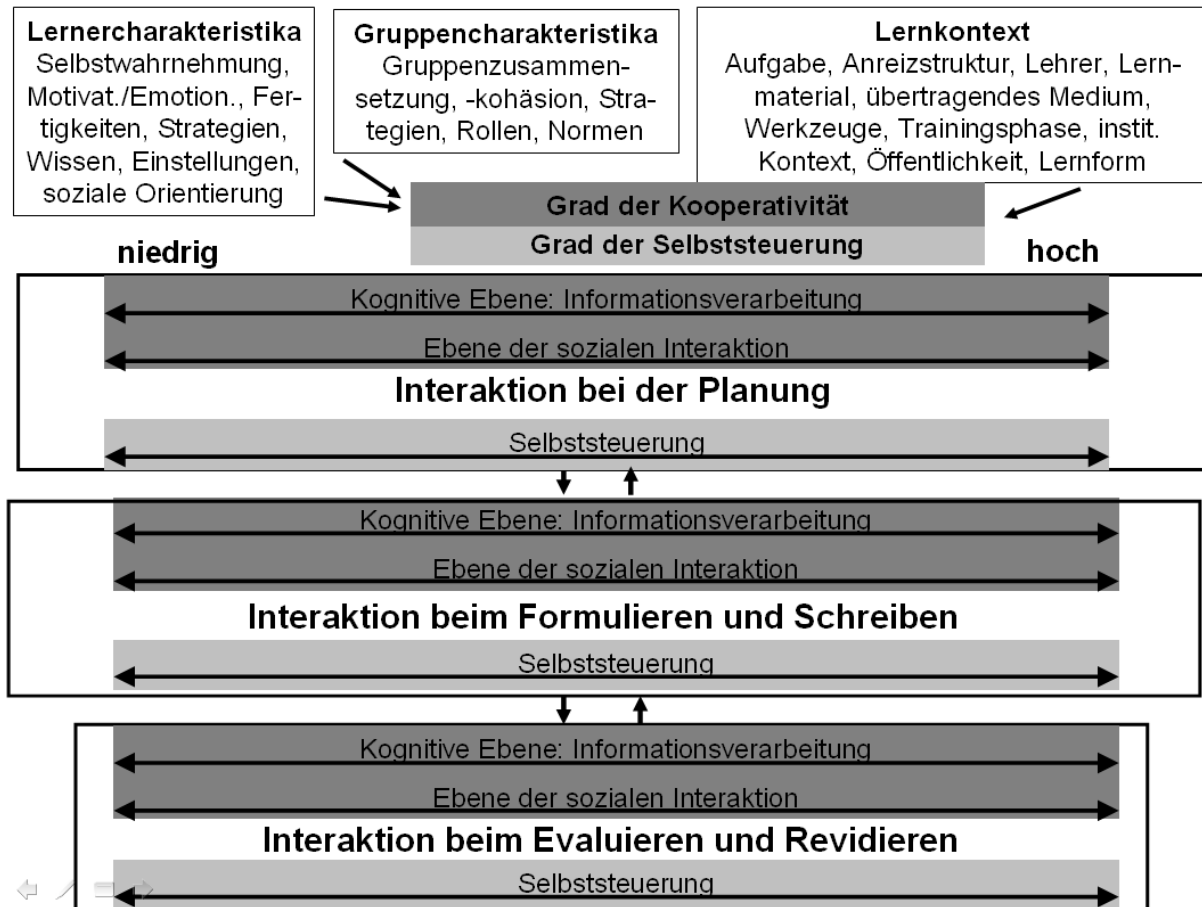


Abb. 1: Modell kooperativer Schreibprozesse

Ein solches Modell als Grundlage für die Diskussion über kooperatives Schreiben zu nehmen, erscheint mir sinnvoll, um die Faktorenkomplexität nicht aus dem Auge zu verlieren und Forschungsergebnisse angemessen einordnen und beurteilen zu können. Es zeigt aber auch, wie anspruchsvoll es ist, kooperative Schreibprozesse in ihrer ganzen Komplexität zu untersuchen und die Ergebnisse im Hinblick auf die Einfluss nehmenden Faktoren zu interpretieren.

3.2 Vorteile und Schwierigkeiten beim kooperativen Schreiben

Die Komplexität kooperativer Schreibprozesse ist wahrscheinlich auch ein Grund, warum es bisher leider viel zu wenig Forschung zum kooperativen Schreiben im FU gibt. Bei vielen der in der Literatur genannten Vorteile des kooperativen Schreibens handelt es sich um theoretisch formulierte bzw. postulierte; diese wiederum scheinen häufig nur für den Fall zu gelten, dass die jeweilige Schreibaufgabenbearbeitung während aller Phasen und im Hinblick

9 Nicola Würffel, Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software*-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 26 S.

auf die verschiedenen Ebenen (vgl. Abb. 1) in hohem Maße kooperativ abläuft und dass die sie beeinflussenden Faktoren günstig zusammenwirken. Differenzierte Studien sind deshalb ein dringendes Desiderat. Interessanterweise besteht auch in dieser Hinsicht die Hoffnung, dass der Einsatz von kooperativen Editoren nützlich sein kann: Sie sollen nicht nur kooperative Prozesse beim Schreiben optimal unterstützen; sie sollen es durch ihre spezifischen Möglichkeiten auch ermöglichen, Forschungseinblicke in die kooperativen Schreibprozesse zu gewinnen, die bisher kaum erreicht werden konnten (vgl. dazu Punkt 4.1 und 5.2.2).

Die bereits formulierten Vorteile kooperativer Schreibprozesse betreffen verschiedene Bereiche (vgl. Legenhausen & Wolff 1992, zusammengefasst in Massler 2004: 18f): So wird erhofft, dass das kooperative Schreiben den für den Fremdsprachenlerner sehr problemträchtigen, kognitiv anstrengenden und zeitaufwändigen Prozess des Schreibens in seiner Komplexität reduziert, z. B. indem die Lerner von dem in der Gruppe vorhandenen orthografischen, grammatischen, textgrammatischen, lexikosemantischen, textsortenspezifischen und/oder kulturellen Wissen profitieren; aber auch indem sie für den gesamten Text nicht mehr allein verantwortlich zeichnen müssen, sondern die Verantwortung für positive wie negative Ergebnisse mit den anderen Gruppenmitgliedern teilen können (Reduzierung der Gefahr des Gesichtsverlusts). Man hofft auch, dass die Lernerinnen durch die Notwendigkeit der Explizierung vieler Handlungsschritte im Schreibprozess in der Bewusstmachung von notwendigen, durchaus steuerbaren Teilprozessen und vor allem von flexibel einsetzbaren Strategien unterstützt werden. So konnte Faistauer (1997) für gut funktionierende und hoch kooperativ arbeitende Gruppen nachweisen, dass sich diese ihre Schreibprozesse und deren Abläufe besser bewusst machen und sie deshalb besser organisieren können; solche Gruppen planen und formulieren interaktiv, wodurch nicht nur die Defizite der einzelnen Gruppenmitglieder ausgeglichen werden können, sondern auch die Sprachlernprozesse vor allem der Einzelnen (aber auch der Gruppe insgesamt) positiv beeinflusst und die Produkte qualitativ hochwertiger werden (vgl. *ibid.*: 170f).

Ein Vorteil im Hinblick auf ein stärker adressatenbezogenes Schreiben (vgl. Massler 2004: 19f) wird darin gesehen, dass die Lerner in der Gruppe nicht nur als Schreibende, sondern immer direkt auch als Lesende auftauchen. Lernerinnen sollen auf diese Weise im besten Fall immer auch gleich erkennen können, welche Wirkung ihr Text auf potentielle Leserinnen haben kann bzw. sich direkt mit deren Kritik konfrontieren (vgl. Faistauer 1997: 26).

Über Schwierigkeiten beim kooperativen Schreiben im FU wird leider sehr wenig geschrieben (so taucht dieser Punkt bei Faistauer gar nicht explizit auf); dabei lässt schon der Blick in die allgemeine Literatur zum kooperativen Lernen vielfältige vermuten (vgl. Würffel 2007 für eine genauere Darstellung): die verschiedenen Probleme auf den Ebenen der Quantität und Qualität der Partizipation der einzelnen Gruppenmitglieder (wie z. B. die Kontinuität, die Homogenität bzw. Heterogenität der Teilnahme etc.), Probleme in der Gruppenzusammensetzung (Dominanz oder Diskriminierung in der Gruppe, Homogenität oder Heterogenität bezüglich des Sprachstands, Grad der Gruppenkohäsion, Rollenerwartungen, verfügbare Strategien), ungeeignete Aufgabenstellungen, fehlende Anreizstrukturen, ein individuelles Arbeiten favorisierender institutioneller Kontext etc. Neben diesen allgemeinen Schwierigkeiten gibt es aber auch solche, die spezifisch mit dem (kooperativen) Schreiben zusammenhängen: So mag die Komplexität des Schreibprozesses beim Schreiben in der Gruppe gerade beim Fremdsprachenlernen zwar z. B. auf der (fremd)sprachlichen Ebene reduziert werden; durch die nötigen vielfältigen Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse ist der Schreibprozess aber im Hinblick auf andere Faktoren wie den der Kohärenz (bezüglich der vielfältigen Ebenen der Textkomposition) auch komplizierter und anstrengender (zu weiteren Schwierigkeiten siehe Punkt 5). Besonders im Hinblick auf diesen Aspekt kann bei digital vermittelten kooperativen Schreibprozessen der Faktor des unterstützenden Mediums deutlichen Einfluss nehmen (vgl. Punkt 5 und 5.2.4).

4. Kooperative Editoren

Im Folgenden wird näher erklärt, worum es sich bei kooperativen Editoren handelt. Dafür wird zunächst dargestellt, welche Charakteristika diese *Social-Software*-Anwendungen haben, wobei vor allem genauer auf die Frage der Möglichkeiten zur Echtzeit-Bearbeitung und zur Versionenkontrolle eingegangen wird. Dann werden asynchrone kooperative Editoren (*Wikis*) und (fast) synchrone kooperative Editoren (wie *Google Text und Tabellen*) vorgestellt. Abschließend werden Einsatzmöglichkeiten in Unterrichtskontexten erläutert.

4.1 Allgemeine Charakteristika von kooperativen Editoren

Mit kooperativen Editoren¹⁰ können Texte gemeinsam online erzeugt und bearbeitet werden. Zu den generellen Charakteristika dieser Werkzeuge zählen:

- dass – technisch gesehen – beliebig viele Nutzende am Dokument mitarbeiten können,
- dass die Nutzenden an unterschiedlichen Rechnern arbeiten,
- dass die Erstellung der Dokumente synchron bzw. relativ gleichzeitig erfolgen kann.

Vor allem der letzte Punkt ist von besonderem Interesse: Die ersten beiden Punkte können auch mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogramms und einer E-Mail-Anwendung bereitgestellt werden: Nutzerin A erstellt auf ihrem Computer ein Dokument und schickt es per E-Mail an Nutzerin B, die es auf ihrem Computer weiterbearbeitet und wieder zurückschickt. Dieses Prinzip des "Turn-Taking" garantiert (wenn es nicht zu einer Überlappung beim Verschieben oder aufgrund mangelnder Ordnung zu einer Versionenverwechslung auf dem eigenen Computer kommt) auch die Konsistenz der Dokumente, da es immer nur eine aktuelle Version des zu bearbeitenden Dokuments gibt. Nachteile dieses Vorgehens sind aber seine Umständlichkeit und der erforderliche Zeitaufwand (vgl. Gerlicher 2005: 151f).

