

Renate Freudenberg-Findeisen (Universität Trier) &
Jörg Schröder (Zhejiang Universität / Hangzhou)

Teletutoring Trier – Hangzhou

Ein Kooperationsprojekt zum wissenschaftlichen Schreiben

1. Einleitung

„Wir tauschten nicht nur die Hausaufgaben, sondern auch Privates aus, da lernte ich auch viel. Nach meiner Meinung ist Deutsch als eine Sprache nicht nur die Hausaufgabe oder ein Schema, sondern auch eine Brücke, um zwischen zwei verschiedenen Kulturen und Erfahrung Kommunikation zu machen. Die Korrespondenz in dieser Form ist sinnvoll.“ (Zhuang Wei, einer der chinesischen Studenten)

„Die Idee, mit einem Menschen aus einem mir völlig fremden Land mit einer für uns Europäer doch recht unbekannt Kultur in Kontakt zu treten, begeisterte mich sofort. Während dieser Tutoriumstätigkeit habe ich eine neue Welt kennen gelernt, die mir Wei sehr natürlich, hemmungslos, humorvoll und großzügig präsentierte.“ (Mihaela Dinklage, eine der Trierer Tutorinnen)

Besser als diese beiden Beteiligten des letzten Tutoriums können wir das, was uns vor einigen Semestern dazu bewog, ein gemeinsames Projekt zu starten, eigentlich gar nicht ausdrücken: Wir wollten, dass sich Studierende eines Faches über Kontinente hinweg begegnen, mit Hilfe der neuen Medien in persönlichen, spracherwerblichen und kulturellen Austausch treten. Wir wollten ein für beide Seiten interessantes Lern- und Lehrumfeld schaffen. Dabei stand für die Trierer Studierenden als angehende Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache zu erwerbende Lehrkompetenz im Vordergrund, für die chinesischen DaF-Lernenden ein fremdsprachlicher wie fremdkultureller Zugewinn, zuvörderst hinsichtlich ihrer Schreibkompetenz.

Unsere folgenden Ausführungen haben wir in sechs Punkte gefasst: Zunächst werden wir kurz auf die Idee des Teletutorings eingehen, etwas zu Hintergrund und Anknüpfungen sagen, um darauf aufbauend unser Kooperationskonzept, seine Organisation sowie den Ablauf darzustellen. Das Teletutoring-Projekt Trier-Hangzhou zum wissenschaftlichen Schreiben ist Teil einer hybriden Lernumgebung¹, d.h. es ist inhaltlich wie organisatorisch verzahnt mit dem Präsenzkurs „Schreiben“, aber auch eigenständig, persönlich und individuell, denn die Tutorien laufen one-to-one und funktionieren nur dann gut, wenn sich stabile kommunikative

¹ In einer hybriden Lernumgebung bzw. beim Blended Learning sind eine Vielzahl von Mischungen und sich daraus ergebenden Verknüpfungen möglich, vgl. dazu auch D. Rösler (2004:18f) und zum Begriff M. Kerres (2001); In unserem Projekt verstehen wir hybride Lernumgebung als Form integrierten Lernens, die Präsenzkurs, Einzelarbeit und Teletutoring in einem Kursarrangement nicht nur lose verknüpft, sondern in seinen Teilen verzahnt und aufeinander bezieht.

„Zweierbeziehungen“ entwickeln. Im Mittelteil werden wir die vielfältigen Schreibaktivitäten und Schreibsituationen beschreiben. In Auswertung unserer bisherigen Tutorien werden wir anschließend Anforderungen an TutorInnen und Lernende in dieser elektronisch vermittelten Lehr- und Lernform erörtern, Gewinn bilanzieren sowie Schwierigkeiten beleuchten. Den Abschluss bilden Überlegungen zur Weiterentwicklung, die sich sowohl auf die Lehr- und Lernform wie auch auf inhaltliche Aspekte zum Schreibprojekt beziehen.

2. Teletutoring im Fremdsprachenunterricht: Idee, Erfahrungen und Anknüpfungen

Im Teletutoring begleitet und unterstützt eine angehende Deutsch als Fremdsprache-Lehrkraft einen Lernenden der deutschen Sprache über Internet in seinem Spracherwerb. Damit ist das Teletutoring in seiner Grundidee dem one-to-one-Lernen verpflichtet. In der Adaption des one-to-one-Gedankens auf den Kontext der neuen Medien knüpfen wir an das Konzept des Gießner Elektronischen Praktikums² wie an Erfahrungen des Teletutorings in Selbstlernkontexten³, in betrieblichen Kontexten⁴ sowie an zahlreiche - auch eigene - Erfahrungen mit E-Mail-Projekten im Fremdsprachenunterricht⁵ an und entwickeln sie für eine hybride Lernumgebung weiter. Im Mittelpunkt unseres Tutoriums stehen die persönliche Sprach- und Kulturbegegnung sowie die gemeinsame Arbeit an einem Schreibprodukt: Eine angehende DaF-Lehrkraft, die nicht unbedingt selbst MuttersprachlerIn sein muss, kommuniziert mit einem chinesischen Deutschlernenden über E-Mail, Skype bzw. im Chat.