Kooperative Editoren erlauben dagegen eine gleichzeitige bzw. eine zeitnahe gemeinsame Bearbeitung von Dokumenten. Ob ein Werkzeug synchron oder asynchron arbeitet, hängt von der zugrunde liegenden technischen Realisierung ab. Die größten Herausforderungen bei der Echtzeit-Bearbeitung stellen die Verkürzung der Latenzzeit (die Zeit, bis Nutzer B die Veränderungen des Textes durch Nutzer A auf seinem Computer sieht) und die Vermeidung von Inkonsistenzen (hervorgerufen durch konkurrierende Zugriffe) dar, wobei das Dilemma darin besteht, dass eine Verkürzung der Latenzzeit häufig die Gefahr der Inkonsistenz erhöht und umgekehrt.

Um Inkonsistenzen beim gemeinsamen Bearbeiten von Dokumenten über Netzwerke vorzubeugen, werden sog. Nebenläufigkeitskontrollverfahren eingesetzt. Unter Nebenläufigkeitskontrolle versteht man

die Koordination der Aktionen verschiedener Prozesse, die gleichzeitig auf gemeinsame Daten zugreifen und sich damit potentiell behindern. Nebenläufigkeitskontrollmechanismen werden verwendet, um die Konsistenz eines gemeinsam genutzten Dokumentes zu bewahren. Dabei gibt es prinzipiell zwei unterschiedliche Verfahrensarten: Verfahren zur Konfliktvorbeugung und Verfahren zur Konfliktauflösung (Gerlicher 2005: 152f).

Um Konflikten vorzubeugen, wird in vielen Anwendungen mit Sperrverfahren gearbeitet – d. h. es werden z. B. (bei den sogenannten pessimistischen Sperrverfahren) ganze Dokumente oder auch nur Absätze oder Sätze, an denen die Nutzerin gerade arbeitet, für die Bearbeitung durch eine andere Nutzerin gesperrt und erst freigegeben, wenn Nutzerin A ihre Änderungen manuell gespeichert hat oder wenn sie an einem anderen Teil des Dokuments zu arbeiten beginnt und der veränderte Teil automatisch abgespeichert worden ist. Solche Sperrverfahren führen natürlich zu längeren Latenzzeiten, so dass in diesem Fall kaum oder gar nicht von Echtzeit-Editoren gesprochen werden kann.

Nicola Würffel, Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software*-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 26 S.

Ein anderes Verfahren der Nebenläufigkeitskontrolle besteht deshalb in der Konfliktauflösung durch "Operationale Transformation". Hierbei werden die jeweiligen Änderungen direkt auf der lokalen Kopie des Dokuments durchgeführt, danach an die Computer der anderen verteilt und dort erneut durchgeführt, wobei auftretende Konflikte aufgelöst werden (für eine genaue Beschreibung des Vorgangs vgl. Gerlicher 2005: 154).

Viele kooperative Editoren werden auf dem eigenen Computer installiert (wie z. B. *CoWord*, ein kostenloses Add-On für *Microsoft Word*); die Zusammenarbeit mit anderen Personen erfolgt dann über ein internes Netzwerk oder über die Kommunikationskanäle des Internet.¹¹ Will man überall und an jedem verfügbaren Computer an dem gemeinsamen Dokument arbeiten können, so stehen Online-Editoren zur Verfügung (wie z. B. *Wikis* oder Programme wie *Google Text und Tabellen*, *Zoho Writer* oder *Live Documents*¹², wobei manche Editoren inzwischen auch online und offline Arbeit erlauben). Selbst wenn die letzten drei Programme zum Teil noch als asynchrone Editoren bezeichnet werden, weil sie den Ansprüchen an Echtzeit-Editoren nicht hundertprozentig genügen, so spielt diese Unterscheidung im Hinblick auf unseren Gegenstand eine untergeordnete Rolle. Hingegen kann es durchaus unterschiedliche Konsequenzen haben, wenn man deutlich asynchrone kooperative Schreibwerkzeuge wie *Wikis* oder fast synchron oder synchron arbeitende Editoren wie z. B. *Google Text und Tabellen* benutzt (vgl. Punkt 5.2.4).

Beiden Systemen gleich ist die Möglichkeit zur Versionen- oder Revisionskontrolle: Alle am Text vorgenommenen Änderungen bekommen durch das Programm automatisch eine sogenannte Signatur zugeordnet; so ist es möglich, jede Änderung zeitlich zu determinieren und – bei Programmen, die eine Authentifizierung der Autoren voraussetzen – einem bestimmten Autor zuzuordnen. Bei vielen Programmen ist die

Bearbeitungsgeschichte in zwei Versionen abrufbar. Einerseits kann man eine farblich markierte Versionierungansicht aufrufen, die grafisch anschaulich zwei wählbare Versionen vergleicht. Daneben gibt es auch eine Listendarstellung, wo Zeitpunkt und Kennung des Nutzers neben dem Editiervorgang aufgezeigt wird. Diese Listendarstellung ist besonders für den ersten Einstieg oder eine Übersicht – zum Beispiel für die Kursleiterin – gut überschaubar [vgl. Abb. 2, nw] (Odendahl 2007: 107).

Nicola Würffel, Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software-Anwendungen* am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 26 S.

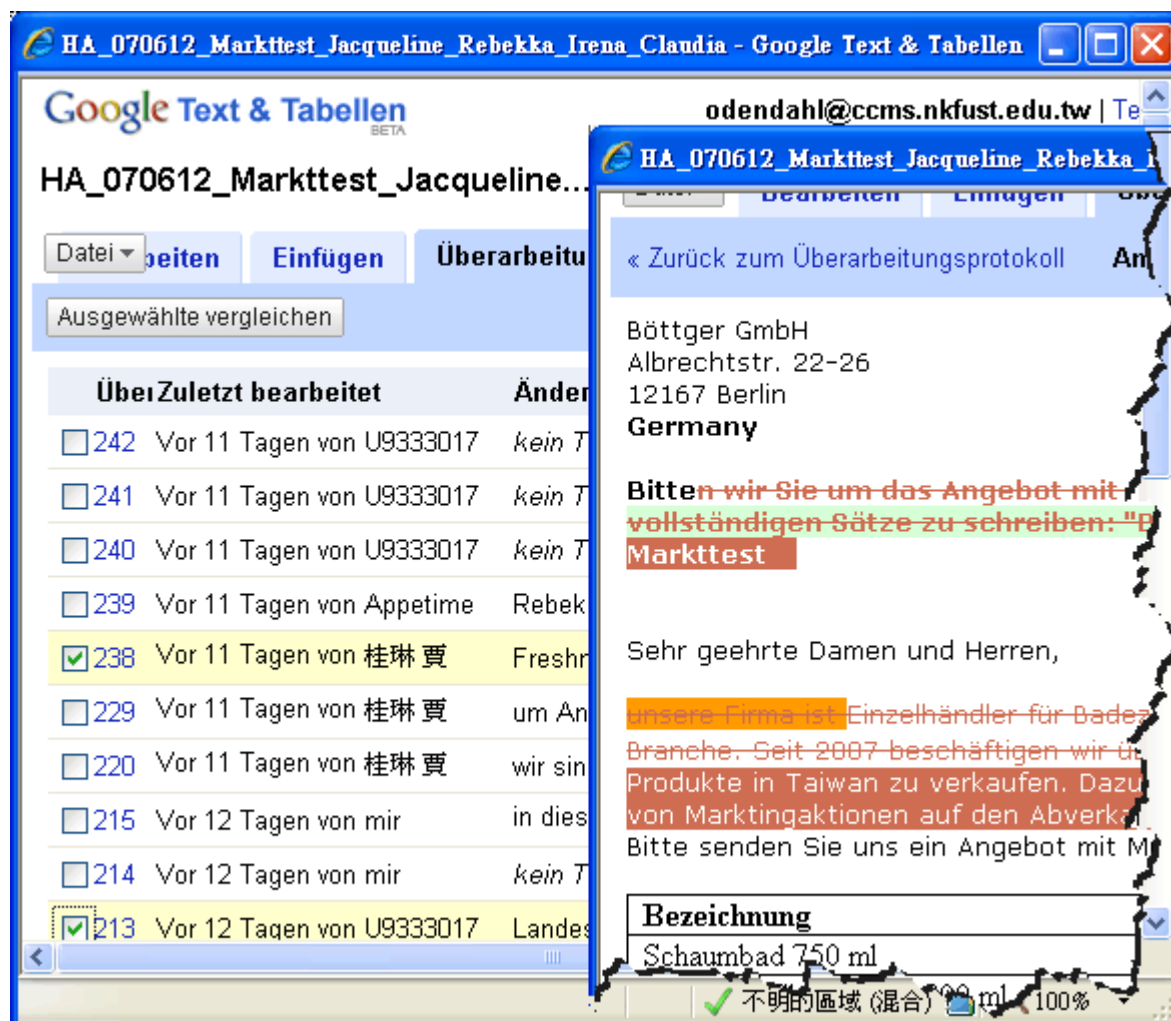


Abb. 2: Überarbeitungsprotokoll in Listenform und farblich markierter Versionsvergleich (Odendahl 2007: 108)

4.2 Asynchrone kooperative Online-Editoren

Bei *Wikis* handelt es sich um öffentliche oder durch Passwort geschützte Webseiten, die von den Besuchern nicht nur gelesen, sondern auch direkt bearbeitet werden können – also um *prozeptive* Umgebungen. Ursprünglich hatten in diesen alle die gleichen Rechte, d. h. jede konnte in gleicher Weise Inhalte hinzufügen, verändern oder löschen; inzwischen gibt es auch *Wikis* mit einer hierarchischen Organisation, d. h. es gibt Administratorinnen, die unterschiedlichen Nutzerinnen unterschiedliche Rechte zuteilen können. *Wikis* waren von Beginn an als einfach zu bedienende kooperative Editoren konzipiert; die Grundidee dabei war:

Nicola Würffel, Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software*-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 26 S.

In Wikis schreibt nicht nur eine einzelne Person oder eine kleine Gruppe. Vielmehr verfasst eine Gemeinschaft von Autoren Texte für eine (allenfalls deutlich größere) Gemeinschaft von Lesern. Jeder Leser kann jederzeit selbst zum Autor werden, indem er Seiten im Wiki bearbeitet oder neue Seiten erstellt (Swisscom AG, Schulen ans Internet 2006: 7).

Wikis sind asynchrone kooperative Editoren, die meist mit dem Prinzip der pessimistischen Sperrung arbeiten, wobei die Sperrung in der Regel das gesamte Dokument umfasst: Eine Bearbeitung eines Dokuments durch Nutzer B ist erst möglich, wenn Nutzer A sein Dokument gespeichert und damit zur weiteren Bearbeitung freigegeben hat. Versucht Nutzerin B zur gleichen Zeit auf das Dokument zuzugreifen, bekommt sie einen Hinweis, dass das Dokument gerade von Nutzerin A bearbeitet wird. Bei einigen *Wiki*-Systemen stellt dieser Hinweis nur eine Warnung dar, ein Zugriff auf das Dokument ist trotzdem möglich (es handelt sich dabei dann aber um das Dokument in seinem Zustand vor der Bearbeitung durch Nutzer A), bei anderen ist der Zugriff tatsächlich gesperrt und erst möglich, wenn Nutzer A seine Bearbeitung abgeschlossen hat. Die Asynchronizität der Bearbeitung hat natürlich Auswirkungen auf den Prozess des gemeinsamen Schreibens, da in *Wikis* eben zeitnah, nicht aber wirklich synchron gearbeitet werden kann und sich die Arbeitssituation deshalb deutlich vom gemeinsamen *Face-to-Face*-Schreiben, aber auch von der synchronen oder fast synchronen Editoren unterscheidet (vgl. Punkt 5.2.4).

4.3 (Fast) Synchroner kooperative Online-Editoren

Bei solchen (fast) synchronen Editoren (wie z. B. *Google Text und Tabellen*) werden die durchgeführten Änderungen von Nutzerin A bei einer gleichzeitigen Arbeit am Dokument der Nutzerin B dagegen direkt sichtbar gemacht¹³ – wobei zum Teil auch mit pessimistischen Sperrungen (aber in beschränkterem Ausmaß, also z. B. nur Absätze betreffend) gearbeitet wird, zum Teil aber auch mit dem Verfahren der operationalen Transformation (vgl. Punkt 4.1). Ein weiterer Unterschied zu *Wikis* besteht darin, dass die Dokumente in diesen Editoren immer passwortgeschützt sind. Dies liegt u. a. daran, dass mit diesen Editoren gar keine öffentlichen, direkt im Netz verfügbaren Seiten erstellt/verändert werden soll(t)en; die Grundidee der Anwendungen war vielmehr, die Bearbeitung eines eigenen oder gemeinschaftlichen Textes nicht nur mit proprietärer Software auf dem eigenen Computer, sondern im Web (und d. h. von jedem internetfähigen Computer der Welt) zu ermöglichen und dabei möglichst weitgehend die Möglichkeiten der üblichen Textverarbeitungssysteme sowie das Prinzip des 'WYSIWYG' ('What You see is what You get') anzubieten (wohingegen bei *Wikis* zunächst nur sehr rudimentäre Formatierungsmöglichkeiten durch das Eintippen festgelegter Befehle möglich waren). Auch wenn *Wikis* inzwischen ebenso in dieser Form genutzt werden, so bestand doch in der Grundidee beider Editorensysteme ein prinzipieller Unterschied.

4.4 Nutzung von Online-Editoren in Unterrichtskontexten

Während es zum Einsatz von *Wikis* in Unterrichtskontexten zunehmend Forschungsergebnisse gibt, finden sich zum Einsatz von (fast) synchronen Mehrautoreneditoren bisher so gut wie keine Studien oder Erfahrungsberichte (eine Ausnahme bildet z. B. Odendahl 2007). Dies mag mit den vielfältigeren Einsatzmöglichkeiten der *Wiki*-Software (und ihrer Popularität) zusammenhängen. So ist häufig, wenn vom Einsatz von *Wikis* in Unterrichtskontexten die Rede ist, auch ein Gebrauch von *Wiki*-Software in Form einer damit erstellten lexikonartigen, öffentlichen Webseite gemeint: in einer rezeptiven Form die Nutzung von *Wikipedia* oder anderen lexikonartigen *Wiki*-Seiten im Netz als Informationsquelle; oder in einer produktiven Form die Mitarbeit an einem bestehenden (vgl. für den FU Guth 2007) oder die Erstellung eines neuen lexikonartigen *Wikis* (vgl. Bruns & Humphreys 2007; Büffel, Pleil & Schmalz 2007; Forte & Bruckman 2007 oder Wageneder & Jadin 2006). Zum Teil ist jedoch auch die Nutzung von *Wikis* als einem kooperativen Editor (bzw. je nach Eigenschaften der Software auch als Mehrautorenumgebung) gemeint, den man zur Unterstützung kooperativer Projekte in offener oder in (Passwort-) geschützter Form einsetzen kann¹⁴. In dieser Form wird die *Wiki*-Software für die Organisation von kooperativen Projekten (z. B. für jegliche Form von

Nicola Würffel, Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software*-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 26 S.

Abreden, Aushandlungen oder für die Dokumentation, vgl. z. B. für den FU Himpsl 2006, für andere Kontexte Büffel, Pleil & Schmalz 2007, oder Thelen & Gruber 2003), für Brainstorming-Prozesse (vgl. z. B. Himpsl 2006) oder für das Verfassen von Texten jeder Art benutzt (vgl. für den FU Guth 2007 oder Platten in dieser Ausgabe; für andere Unterrichtskontexte Himpsl 2006 oder Thelen & Gruber 2003). Darüber hinaus finden sich für den FU Beispiele der Nutzung für das Erstellen gemeinsamer Linklisten¹⁵ oder von Vokabellisten (vgl. Sharma & Barrett 2007: 131). Diese Einsatzmöglichkeiten von Wikis als kooperativem Editor sind für Programme wie *Google Text und Tabellen* in gleicher Weise denkbar – Dokumentationen gibt es für den FU bisher nur für das gemeinsame Verfassen von Texten (vgl. Odendahl 2007).

5. Digitale Unterstützung kooperativer Schreibprozesse

Bei Lernszenarien, in denen der Computer zur Unterstützung kooperativer Schreibprozesse eingesetzt wird, nimmt der Faktor "übertragendes Medium", der Teil des Lernkontextes ist, natürlich Einfluss auf die ablaufenden Kommunikations- und Schreibprozesse. Gleichzeitig sollte man m. E. nicht aus dem Auge verlieren, dass das eingesetzte Medium zwar ein einflussreicher Faktor ist, der Prozess des kooperativen Schreibens aber dadurch nicht vollständig ein anderer wird – da es eine große Anzahl von Einflussfaktoren gibt, die unabhängig vom eingesetzten Medium wirken (vgl. Punkt 3). Dies zu betonen ist umso wichtiger, als in der Forschung wie auch in der Praxis diese Einflussfaktoren z. T. unbeachtet bleiben und feststellbare Vor- und Nachteile zu einseitig auf das eingesetzte Medium bezogen werden.

Zunächst werden als Basisinformation kurz die Forschungsergebnisse zusammengefasst, die es im Hinblick auf die Unterstützung kooperativer Aufgabenbearbeitungen durch *Social-Software*-Anwendungen generell gibt (soweit diese bedeutungsvoll für den Bereich des Schreibens sind, vgl. 5.1). Anschließend werden dann explizit solche Studien ausgewertet, die den Einsatz kooperativer Editoren zur Unterstützung kooperativer Schreibprozesse betreffen (vgl. 5.2). Wie schon erwähnt, gibt es direkt zum FU bisher leider nicht allzu viele Studien, so dass bei der Auswertung auch auf Studien zurückgegriffen worden ist, in denen es um den muttersprachlichen Einsatz von kooperativen Editoren in anderen Fächern des schulischen Unterrichts oder an der Hochschule geht. Deren Ergebnisse sind aber nur dann in die Darstellung mit einbezogen worden, wenn sie auch eine Relevanz für den Kontext des FUs haben. Es wird außerdem verdeutlicht, wenn es sich um Ergebnisse handelt, die explizit den FU betreffen.

5.1 Zusammenfassung allgemeiner Forschungsergebnisse

Setzt man digitale Werkzeuge zur Unterstützung kooperativer Schreibaufgaben ein, dann ermöglichen diese zunächst einmal eine orts- und zeitunabhängige Zusammenarbeit der Gruppenmitglieder. Sind die eingesetzten Werkzeuge textbasiert¹⁶, dann sind die Vorgänge, die in der virtuell vermittelten Kooperation ablaufen (wie z. B. die Vorschläge von Mitlernern zur Erweiterung oder Verbesserung bestimmter Textteile) speicherbar und damit permanent verfügbar (vgl. Bloh 2002: 159); Lernerinnen können sie dadurch evtl. reflektierter rezipieren, Lehrerinnen darauf zugreifen (vgl. Punkt 5.2.2 und 5.2.3). Durch die Abrufbarkeit aller (online stattfindender) Aushandlungsprozesse wird aber auch eine sehr hohe und komplexe Informationsdichte mit zum Teil verwobenen Argumentationslinien erreicht, die für manche Lerner gegebenenfalls schwer nachzuvollziehen ist (vgl. Hesse, Garsoffky & Hron 2002: 285f). Die Kommunikation ist außerdem insgesamt sehr störanfällig – u. a. durch die zeitlichen Verzögerungen und die Kanalreduktion. Viele Kommunikationsregeln funktionieren deshalb nicht mehr automatisch und Prozesse müssen expliziter angeregt werden. Dazu gehört auch die Herstellung bzw. Erhöhung der sozialen Präsenz – also die Tatsache, wie man als reale Person in den virtuellen Aushandlungsprozessen wahrgenommen wird (vgl. Hesse, Garsoffky & Hron 2002: 286f).

Nicola Würffel, Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software*-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 26 S.

5.2 Forschungsergebnisse zum Einsatz kooperativer Editoren

Als Vorteil *prozeptiver* Umgebungen wird angesehen, dass alle Nutzerinnen gleichermaßen Produzierende und Rezipierende sein können, dass jede alles korrigieren, verändern, erweitern etc. kann. Viele Autoren erhoffen sich vom Einsatz solcher Umgebungen, dass damit das kooperative Schreiben angeregt und unterstützt, sowie ein höherer Lerngewinn erzielt werden kann. Die Lernerinnen sollen, durch die kooperativen Editoren unterstützt, von einander und durch einander lernen und eine höhere Qualität der erstellten Produkte soll erreicht werden. So formuliert z. B. Brahm 2007 generell für den Einsatz von *Wikis* in Lernkontexten:

Das pädagogische Potenzial von *Wikis* lässt sich vor allem auf folgende Möglichkeiten zurückführen:

- In *Wikis* können Ideen und Texte gemeinsam produziert und editiert werden ("Communal Constructivism").
- Dadurch wird der Austausch zwischen Lernenden gefördert.
- Insgesamt kann die Qualität der produzierten Arbeit durch die gemeinsame Erarbeitung sowie durch die Einfachheit im Umgang mit diesem textbasierten Tool, aber auch durch die Öffentlichkeit der Dokumente steigen (ibid.: 49).

Studien wiederum, die untersuchen, ob diese Potentiale beim Einsatz von *Wikis* in Unterrichtskontexten tatsächlich ausgenutzt werden, kommen häufig zum Ergebnis, dass es nicht zu einer umfassenden Ausschöpfung kommt. So stellt z. B. Himpsl in einer (für eine Masterarbeit erstaunlich umfangreichen) Studie zum Einsatz von *Wikis* zur Unterstützung von muttersprachigen wie fremdsprachigen Schreibprojekten in verschiedenen Schulfächern an der Höheren Technischen Bundes-Lehr- und Versuchsanstalt Dobrin fest, dass die Lerner stark arbeitsteilig vorgehen, die Schreibprozesse also keinen hohen Grad von Kooperativität aufweisen:

Zum einen kann [aus den Daten, nw] deutlich herausgelesen werden, dass das Wiki in fast allen Fällen eher kooperativ eingesetzt wurde und wirkliche Kollaboration innerhalb einer Wikiseite zu einem Thema eher selten stattfand. Lediglich ein Schüler [...] erwähnte explizit den Vorteil, durch die Gliederung einer Seite durch Überschriften danach gleichzeitig an den verschiedenen Absätzen arbeiten zu können. Beim Sammeln von Informationen im Zuge von Internetrecherchen z. B. wurde zum Teil sogar so gearbeitet, dass die einzelnen Gruppenmitglieder ihre Beiträge im Textverarbeitungsprogramm erstellten und der Teamleiterin/dem Teamleiter schickten, die/der zum Schluss alleine den Wiki-Eintrag gestaltete. Als Grund hierfür wurde u. a. genannt, dass eine/einer den besseren Überblick hätte. Die Mädchen aus der Maturaklasse erwähnten sogar, dass sie oft zu dritt vor einem Laptop gesessen seien und nur eine hätte geschrieben. Diese Arbeitsweise ist natürlich auch eine mögliche Variante, entspricht aber eigentlich nicht dem Grundgedanken der Social Software Wiki! (Himpsl 2006: 131f).

Genauso wie im Bereich des kooperativen Lernens generell, gilt auch für den durch digitale Werkzeuge unterstützten kooperativen Schreibprozess, dass das Eintreffen der erhofften Potenziale (vgl. auch Punkt 3) nur funktioniert, wenn verschiedene Faktoren günstig zusammenwirken. Das eingesetzte unterstützende Medium ist dabei nur ein Faktor, der auf den Grad der Kooperativität einwirkt, der beim Schreiben erreicht wird; andere Faktoren sind mindestens ebenso einflussreich oder sogar viel entscheidender (vgl. Punkt 3). Auch Thelen & Gruber kommen in ihrer Studie zur Nutzung eines *Wikis* als zentralem Kommunikationsinstrument in einem standortübergreifenden Hochschulseminar zu dem Ergebnis, dass es geeignete Einsatzbedingungen braucht, damit die Editoren kooperative Schreibprozesse optimal unterstützen können:

Nicola Würffel, Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software-Anwendungen* am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 26 S.

Idealerweise verändern WikiWikiWebs die Textproduktion hin zu einem kooperativen Prozess, der selbst organisierendes Lernen in Arbeitsgruppen begünstigt. [...] Die Ergebnisse zeigen, dass WikiWikiWebs kollaboratives Lernen und Arbeiten unter geeigneten Einsatzbedingungen ermöglichen, aber nicht von selbst herbeiführen (Thelen & Gruber 2003: 1).

Wie aber sehen solche günstigen oder auch ungünstigen Einsatzbedingungen aus? Auch wenn sich leider noch keine systematischen Erhebungen dazu finden, so geben die vorhandenen Studien doch erste Hinweise. Am zahlreichsten sind die Ergebnisse zu dem Faktorenbündel des Lernkontextes (vgl. Punkt 3) – so wird die Bedeutung der Faktoren Aufgabenstellung (5.2.1), Anreizstruktur (Bewertungsstruktur, 5.2.2), Lehrerin (Betreuung von Online-Phasen durch die Lehrerin, 5.2.3), übertragendes Medium (synchrone versus asynchrone Editoren, 5.2.4), institutioneller Kontext (5.2.5) und Öffentlichkeit (5.2.6) durch die Ergebnisse unterstrichen. In Hinblick auf das Faktorenbündel der Gruppencharakteristika gibt es Ergebnisse zu Problemen mit der gemeinsamen Autorenschaft (bzw. zum Konzept der individuellen Autorenschaft), so dass man diesen Punkt auch dem Faktorenbündel der Lernercharakteristika zurechnen könnte (5.2.7), und zur Rollenübernahme und Kommunikationskompetenz (5.2.8). Die Tatsache, dass sich fast keine Ergebnisse zum Einfluss der individuellen Lernercharakteristik finden (mit der oben genannten Ausnahme), kann man dahingehend deuten, dass deren Einflussnahme auf die jeweiligen Forschungsergebnisse offensichtlich nicht ausreichend realisiert wird.

5.2.1 Aufgabenstellung

Untersuchungen zum kooperativen Lernen allgemein lassen deutlich werden, wie wichtig die Aufgabenstellung als Einfluss nehmender Faktor in Hinblick auf den Grad der Kooperativität wie auch der Selbststeuerung ist (vgl. für einen Überblick Würffel 2007: 21f). Man könnte deshalb erwarten, dass die Bedeutung dieses Faktors auch eine prominente Stellung in den Studien zum Einsatz kooperativer Editoren einnimmt. Tatsächlich lässt sich aber feststellen, dass sich bisher nur wenige Autorinnen finden, die die ihrer jeweiligen Studie zugrunde liegende Aufgabenstellung explizit darlegen und ihre Ergebnisse auf diese Aufgabenstellung beziehen (wie z. B. Guth 2007 oder Platten in dieser Ausgabe). Fehlt aber das eine oder das andere, dann fällt auch eine Einschätzung der Ergebnisse schwer: So stellt z. B. Himpsl (2006) durchaus ausführlich die bearbeiteten Aufgaben oder Projekte vor; gerade bei seinem Ergebnis zum arbeitsteiligen Vorgehen der Lerner (vgl. Zitat in Punkt 5.2) wünschte man sich aber, dass hier ein klarer Bezug zu den Aufgaben hergestellt worden wäre, die die interviewten Lerner jeweils bearbeitet hatten, da von ihnen die eine oder andere ein arbeitsteiliges Vorgehen sogar vorschlug oder zumindest erlaubte. Da feststeht, dass ein hohes Maß an Kooperativität und Selbststeuerung in allen Phasen des Schreibprozesses und auf allen Ebenen desselben meist zeit- und arbeitsintensiv ist, darf einen bei solchen Aufgabenstellungen aber weder das ökonomische, arbeitsteilige Verhalten der Lernerinnen überraschen, noch darf man ernsthaft hoffen, der Einsatz eines kooperativen Editors würde trotzdem von selbst für ein höheres Maß an Kooperativität sorgen.

Nur wenige Autoren weisen auf die Wichtigkeit geeigneter Aufgaben hin, die Lerner tatsächlich zu einem gemeinsamen Schreibprozess anregen, indem sie z. B. mehrperspektivisches Schreiben nötig machen (vgl. für den FU Odendahl 2007: 110) oder ein Ergebnis erfordern, das mehr ist als die Summe von Einzelbeiträgen (vgl. für den FU Lund & Smørdal 2006: 41f). Odendahls Erfahrungen mit taiwanesischen Lernerinnen zeigen, dass die Kombination aus einer geeigneten Aufgabenstellung (die er allerdings leider nicht konkretisiert) und einem Bewertungssystem, das die Bewertung durch die Lehrperson mit einer gegenseitigen Bewertung des gemeinsamen Arbeitsprozesses durch die Gruppenmitglieder kombiniert, Lernerinnen dazu bringen kann, mit großem Engagement kooperativ Texte zu verfassen und dabei kooperative Editoren erfolgreich zu benutzen (vgl. Odendahl 2007). Insgesamt wünscht man sich zum einen eine größere Transparenz in den Studien, um auf diese Weise die dargestellten Ergebnisse besser einschätzen zu können. Zum anderen sollte es mehr Arbeiten aus dem Bereich der Lernaufgabenforschung geben,

Nicola Würffel, Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software-Anwendungen* am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 26 S.

um auf diese Weise das Repertoire an empirisch geprüften Aufgabenvorschlägen, die tatsächlich zum kooperativen Schreiben anregen und eine optimale Nutzung der kooperativen Editoren fördern, zu erweitern.

5.2.2 Bewertungsstruktur

Die Bewertungsweise kooperativer Aufgabenbearbeitungen wird als ein Teil der Anreizstruktur gesehen, mit der Lerner zum kooperativen Arbeiten motiviert werden können. Die Frage der genauen Form wird in der Literatur dabei kontrovers diskutiert: Einige sind der Meinung, dass einerseits der Arbeitsprozess und das Arbeitsergebnis der ganzen Gruppe bewertet werden sollten, andererseits aber auch die individuelle(en) Leistung(en) der einzelnen Gruppenmitglieder; andere lehnen Einzelbewertungen kategorisch ab, da sie dem Konzept des kooperativen Arbeitens widersprechen (für eine ausführlichere Darstellung der Diskussion vgl. Würffel 2007: 23f).

Immer schon hat sich für die Anhänger der ersten Position die Frage gestellt, wie eine individuelle Bewertung kooperativer Arbeit aussehen bzw. auf welcher Grundlage sie stattfinden kann, und für alle außerdem die Frage, wie man Zugriff auf den kooperativen Prozess erhalten kann. Beide Probleme lassen sich durch den Einsatz kooperativer Editoren (scheinbar) lösen. Anders als im Präsenzünterricht, wo die Lehrerin in der Regel kaum Einblick in die kooperativen Prozesse hat, sondern nur das Produkt zu sehen (und zu bewerten) bekommt, kann sie bei der Arbeit mit kooperativen Editoren durch den Blick auf die Historie aller Änderungen am erstellten Text (d. h. mit Hilfe der Versionenkontrolle, vgl. Punkt 4.1) nachvollziehen, welche Lernerin welchen Anteil am gemeinsamen Produkt hat bzw. wie dieser Prozess tatsächlich abgelaufen ist. In der Realität ist diese Hoffnung aber in Teilen trügerisch: Es ist nämlich höchst aufwendig, sich als Lehrer durch alle Versionen zu lesen, die jeweiligen Änderungen jedes Schülers auszumachen (auch wenn diese farblich markiert werden, wie es viele Programme inzwischen anbieten) und in die Bewertung desselben mit einfließen zu lassen bzw. den Schreibprozess auf diese Weise tatsächlich Schritt für Schritt nachzuvollziehen. Forte & Bruckman berichten in einer Studie, in der Schüler einer *High School* Artikel für ein "Science Online"-*Wiki* schrieben, über die (enttäuschten) Hoffnungen des Klassenlehrers bezüglich der Vorteile des Einsatzes von *Wikis* im Hinblick auf die individuelle Bewertung kooperativer Schreibearbeit:

Mr. Grant likewise had difficulty grading the collaborative assignment. He found parsing page histories laborious and uninformative and had difficulty understanding how each student had contributed to the collaboration. Although he had originally observed that the wiki would allow him to grade collaborative work more effectively, he found that it was too much work to understand patterns of collaboration and use them for assessment. After the Biogeochemical Cycles Project ended in October, the students were not asked to collaborate on articles again. They almost never touched one another's pages in later assignments (Forte & Bruckman 2007: 38).

Eine Nutzung der verschiedenen Versionen als Grundlage zur individuellen Bewertung erscheint nur dann realistisch, wenn die Lerner z. B. in hohem Maße arbeitsteilig vorgegangen sind. Je kleinschrittiger aber die Aushandlungsprozesse zwischen den verschiedenen Mitschreibern werden, umso schwieriger wird es, alle Änderungen systematisch nachzuvollziehen.

5.2.3 Betreuung der (Lernerinnen in den) Online-Phasen durch die Lehrerin

Die Versionenkontrolle kann auch noch in anderer, vielleicht sinnvollerer Weise genutzt werden – nämlich zur Betreuung der Lerner in Online-Phasen, wie sie z. B. Odendahl (2007) für den Einsatz von *Google Text und Tabellen* im FU erläutert: Hier nutzt die Lehrerin den Einblick in die erstellten Versionen, um die Lernerinnen auch in der Online-Phase zu unterstützen:

Nicola Würffel, Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software-Anwendungen* am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 26 S.

Über die gesamte Dauer der Bearbeitung schaut die KL [Kursleiterin, nw] den Gruppen virtuell über die Schulter und gibt Kommentare und Hinweise zur Überarbeitung. [...] Durch den Einsatz von Google Docs [Bezeichnung der englischen Benutzeroberfläche von *Google Text und Tabellen*, nw] wird es also zum ersten Mal möglich, den gesamten Schreibprozess unmittelbar im Dokument steuernd zu begleiten, ohne den Umweg über eine dokumentenexterne Diskussion gehen zu müssen (Odendahl 2007: 119).

Nach den Ergebnissen von Odendahl empfinden die Lerner dieses Lehrerverhalten keineswegs als unangenehmen Eingriff in ihre Gruppenprozesse im Sinne einer Kontrolle, sondern als motivierendes Element im Sinne einer konstruktiven Betreuung und Unterstützung. Der Einsatz des kooperativen Editors zeigt hier also eine eindeutig positive Wirkung, da er eine erhöhte soziale Präsenz der Lehrerin während der kooperativen Online-Phase ermöglicht, was zu einer positiven Interaktionsspirale zwischen Gruppe und coachender Lehrerin und letztlich zu qualitativ höherwertigen Texten führt (vgl. *ibid.*: 120)¹⁷. Sieht Odendahl weder für Lerner noch für Lehrer durch diese Art der Arbeit einen höheren Arbeitsaufwand, so präsentieren andere Studien auch gegenteilige Ergebnisse: Wageneder & Jadin z. B. warnen, dass beim Einsatz von *Social-Software*-Anwendungen in Seminarkontexten an der Hochschule sowohl auf Lernerinnen als auch auf Lehrerinnen ein nicht zu unterschätzender Mehraufwand zukomme, zumindest wenn von den Lernerinnen "ein hoher Grad an Aktivität" und von den Lehrerinnen Präsenz in der Lernplattform gefordert sei (ebd. 2006: 8). Ein genauerer Blick zeigt, dass das Problem des Mehraufwands nur bedingt mit dem Einsatz der Editoren zu tun hat: Die von Wageneder & Jadin beschriebene Tatsache hat vielmehr vor allem damit zu tun, dass Präsenzseminare durch den Einsatz von digitalen Werkzeugen zwar zu *Blended-Learning*-Kursen werden können, dass dies auf der konzeptionellen Ebene aber nicht immer ausreichend reflektiert wird. In *Blended-Learning*-Kursen erstreckt sich nämlich die Kontaktzeit zwischen Lernern und Lehrern plötzlich nicht mehr nur auf die Zeiten während des Seminars/Unterrichts und möglicher Sprechstunden, sondern sie kann auch die gesamte Zeit zwischen den Seminaren/Unterrichtszeiten umfassen (vgl. Endnote 7). In den meisten reinen *Face-to-Face*-Lernkontexten ist vorgesehen, dass die Lernerinnen bestimmte Zeiten zwischen zwei Unterrichtszeiten zum selbständigen Nach- oder Vorbereiten nutzen. Bei jüngeren Lernern sind bisher Eltern oder Nachhilfelehrer für die Betreuung solcher Lernzeiten verantwortlich, ältere Lerner haben sich selbst zu organisieren. Wenn nun für *Blended-Learning*-Szenarien gefordert wird, dass Lehrerinnen in den Online-Phasen mehr Präsenz zeigen müssen, damit die Wahrscheinlichkeit für eine intensivere Nutzung der Online-Werkzeuge und überhaupt eine selbständigere Weiterarbeit der Lernerinnen zwischen den Kontaktzeiten steigt (vgl. auch Lund & Smørdal 2006: 42 für den FU), so entspräche das für Präsenzszenerien einer Forderung danach, dass die Lehrerin zwischen den Unterrichtszeiten jeden Tag eine Sprechstunde anbietet oder telefonische Hausaufgabenbetreuung macht – ein Modell, von dem jede schnell sagen kann, dass es nicht finanzierbar bzw. realisierbar ist. Jeder Erweiterung/Umwandlung eines Präsenzszenerios in ein *Blended-Learning*-Szenario müssen deshalb Überlegungen vorangehen, wie zum einen die notwendige Betreuung (personell und eben nicht nur technisch) organisiert und wie zum anderen (und das erscheint mir noch entscheidender) der Grad der Selbständigkeit der Lernergruppe bei ihren kooperativen Schreibphasen sukzessive erhöht bzw. gefördert werden kann.

5.2.4 Synchron versus asynchrone Editoren

Beim Einsatz kooperativer Editoren stellt sich die Frage, ob man die Studentinnen bei ihrem kooperativen Schreiben eher mit einem synchronen oder einem asynchronen Editor arbeiten lässt. Einige Autoren plädieren für den Einsatz synchroner Editoren, da beim Einsatz asynchroner die Gefahr verstärkt werde, dass die Lerner wenig homogene, stilistisch uneinheitliche und inkohärente Texte erstellen (vgl. für den FU Odendahl 2007: 105). Synchroner Editoren haben in der Tat den Vorteil, dass die Mitschreibenden Änderungen am Text zeitgleich zu sehen bekommen und direkt darauf reagieren können¹⁸ – was dem *Setting* in der Präsenzsituation entspricht. Die stärkere Entsprechung zur Präsenzsituation muss aber nicht unbedingt immer zu einem höheren Maß an Kooperativität führen: Wie auch in anderen Lernsituationen im FU kann die Asynchronizität für manche Lernertypen vielleicht einen Vorteil darstellen,

Nicola Würffel, Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software*-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 26 S.

da sie länger Zeit zum Überlegen und zum Verfassen ihrer Veränderungsvorschläge haben. Die Tatsache, dass jede (vielleicht auch sprachlich inkorrekte) Änderung den anderen Mitschreibenden sofort sichtbar ist, kann für unsichere Lernerinnen auch eine Bedrohung darstellen, die sie in ihrer Mitarbeit oder Kreativität behindert. Editoren mit pessimistischen Sperrverfahren, bei denen die Änderungen den Mitlernern erst sichtbar gemacht werden, wenn der jeweilige Schreiber seine Version speichert und damit freigibt, mögen für solche Lerner vielleicht eher den Anreiz bieten, sich aktiver in den kooperativen Schreibprozess mit einzubringen. Gerade dieser Punkt zeigt, wie wichtig Studien wären, die auch die jeweiligen individuellen Lernercharakteristika und ihr Zusammenspiel mit dem eingesetzten Medium berücksichtigen.

5.2.5 Institutioneller Kontext

Ein weiterer Punkt, warum kooperative Schreibprojekte auch beim Einsatz kooperativer Editoren nicht automatisch einen höheren Grad von Kooperativität aufweisen, liegt bei Projekten in schulischen Kontexten an dem Konflikt zwischen der an diesen Institutionen herrschenden Kultur des individuellen Bewertens und der erwünschten kooperativen Arbeit der Lernerinnen. Lerner, die gewohnt sind, individuell zu arbeiten und bewertet zu werden, beginnen nicht plötzlich in hohem Maße kooperativ zu schreiben, nur weil der Lehrer ihnen eine dementsprechende Aufgabe gibt und/oder sie plötzlich in einem *Wiki* schreiben können/sollen. So stellt Grant (2006) in ihrer Studie zum Einsatz von *Wikis* im Informatikunterricht mit 13-14-jährigen Schülerinnen in England fest, dass diesen die soziale Praxis des kooperativen Arbeitens fehlt und sie deshalb gar nicht in der Lage sind, die Vorteile eines *Wikis* zum kooperativen Schreiben zu nutzen:

However, the social and cultural practices of collaborative working that need to accompany the use of the software in order to take advantage of the functional affordances of the tool were not in the students' repertoire of shared practices. Instead, they imported practices of individualised written assessment that they saw as important from the broader economy of education and the practices of the school community (Grant 2006: 9).

5.2.6 Öffentlichkeit

Neben der Frage, ob für eine Lernergruppe und einen Lerngegenstand ein synchroner oder ein asynchroner kooperativer Editor angemessener ist, wird auch die Frage diskutiert, ob es beim Einsatz von *Wikis* sinnvoller ist, mit einer geschlossenen oder mit einer offenen Variante zu arbeiten (vgl. Punkt 4.4).

Bei letzterer nimmt der Faktor der Öffentlichkeit natürlich einen Einfluss auf den kooperativen Schreibprozess. Ergebnisse zu diesem Faktor im FU liefert eine Studie von Guth (2007), die den Einsatz von offenen und halb-offenen *Wikis* in Sprachkursen an der Universität vergleicht: Eine Gruppe arbeitete in einem Telekollaborationsprojekt mit einem halb-offenen *Wiki*, wobei die Lernerinnen in diesem Texte für ihre Telekollaborationspartner zu interkulturell spannenden Themen verfassten. Eine andere Gruppe arbeitete an einem öffentlichen lexikonartigen *Wiki* mit: Die Studierenden schrieben ihre Texte hier also auch für eine unbekannte Öffentlichkeit; sie kooperierten nicht nur miteinander, sondern auch mit den Betreibern und den Nutzern des öffentlichen *Wikis*. Nach den Ergebnissen Guths waren das Maß der Kooperativität im letzten Fall deutlich höher (da sozusagen eine doppelte Kooperation stattfand – zwischen den Lernerinnen in der Gruppe und mit den Nutzerinnen des öffentlichen *Wikis*), die Arbeit für die Studierenden nach eigenen Angaben aber viel anstrengender (und deshalb unattraktiver), die Produkte jedoch, wahrscheinlich aufgrund des subjektiv höher empfundenen Erwartungsdrucks durch die Öffentlichkeit, qualitativ deutlich besser (im Sinne von akkurater, präziser und kohärenter, vgl. Guth 2007: 67). Sehr differenziert plädiert Guth auf der Grundlage ihrer Ergebnisse nicht für einen generellen Einsatz öffentlicher (Lexikon-) *Wikis*, um eine höhere Qualität zu erreichen, sondern für eine lernziel- und lerngruppenadäquate Auswahl der jeweiligen *Social-Software*-Anwendung, die auch die Fähigkeiten und Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppe berücksichtigt.

Nicola Würffel, Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software*-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 26 S.

Für Guth bietet die Arbeit mit öffentlichen *Wikis* noch einen weiteren Vorteil, der in engem Zusammenhang mit dem Problem der Gewohnheit individueller Autorenschaft steht (vgl. Punkt 5.2.7): In der von ihr eingesetzten Form öffentlicher *Wikis* (d. h. eines lexikonartigen *Wikis*) werden die Lernerinnen automatisch mit einer kollektiven Autorenschaft konfrontiert, wohingegen in geschlossenen, privaten *Wikis* (oder in generell passwortgeschützten Editoren wie z. B. *Google Text und Tabellen*) die individuelle einfach fortgeführt werden kann (vgl. *ibid.*: 62).

Büffel, Pleil & Schmalz kommen auch für den muttersprachlichen Einsatz insofern zu einem ähnlichen Ergebnis, als sie vermuten, dass in geschlossenen Systemen die fehlende Anonymität die Skrupel erhöhe, die Texte von Mitlernern zu korrigieren und/oder umzuschreiben (vgl. *ebd.* 2007: 9). In öffentlichen *Wikis* könne hingegen kaum nachvollzogen werden, ob der Eingriff in einen Text durch eine Mitlernerin oder durch ein anderes Mitglied der Weböffentlichkeit vollzogen worden ist (vorausgesetzt, es handelt sich um ein gut funktionierendes *Wiki* mit einem ausreichend großen Stamm an produzierenden Nutzerinnen, was leider bei vielen Projekten, die eigens für Lernkontexte geschaffen werden, nicht der Fall ist, so dass auch hier korrigierende Mitlernerinnen wahrscheinlich schnell identifiziert werden können, wenn sie überhaupt unter Alias-Namen auftreten).

Werden kooperative Editoren aber nicht für die Erstellung einer lexikonartigen Seite benutzt, sondern für Formen privaterer Texte, so gibt es inzwischen auch die berechtigte Warnung, hierfür die offene Form zu wählen und die Prozesse und Produkte der Lerner so der Öffentlichkeit (und einem möglichen Missbrauch) zugänglich zu machen (vgl. für den FU Legutke 2007: 135 oder Rösler 2007: 182f). Interessant ist, dass die Lernerinnen sich der Gefahren, die eine Veröffentlichung privater Informationen im Netz bedeuten kann, häufig zum Teil nicht bewusst sind, zum Teil diese aber auch gering einschätzen – oder, je nach Sichtweise des Betrachters, unterschätzen. Forte & Bruckman (2006, zitiert in Bruns & Humphreys 2007) stellen z. B. in einer Studie fest,

that for the most part their students failed to regard their work as public and seemed surprised to realise that it would be encountered by others. They [Forte & Bruckman, nw] offer two explanations. The first is that students are naïve about privacy online (and such an explanation is certainly supported by some anecdotal evidence about students' use of online services). The second, that the students possessed an 'adroit cynicism' – an indication they understand perfectly well the enormity of the web and are sceptical that anyone could find their ideas buried on a wiki with an obscure domain name' (Forte and Bruckman, 2006: 186) (Bruns & Humphreys 2007: 5).

Auch wenn man annehmen will, dass sich die Vorstellung von Privatheit über die Zeit ändern kann bzw. ändert (vgl. u. a. Kerres 2006: 2), so muss es Teil einer (auch im FU) zu vermittelnden Medienkompetenz sein, die Lernerinnen auf die Implikationen der spezifischen Artikulation im Internet hinzuweisen. Dazu gehört, dass "Aussagen im Internet nicht 'gelöscht' werden können", dass sie "unauslöschbare Spuren" hinterlassen und dass die von einer Person im Internet veröffentlichten Informationen so zusammengeführt werden können, dass "sich in wenigen Minuten ein Einblick in das Privatleben einer Person erhalten [lässt], das früher engen Bekannten vorbehalten war" (*ibid.*: 4). Konzipiert eine Lehrerin einen Lernkontext, in dem Informationen über die Lernerinnen aus dem geschützten Unterrichtsraum an die Öffentlichkeit gelangen, so ist sie auch dafür verantwortlich, ihre Lernerinnen auf diese Implikationen hinzuweisen bzw. sie ihnen in vollem Umfang bewusst zu machen.

5.2.7 Konzepte von Autorenschaft

Eine der entscheidenden Schwierigkeiten beim gemeinsamen Verfassen von Texten stellt die Frage der Autorenschaft dar bzw. die Tatsache, dass wir alle es weitgehend gewohnt sind, allein für die von uns geschriebenen Texte verantwortlich zu sein (im positiven wie negativen Sinne).

Nicola Würffel, Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software*-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 26 S.

Auch bei kooperativen Schreibaufgaben mit kooperativen Editoren werden Lerner durch die gewissermaßen selbstverständliche Einstellung geleitet, dass der Autor der Eigentümer seines Textes ist. Das Aufgeben dieser Einstellung fällt ihnen deshalb schwer (vgl. für den FU Guth 2007: 64 und für andere Lehrkontexte Büffel, Pleil & Schmalz 2007: 9 oder Thelen & Gruber 2003: 5); sie behindert die kooperative Arbeit aber in hohem Maße, vor allem in Hinblick auf die Arbeit an den Texten oder Textteilen von Mitlernern, sei es inhaltlicher oder sprachlicher Art. In vielen Studien wird deutlich, dass Studierende von sich aus zögern, sich gegenseitig zu verbessern bzw. in den Textentwurf einer Mitlernerin einzugreifen (vgl. explizit für den FU u. a. Guth 2007: 65, Lund & Smørdal 2006: 43 oder Platten in dieser Ausgabe); meist ist es deshalb die Aufgabe der Lehrerin, dazu immer wieder explizit aufzufordern oder es durch eine spezifische Aufgabenstellung zu fördern (vgl. Guth 2007: 64 oder Platten in dieser Ausgabe).

Generell kann man vermuten, dass das Problem der Gewohnheit individueller Autorenschaft durch den Einsatz digitaler Anwendungen beim kooperativen Schreiben für die Lerner verschärft wird, da die Texte bzw. Textteile, über die verhandelt werden soll, anders als in der Präsenzsituation schon in schriftlicher Form vorliegen und damit für viele Lerner einen endgültigeren Eindruck machen. Leider kenne ich noch keine Studie, die z. B. Daten in Form subjektiver Theorien der Lernerinnen zu dieser Frage erhoben hat.

Die Verinnerlichung individueller Autorenschaft hindert Lerner aber nicht nur daran, an den Textteilen ihrer Mitlerner zu arbeiten, ihr hoher (nahezu unbefragter) Wert mindert in manchen Fällen auch die Motivation zur kooperativen Arbeit. Für viele Lernerinnen gilt wahrscheinlich ebenso, was die Initiatorin des Mitschreibeprojektes "Beim Bäcker"¹⁹ in einem Interview für die Schreibenden von Netzliteratur formuliert hat:

Insofern zeigen Mitschreibeprojekte den ganz normalen Egoismus der Menschen, nicht mehr und nicht weniger. Jeder will seine eigene Welt kreieren und muss abwägen zwischen dem, was ihm ein Mitschreibeprojekt bringt (Einbindung in einen reizvollen Kontext, der unter Umständen stärker wahrgenommen wird als ein Einzelwerk im Netz, neue Kontakte) und was es ihn kostet (Abstriche an der eigenen Freiheit [...]) (Simanowski 2000, zitiert in Krameritsch 2007: 374f).

Auch in Lernkontexten muss der Ertrag der kooperativen Schreibebeit für die Lerner deutlich sein, damit sie eine gemeinsame Autorenschaft als zu erstrebendes Ziel ansehen können und/oder sich der Anstrengung aussetzen, sich in fremde Textteile einzumischen. Dies erfordert geeignete Aufgabenstellungen und Bewertungsstrukturen wie auch Kontinuität im Einsatz kooperativer Schreibphasen, um den Lernerinnen die Chance zu geben, sich umzugewöhnen und die verschiedenen Vorteile wahrnehmen zu können.

5.2.8 Rollenübernahme und Kommunikationskompetenz

Genauso wie bei kooperativen Aufgabenbearbeitungen allgemein lassen sich auch beim kooperativen Schreiben mit Unterstützung digitaler Werkzeuge verschiedene typische Rollen beobachten²⁰, die die Lerner durchgehend oder auch wechselseitig innehaben und deren Übernahme Auswirkungen auf den Schreibprozess und das Ergebnis hat. Thelen & Gruber (2003) weisen in ihrer Studie die Rolle der Initiatorin, der Restrukturiererin, der Korrektorin, der Organisatorin, der Beiträgerin und der Moderatorin (die Parallelvorschläge eigenständig zusammenfasst und Texte über Autorinnengrenzen hinweg verändert) nach. Interessanterweise waren die ersten fünf Rollen in dieser Studie fast immer vertreten, die letzte Rolle wurde dagegen nicht in allen Gruppen übernommen – mit negativen Folgen für die Qualität der Arbeit. Die große Bedeutung einer ähnlichen Rolle wie die des Moderators betonen auch de Pedro et al. als ein Ergebnis ihrer Studie zum Einsatz von *Wikis* zum kollaborativen Schreiben in naturwissenschaftlichen Studiengängen: Sie nennen sie den "Editor in chief", der für die Zusammenfassung der Ideen und die Endbearbei-

Nicola Würffel, Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software*-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1, 2008, 26 S.

tung des produzierten Dokuments verantwortlich ist. Die Besetzung dieser Rolle sei unerlässlich für das Erstellen qualitativ hochwertiger Produkte:

The role of "Editor in chief" is very important and needed for higher quality of the work produced, regardless of methodology followed" (de Pedro, Rieradevall, López, Sant, Piñol, Nuñez & Llobera 2006: 15).

Vergleicht man die genannten Rollen mit denen, die für das kooperative Arbeiten im Präsenzunterricht festgestellt worden sind (vgl. Endnote 20), so zeigen sich erstaunlich wenig Unterschiede – als ob der digitale Kontext kaum eine Rolle spielen würde. Dies widerspricht aber der Forschung zu den Nachteilen digital vermittelter Kommunikation, die auf Probleme wie den Mangel an sozialer Präsenz, die erschwerte Gruppenkoordination, fehlende Abstimmung über den gemeinsamen Wissenshintergrund, das Überangebot an Informationen oder die fehlende Nachrichtenverbundenheit hinweisen (vgl. Punkt 5.1). Es scheint wahrscheinlich (auf jeden Fall aber sinnvoll), dass online arbeitende Schreibgruppen auf diese erschwerten Kommunikationsbedingungen im besten Fall auch durch spezifische Rollen oder zumindest durch geeignete Kommunikationskompetenzen reagieren. Auf letztere wird aber leider nur in wenigen Studien verwiesen (eine Ausnahme bildet Bruns & Humphreys 2007: 5). Hier sind weitere, konkretisierende Untersuchungen, vor allem auch mit dem Fokus auf den besonderen Gegenstand 'Fremdsprachenlernen', notwendig.

Ebenfalls für das kooperative Schreiben mit internetgestützten Editoren im FU kann es sinnvoll sein, als strukturierende Maßnahme eine Rollenverteilung durch die Lehrerin vornehmen zu lassen, um Lernerinnen mit wenig Erfahrung in diesem Bereich zu unterstützen. Dies gilt umso mehr, als die Lerner sehr häufig weder mit Schreibaufgaben, die ein hohes Maß an Kooperativität erfordern oder fördern sollen, noch mit der gemeinsamen Arbeit mit Editoren Erfahrung haben und deshalb die an sie gestellten Herausforderungen zu Beginn nicht zu unterschätzen sind. Eine stärkere Lenkung durch die Lehrperson (und ein geringeres Maß an Kooperativität auf verschiedenen Ebenen) kann darum für diese Lernerinnen zunächst entlastend wirken. Auch im Hinblick auf die Schwierigkeit einer zu geringen Quantität und einer zu hohen Heterogenität in der Partizipation der Gruppenmitglieder kann die Verteilung von Rollen und Zuständigkeiten angedacht werden (vgl. Büffel, Pleil & Schmalz 2007: 18f). Schließlich erscheinen die Bereitstellung von geeigneten Redemitteln und das Training von hilfreichen Kommunikationsstrategien sinnvoll, wie es z. B. Legutke (2003: 235) für das kooperative Lernen im Präsenzunterricht gefordert hat.

6. Fazit

Die Auswertung der Forschungsliteratur macht zweierlei deutlich: Ein Einsatz kooperativer Editoren bietet interessante Potentiale, auch zur Unterstützung des kooperativen Schreibens im FU. Wie dieser Einsatz im FU aber konzipiert sein sollte, um sowohl den Spezifika des Faches gerecht zu werden als auch lerngruppen- und lernzieladäquat zu sein, dazu gibt es bisher leider noch viel zu wenige Ergebnisse. So fehlt es z. B. fast vollständig an Studien, die die sprachliche Entwicklung der Lerner bei der Bearbeitung von Schreibaufgaben mit kooperativen Editoren untersucht haben – ein Defizit, das sich dieser Bereich mit dem zum kooperativen Schreiben im Präsenzunterricht teilt. Das lässt vermuten, dass das Defizit nicht nur der Neuheit des Gegenstands (der Unterstützung der Schreibprozesse durch kooperative Editoren) geschuldet ist, sondern auch bzw. vor allem der dargestellten Komplexität des Gegenstands "kooperatives Schreiben im FU" überhaupt. So ist der Forschungsbedarf vielfältig. Die Dokumentationsmöglichkeit der Prozesse durch die Editoren bietet aber, wie auch die Studien aus anderen Unterrichtskontexten zeigen, tatsächlich eine neue Datenerhebungsform, die andersartige Forschungseinblicke verspricht. Im Grunde bedarf es nun nur noch engagierter und mutiger Fremdsprachenforscherinnen, die sich durch die Faktorenkomplexität des Untersuchungsgegenstands nicht abschrecken lassen.

Literatur

- Alby, Tom (2007), *Web 2.0. Konzepte, Anwendungen, Technologien*. München, Wien: Hanser.
- Arnold, Patricia (2003), Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium. *Medien in der Wissenschaft*, Band 23. Münster u. a.: Waxmann.
- Brahm, Taiga (2007), WikiWiki: Technische Grundlagen und pädagogisches Potential. In: Brahm, Taiga & Seufert, Sabine (Hrsg.) (2007), *Ne(x)t Generation Learning: E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen?* SCIL-Arbeitsbericht 13. St Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning, 40-53. [Online: <http://www.scil.ch/fileadmin/Container/Leistungen/Veroeffentlichungen/2007-02-euler-seufert-next-generation-learning.pdf>. 09.02.2008].
- Breuckmann, Oliver & Mense, Reinhard (1996), *Mehrbenutzereditoren*. Universität Koblenz: Seminararbeit. [Online: <http://www.uni-koblenz.de/~diplob/mbe/mbe.htm>. 09.02.2008.]
- Bruns, Axel & Humphreys, Sal (2007), Building collaborative capacities in learners. The M/cyclopedia Project revisited. In: *Proceedings of the 2007 International Symposium of Wikis*, 10 S. [Online: http://www.wikisym.org/ws2007/publish/Bruns_WikiSym2007_MCYclopedia.pdf. 09.02.2008.]
- Büffel, Steffen; Pleil, Thomas & Schmalz, Jan Sebastian (2007), Net-Wiki, PR-Wiki, KOWiki - Erfahrungen mit kollaborativer Wissensproduktion in Forschung und Lehre. In: Stegbauer, Christian; Schmidt, Jan & Schönberger, Klaus (Hrsg.) (2007), *Wikis: Diskurse, Theorien und Anwendungen*. Sonderausgabe von kommunikation@gesellschaft 8. 23 S. [Online: http://www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/F2_2007/Bueffel_Pleil_Schmalz.pdf. 09.02.2008.]
- Carrell, Angela (2006), *Selbststeuerung und Partizipation beim computergestützten kollaborativen Lernen. Eine Analyse im Kontext hochschulischer Lernprozesse*. Münster u. a.: Waxmann (*Medien in der Wissenschaft*, 37).
- Engler, Lela-Rose (2003), Einsatz eines didaktisch gelenkten Chatrooms im Fremdsprachenunterricht. *Linguistik Online* 15: 3. [Online: http://www.linguistik-online.de/15_03/engler.html. 09.02.2008.]
- Eßler, Ruth (2003), Übungen zum Schreiben. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4.Auflage). Tübingen und Basel: Francke, 292–295.
- Faistauer, Renate (1997), *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Innsbruck und Wien: Studien Verlag (Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Band 1).
- Fisch, Martin & Gscheidle, Christoph (2006), Ergebnisse der ARD/ZDF-Online-Studien 1997-2006: Onliner 2006: Zwischen Breitband und Web 2.0 – Ausstattung und Nutzungsinnovation. *Media Perspektiven* 8, 431-440. [Online: <http://www.daserste.de/service/0206.pdf>. 09.02.2008].
- Forte, Andrea & Bruckman, Amy (2006), From Wikipedia to the classroom: exploring online publication and learning. In: *International Conference of the Learning Sciences*. Bloomington, USA, 182-188.

- Forte, Andrea & Bruckman, Amy (2007), Constructing text: Wiki as a toolkit for (collaborative?) learning. In: *Proceedings of the 2007 International Symposium of Wikis*, 31-41. [Online: http://www.wikisym.org/ws2007/publish/Forte_WikiSym2007_ConstructingText.pdf. 09.02.2008.]
- Gerlicher, Ansgar (2005), Erweiterung bestehender Anwendungen um kollaborative Funktionen mit Hilfe des Collaborative Editing Framework for XML (CEFX). In: Spath, Dieter; Haasis, Klaus & Klumpp, Dieter (Hrsg.) (2005), *Aktuelle Trends in der Softwareforschung. Band 2: Tagungsband zum doIT Software-Forschungstag am 29. Oktober 2004*. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag, 150-165. [Online: <http://www.hdm-stuttgart.de/news/news20050715085023/beitrag.pdf>. 09.02.2008.]
- Grant, Lyndsay (2006), *Using Wikis in Schools: a Case Study*. [Online: http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/discussion_papers/Wikis_in_Schools.pdf. 09.02.2008.]
- Gros, Michael (2006), *Videokonferenzen im Fremdsprachenunterricht*. [Online: http://www.lehrer-online.de/dyn/bin/537959-537971-1-videokonferenz_pojektbeschreibung.pdf. 09.02.2008.]
- Gscheidle, Christoph & Fisch, Martin (2007), Onliner 2007: Das "Mitmach-Netz" im Breitbandzeitalter. PC-Ausstattung und Formen aktiver Internetnutzung: Ergebnisse der ARD/ ZDF-Online-Studie 2007. *Media Perspektiven* 8, 393-405.
- Guth, Sarah (2007), Wikis in education: Is public better? In: *Proceedings of the 2007 international symposium of Wikis*, 61-68. [Online: http://www.wikisym.org/ws2007/publish/Guth_WikiSym2007_IsPublicBetter.pdf. 09.02.2008.]
- Hesse, Friedrich W.; Garsoffky, Bärbel & Hron, Aemilian (2002), Netzbasiertes kooperatives Lernen. In: Issing, Ludwig J. & Klimsa, Paul (Hrsg.) (2002), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis* (3.Auflage). Weinheim: Beltz, 283-298.
- Himpsl, Klaus (2006), *Social Software als wesentlicher Bestandteil eines Blended Learning Designs. Konzepte, praktische Unterrichtserfahrungen und Evaluation rund um das Open Source-Projekt "MediaWiki Joins ILIAS"*. Donau-Universität Krems: Masterarbeit [Online: http://himpsl.htldornbirn.vol.at/these/2006_09_23_Masterthese_Himpsl.pdf. 09.02.2008.]
- Hron, Aemilian; Hesse, Friedrich W. & Friedrich, Helmut F. (2002), Gemeinsam lernt es sich besser. Kooperatives Lernen und kognitive Prozesse in netzbasierten Szenarien. In: Scheffer, Ute & Hesse, Friedrich W. (Hrsg.) (2002), *E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen*. Stuttgart: Klett-Cotta, 83-100.
- Kerres, Michael (2006), Potenziale von Web 2.0 nutzen. In: Hohenstein, Andreas & Wilbers, Karl (Hrsg.) (2006), *Handbuch E-Learning*. München: DWD.
- Krameritsch, Jakob (2007), Kollektive Hypertextproduktion - Wenn sich Texte und Autoren/innen einander annähern. In: Burckhardt, Daniel; Hohls, Rüdiger & Prinz, Claudia (Hrsg.) (2007), *Geschichte im Netz: Praxis, Chancen, Visionen*. Beiträge der Tagung .hist 2006 (Teilband 2), 364-386. [Online: http://edoc.hu-berlin.de/e_histfor/10_II/PDF/HistFor_2007-10-II.pdf. 09.02.2008.]

- Krings, Hans P. (1992), Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen: Ein Forschungsüberblick. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.) (1992), *Schreiben in der Fremdsprache: Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS Verlag, 47-77.
- Landow, George P. (1994), What's a Critic to Do? Critical Theory in the Age of Hypertext. In: Ders. (Hrsg.) (1994), *Hyper/Text/Theory*. London, 1-47.
- Legutke, Michael K. (2003), Forschendes und kooperatives Lernen in multimedialen Lernumgebungen. Ein Beitrag zur fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: Ebd. & Dietmar Rösler (Hrsg.) (2003), *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 209-245.
- Legutke, Michael (2007), Textproduktion und die Rolle von Lernertexten im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.) (2007), *Textkompetenzen*. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 131-138.
- Lund, Andreas & Smørðal, Ole (2006), Is there a space for the teacher in a wiki? In: *Proceedings of the 2006 International Symposium of Wikis*, 37-46. [Online: <http://www.wikisym.org/ws2006/proceedings/p37.pdf>. 09.02.2008.]
- Massler, Ute (2004), *Computergestützte Schreibprojekte im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Müller-Hartmann, Andreas (2005), Interkulturelles Lernen in internationalen Telekollaborationsprojekten. Die Entwicklung von Erfahrungswissen angehender Fremdsprachenlehrer/innen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, 192-206.
- O'Dowd, Robert & Ritter, Markus (2006), Understanding and working with 'failed communication' in telecollaborative exchanges. *CALICO Journal* 23: 3, 1-20.
- Odendahl, Wolfgang (2007), Vom Korrektor zum Koordinator: Web-basierte Online-Kollaboration im Aufsatzkurs. In: Schneider, Susanne & Würffel, Nicola (Hrsg.) (2007), *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 101-126.
- De Pedro, Xavier; Rieradevall, Maria; López, Pilar; Sant, Dolors; Piñol, Josep; Núñez, Lluïsa & Llobera, Miquel (2006), Writing documents collaboratively in higher education using traditional vs. wiki methodology (I): QUALITATIVE results from a 2-year project study. In: *4th International Congress of University Teaching and Innovation*. [Online: <http://uniWiki.ourproject.org/dl93>. 09.02.2008.]
- Platten, Eva (2008), *Gemeinsames Schreiben im Wiki-Web – Aktivitäten in einer untutorierten Schreibwerkstatt für fortgeschrittene DaF-Lernende (in dieser Ausgabe)*.
- Raith, Thomas (2006), *Weblogs in the EFL Classroom. A study on the relationship between audience and writing*. Pädagogische Hochschule Heidelberg: Magisterarbeit.
- Rösler, Dietmar (1993), Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Konzentration auf prototypische Lernergruppen, globale Methodendiskussion, Trivialisierung und Verselbständigung des Interkulturellen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 77-99.

- Rösler, Dietmar (2004), *E-Learning Fremdsprachen - eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rösler, Dietmar (2007), Lernertexte als Texte für Lernende. Neue Möglichkeiten durch Web 2.0? In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.) (2007), *Textkompetenzen*. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 179-187.
- Rüddigkeit, Volker (2006), *Web 2.0 - das "neue" Internet macht Schule. Eine Tour d'Horizon in Sachen Web 2.0 verbunden mit der Frage, ob die Schulen bereit sind für das Medienzeitalter des "ubiquitous computing"?* [Online: <http://medien.bildung.hessen.de/web20/web20-voru.pdf>. 09.02.2008.]
- Schlickau, Stephan (2000), Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotenziale und empirische Beobachtungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5: 2. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-2/beitrag/sschlick1.htm>. 09.02.2008.]
- Schmidt, Torben (erscheint 2008), Listen To The World And Make The Whole World Listen – Aufgabenorientiertes Arbeiten mit Podcasts zum Thema 'Werbeverbot für Junk Food im britischen Kinderfernsehen'. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 6. Themenheft Web 2.0.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2001), *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Fernstudieneinheit 29. München: Goethe-Institut Inter Nationes.
- Sharma, Pete & Barrett, Barney (2007), *Blended Learning. Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan Books for Teachers.
- Steinig, Wolfgang et al. (1998), Fremde im Zug - Fremde im Netz: Ein interkulturelles Schreibprojekt. *Zielsprache Deutsch* 29: 1, 13-24.
- Swisscom AG, Schulen ans Internet (2006), *SchoolNetGuide Nr. 9. Jeder Leser auch ein Autor: Blogs und Wikis*. [Online: http://www.swisscom.com/NR/rdonlyres/FF6033D7-5E7E-41DF-833F-0D996DDE6C67/0/SNG9_de_032_20060831.pdf. 09.02.2008.]
- Thelen, Tobias & Gruber, Clemens (2003), Kollaboratives Lernen mit WikiWikiWebs. In: Kerres, Michael & Voß, Britta (Hrsg.) (2003), *Digitaler Campus. Vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule*. Münster u. a.: Waxmann, 356–365.
- Wageneder, Günter & Jadin, Tanja (2006), *eLearning2.0 - Neue Lehr/Lernkultur mit Social Software?* Graz: 13. Tagung des Forums Neue Medien Austria. [Online: <http://wageneder.net/artikel/fnma-13.html>. 09.02.2008.]
- Würffel, Nicola (2006), *Strategiengebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Tübingen: Narr.
- Würffel, Nicola (2007), Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Schneider, Susanne & Würffel, Nicola (Hrsg.) (2007), *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 1–32.

Anmerkungen

¹ Ich verwende in diesem Artikel Feminina und Maskulina gleichermaßen (d.h. abwechselnd) als Gattungsbegriff.

² Dies stellt eine Verengung des Begriffs "Web 2.0" auf die Veränderungen auf der Ebene der Partizipation dar; tatsächlich machen aber auch technische und vor allem wirtschaftliche Aspekte die Weiterentwicklung aus, die O'Reilly 2004 zur Prägung des Begriffs anregte (vgl. Alby 2007: 15f).

³ Auch dieser Begriff wird inzwischen sehr weit gefasst. Anders als der des "Web 2.0" ist er aber weniger geeignet, für die Bezeichnung eines Paradigmenwechsels oder einer Neuerfindung des Internet missbraucht zu werden.

⁴ Für eine nähere Erklärung zu *Wikis* siehe Punkt 4 und Platten in dieser Ausgabe. *Skype* ist eine Anwendung, mit der man über das Internet telefonieren kann; *Weblogs* sind regelmäßig aktualisierte Webseiten, auf denen die Inhalte in umgekehrt chronologischer Reihenfolge dargestellt werden; *Weblogs* werden häufig als Online-Tagebücher oder für journalistische Zwecke genutzt (für eine ausführlichere Darstellung vgl. Platten in dieser Ausgabe).

⁵ Quelle: Chefredakteurin der Brockhaus-Redaktion.

⁶ Mein Dank für das Aufzeigen dieser Perspektive geht an E. Doerr.

⁷ Ein weiterer Grund ist, dass sich die Vorschläge von Sharma & Barrett vor allem auf die Intensivierung der Kommunikation zwischen Lehrer und Lerner zwischen den Schulstunden beziehen, z. B. "when there is insufficient time during lesson" (ebd. 2007: 124). Die digitalen Anwendungen werden also genutzt, um die Unterrichtszeit unauffällig auszudehnen. Da das auch mit 'normalen' Hausaufgaben nur bedingt klappt, befürchte ich, dass allein die Verlagerung ins digitale Medium weder Lehrerin noch Lernerin überzeugen wird, nun auf einmal sehr viel mehr Freizeit für das Weiterlernen zu opfern (vgl. auch Punkt 5.2.3).

⁸ In der Forschungsliteratur werden die Begriffe des 'kooperativen' und 'kollaborativen' Lernens/Schreibens zum Teil synonym, zum Teil auch in Abgrenzung voneinander gebraucht. Eine Unterscheidung beider Begriffe bezieht sich meist entweder auf die Strukturiertheit der Aufgabenstellung und der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung oder aber auf die Art und Weise der Konstruktion von Wissen. Bei vielen Autoren steht der Begriff des kooperativen Lernens für eine Form, die stark durch die Aufgabe (und eventuell auch durch Angaben zum Prozessverlauf) gesteuert wird; der Begriff des kollaborativen Lernens steht dagegen für ein Lernen, bei dem die Lerner ihre Ziele und ihre Vorgehensweise weitgehend selbst bestimmen (vgl. u. a. Hron, Hesse & Friedrich 2002, 83f. oder Arnold 2003, 33). Auf der lerntheoretischen Ebene bleibt Lernen im Konzept des kooperativen Lernens ein individueller Akt, wohingegen in der Theorie des kollaborativen Lernens Lernen als Ko-Konstruktion von Wissen zwischen den Lernerinnen stattfindet (vgl. Carell 2006, 21ff.). Da jeder Versuch, diese Abgrenzung auf die unterschiedlichen Aufgabenbearbeitungen in der Unterrichtsrealität zu übertragen, schnell deutlich macht, dass Mischformen oder 'Formen dazwischen' überwiegen, erscheint es mir sinnvoller, von einem Lernen mit einem hohen oder einem niedrigen Grad von Kooperativität zu sprechen, vgl. ausführlicher Würffel 2007: 5f.

⁹ Der Faktor der Lernform bezieht sich auf die Unterscheidung zwischen Präsenzlernen und *Blended-Learning*-Szenarien, vgl. Würffel 2006: 100f.

¹⁰ Synonym werden auch die Begriffe 'Mehrbenutzereditoren' oder 'verteilte Editoren' gebraucht.

¹¹ In den meisten Fällen werden kooperative Editoren auch nicht als *stand-alone*-Produkt angeboten, sondern im Zusammenhang mit anderen Werkzeugen wie z. B. einem Chatwerkzeug, einer Kommentarfunktion, einer Dateiablage etc. Auch wenn man hier also korrekterweise von einer Mehrbenutzerumgebung sprechen müsste (vgl. Breuckmann & Mense 1995), die einen kooperativen Editor beinhaltet, verwende ich weiter den Begriff der kooperativen Editoren (weil es in diesem Artikel primär um deren Funktionalität für den FU geht), meine damit aber ebenso auch Systeme, die gleichzeitig auch andere Komponenten anbieten.

¹² Die Editoren sind unter folgenden Adressen erreichbar: Google Text und Tabellen: http://www.google.com/google-d-s/hpp/hpp_de.html; Zoho Writer: <http://zoho.com/> (deutsche Seite: <http://writer.zoho.com/jsp/home.jsp?serviceurl=%2Findex.do>); Live Dokuments: <http://www.live-documents.com/>.

¹³ Technisch basiert das bei den meisten Programmen auf dem Einsatz von AJAX (*Asynchronous JavaScript and XML*). Für eine genauere Beschreibung dieser Technologie siehe Alby 2007: 135 oder Odendahl 2007.

¹⁴ Das hat zur Folge hat, dass sich der erstellte Text entweder an die Netzöffentlichkeit oder an eine eingegrenzte, spezifische Lesergruppe wendet.

¹⁵ Vgl. <http://cornelia.siteware.ch/blog/wordpress/2006/06/18/Wikis-im-sprachunterricht>

¹⁶ Natürlich könnte man sich auch den Einsatz eines Videokonferenz-Werkzeugs zur Unterstützung kooperativer Schreibprozesse vorstellen; es würde aber mit hoher Wahrscheinlichkeit immer in Zusammenhang mit einem kooperativen Editor eingesetzt werden, so dass die folgenden Ausführungen auch für dieses Szenario gelten würden.

¹⁷ Generell gilt allerdings, dass eine Begleitung des kooperativen Schreibprozesses durch die Lehrperson nur stattfinden kann, wenn die Lernerinnen die kooperativen Editoren auch wirklich als solche nutzen. So warnen einige Autoren davor, dass die Lerner ihre Texte zum Teil außerhalb der kooperativen Editoren verfassen, der Lehrer auf diese Weise auch nur das fertige Produkt zu Gesicht bekommt und eine Prozessbegleitung deshalb gar nicht möglich ist (vgl. Büffel, Pleil & Schmalz 2007: 9 oder Himpsl 2006: 58).

¹⁸ Odendahl arbeitet mit dem Bild, dass synchrone Editoren die virtuelle Entsprechung von "ein Stift pro Lernendem" wären, wohingegen in der asynchronen Form nur ein einziger Stift existiere, den die Gruppenmitglieder herumgehen lassen müssten, vgl. ebd. 2007: 104, Fußnote 5.

¹⁹ Das Projekt ist inzwischen beendet, die verfassten Texte sind aber noch zugänglich unter <http://claudia-klinger.de/archiv/baecker/index.htm>. Das Interview von Simanowski findet sich auf <http://www.simanowski.info/>, ist aber leider passwortgeschützt.

²⁰ Carell (2006) stellte z. B. in ihrer Untersuchung zum kooperativen Lernen in einem Hochschulseminar folgende Rollen bei den Mitgliedern der untersuchten Gruppen fest: in moderierenden Rollen den Antreiber, den fokussierenden Moderator, den Strukturgeber und den Ko-Moderator; in inhaltlich-aufgabenbezogenen Rollen den inhaltlich Interessierten, den Pragmatiker und den stillen Beitragenden; und in sozio-emotionalen Rollen den Unterstützer, den Gleichgültigen, den Mitläufer und den Bipolaren (vgl. *ibid.*, 210f).