3. Teletutoring Trier – Hangzhou: Konzept, Organisation und Ablauf

Konzept

Als Teil einer hybriden Lernumgebung lässt sich das Teletutoring-Projekt Trier-Hangzhou zusammenfassend mit folgenden Charakteristika beschreiben: Es ist *kursintegriert*,

² Zum Gießner Elektronischen Praktikum ausführlich bei C. Tamme (2001) und N. Würffel (2002)

³ Zu Arbeit als Online-Tutor in Selbstlernkursen vgl. S. Doff u.a. (2002)

⁴ Zu Anforderungen an Teletutoren in betrieblichen Kontexten vgl. Ch. Rautenstrauch (2001)

⁵ Seit etlichen Semestern integrieren wir E-Mail-Projekte in DaF-Seminare, so beispielsweise im WS 2002/03, in dem DaF-Studierende mit dänischen Deutschlernern von der Wirtschaftsuniversität in Aarhus gemeinsam an dänisch-deutschen Übersetzungen arbeiteten oder im SS 2003, in dem DaF-Studierende amerikanische Deutschlerner der Appalachian State University in ihrem Spracherwerb unterstützten, vgl. dazu auch R. Freudenberg-Findeisen (2004). Gerade zu E-Mail-Projekten gibt es zahlreiche Publikationen, stellvertretend sei auf die Arbeiten von R. Donath (1996, 1998 und 2003), A. Müller-Hartmann (1999) und K. Vogt (2005) verwiesen.

aufgabenbasiert wie auch *individuell und persönlich*. Bei diesem konzeptionellen Ansatz ließen wir uns von folgenden Überlegungen leiten:

Individuell und persönlich:

- Das Teletutoring ist one-to-one-Kommunikation und initiiert aufgrund seines Partnerschaftsgedankens persönliche Sprach- und Kulturbegnungen; es schafft so den Rahmen für vielfältige kommunikative Aktivitäten, die das sprachliche Vermögen der Lernenden in der Zielsprache erweitern, denn die Teilnehmenden verwenden nicht nur bereits bekannte Formen und Sprachmittel der Zielsprache, sondern werden auch mit bisher Unbekanntem konfrontiert.
- Das Teletutoring ist kommunikativer Alltag, wirkliche Kommunikation: Es schafft natürliche Kommunikationsanlässe, in denen die Beteiligten als sie selbst zu Wort kommen, sie greifen Themen auf, die sie für bedeutsam halten und sie agieren zielgerichtet, denn sie haben ein Gegenüber, einen realen Kommunikationspartner, an den sie ihre Botschaft richten.
- Damit wird durch das Teletutoring das Potential natürlicher Kommunikation genutzt; es werden Möglichkeiten für eigenständiges, aktives Sprachhandeln zur Verfügung gestellt und zu einem festen Bestandteil eines Kursarrangements entwickelt.

In diesem Sinne knüpfen wir an aktuelle Befunde zum Sprachenlernen ⁶ an, die dem persönlichen aktiven Sprachhandeln in authentischen wie Unterrichtssituationen eine immense Bedeutung beimessen und schließen uns P. Portmann-Tselikas an, wenn er ausführt, „dass die einzelnen syntaktischen, morphologischen - und man könnte ergänzen auch lexikalischen – Kompetenzen erst im kommunikativen Sprachgebrauch wirklich erworben werden“ (2001: 13). Und weiter führt er aus: „Der Transfer des sprachlichen Wissens in die Sprachpraxis kommt nicht durch Üben von Formen und Strukturen zustande, sondern nur durch Sprachpraxis: Der effektivste Spracherwerb – das wissen wir – geschieht im Tun, im sprachlichen Handeln selber“ (ebenda: 14).

⁶ Die aktuelle Diskussion zum Sprachenlernen diskutiert und integriert Befunde der Spracherwerbsforschung (vgl. dazu E. Diehl u.a. (2000)) und weist Unterrichtsarrangements einen bedeutenden Platz zu, die vielfältige fertigkeitenorientierte Lerneraktivitäten freisetzen, wie das bspw. in authentischen Situationen, durch Projektarbeit oder in Ansätzen zum aufgabenbasierten Lernen erreicht werden kann, vgl. dazu die Aufsätze zur „Interaktion im FU“ im Sammelband von R. Bausch /Christ, H. / Königs, F.G. / Krumm, J. (2000) sowie die Beiträge im Sammelband zum „aufgabenbasierten Lernen“ in A. Müller-Hartmann /Schocker v. Ditzfurth, M. (2005)

Kursintegriert:

- Mit der Verknüpfung von Teletutoring und Präsenzkurs schaffen wir einen „sinnstiftenden Rahmen“, der die unterschiedlichen Lernformen organisatorisch wie auch inhaltlich in ein Gesamtcurriculum integriert. Gerade für die Ausgestaltung des Teletutorings als Lernform scheint uns diese Anbindung nützlich, denn mit dem Teletutoring betreten Lernende wie TutorInnen meistens Neuland. So gibt es noch keine entsprechenden Unterrichtsbilder⁷, es fehlen gewissermaßen verinnerlichte Bilder von gutem und schlechtem „Partnerschaftslernen“, von elektronisch vermittelten Arbeitsformen und Interaktionstechniken, es fehlen persönliche Lernerfahrungen, die auch Routine wie Vertrautheit mit dieser Lernform hätten ausbilden können.
- Die Einbindung des Teletutoriums in ein Kursarrangement trägt zur Ausbildung bestimmter Arbeitsweisen verstärkt bei, denn die Beteiligten sind herausgefordert, die neue Lernform im praktischen Tun anzunehmen und zu gestalten wie auch ihr eigenes Tun zu evaluieren. Erproben und Evaluieren, Verwerfen bzw. Vertiefen – immer auch im Vergleich mit bekannten Lernmustern - sind wesentliche Erfahrungen, die über Selbstreflexion wie im lokalen Austausch auf Lerner- und Tutoreseite gemacht werden und auf diese Weise wiederum dazu beitragen, elektronisch vermittelte Lernformen zu etablieren. Darüber hinaus werden durch die Einbindung verschiedene affektive Faktoren wie Motivation, Intensität, Ernsthaftigkeit oder auch Neugier positiv angesprochen, das Tutoring wird nicht ausschließlich auf persönliche Sympathie gegründet.⁸

Im Kursarrangement werden somit gesteuerte Lernanteile mit selbstgesteuerten Anteilen verknüpft; das Tutoring trägt hier zur Entwicklung des selbstgesteuerten Lernens bei.

Schreibaufgabenbasiert:

- Die inhaltliche Brücke zwischen Präsenzkurs und Tutoring wird über die Schreibaufgaben hergestellt, die sich aus dem entsprechenden Curriculum ableiten und die in Partnerarbeit mit der TutorIn zu bewältigen sind.

⁷ Der Begriff wird im Sinne von H. Meyer (1987) gebraucht, der Unterrichtsbilder als „sinnlich-ganzheitliche, parteilich-wertende und untheoretisch-pragmatische Vorstellungen über den in der Vergangenheit erfahrenen, aktuell-erlebten und für die nahe oder ferne Zukunft prognostizierten Unterricht“ (ebenda, 28) definiert.

⁸ Wie aus Erfahrungen in ungesteuerten Tandem-Projekten oder auch ungesteuerten Tutorien bekannt ist, sind Sympathie und Stimmigkeit zwischen Partnern oft entscheidend für Erfolg bzw. Misserfolg, vgl. beispielsweise J. Stoephasius (2001)

- Im Präsenzunterricht wird hierfür die inhaltliche Vorbereitung geleistet. Diese umfasst einen die Lernenden interessierenden inhaltlichen Input, Arbeit am themenbezogenen Wortschatz wie am textsortenspezifischen Wissen. Auf dieser Grundlage werden Schreibaufgaben entwickelt, die man durchaus als Lernaufgaben betrachten kann, wie sie im Kontext des aufgabenbasierten Lernens diskutiert werden.

In Beiträgen zum lernaufgabenbasierten Ansatz⁹ wird immer wieder hervorgehoben, dass durch Lernaufgaben, die ein kommunikatives Ziel verfolgen, nicht allein auf „den propositionalen Inhalt und die pragmatische Bedeutung fokussiert“ wird, sondern sich auch „sprachstrukturelle Fähigkeiten entwickeln lassen“ (Eckerth 2003:34f) und dass die „Gelegenheit zur sprachlichen Entwicklung ... nicht nur durch die Aufgabe als solche ausgelöst wird, sondern auch durch die Art und Weise, wie sie von den Lernern bearbeitet wird“ (Müller-Hartmann/Schocker-v.Ditfurth 2005: 21). Lernaufgaben wird damit ein vielfältiges Potential zugesprochen, das sie entfalten können, wenn sie Merkmale aufweisen, wie „Lernaufgabe als Arbeitsplan“, „orientiert auf ein klar definiertes kommunikatives Ergebnis“, „realitätsbezogene Sprachverwendung“, „Verknüpfung von mehreren Fertigkeiten“, „Bearbeitung in Partner- oder Gruppenarbeit“ (vgl. Müller-Hartmann/Schocker-v.Ditfurth 2005: 25ff und Portmann-Tselikas 2001)

- Die Schreibaufgaben in unserem Tutorium sind auf ein klar definiertes kommunikatives Ergebnis hin konzipiert (ausführlicher unter Pkt. 3.), sie rücken die Mitteilung bzw. den Inhalt in den Mittelpunkt und sie sollen partnerschaftlich bewältigt werden.
- Besonders dem partnerschaftlichen Arbeiten am Schreibprodukt messen wir besondere Bedeutung bei, denn wie wir in den vergangenen Tutorien feststellen konnten, entwickeln sich durch die Textreparaturanstöße, die die TutorInnen geben, oft Diskurse zu Textinhalt und Textaufbau wie zu morphologischen, syntaktischen, semantisch-idiomatischen und Wortwahlaspekten. Das partnerschaftliche Arbeiten stellt zusätzliche kognitive Anforderungen an SchreiberIn und TutorIn, die Beteiligten entwickeln eine höhere geistige Aktivität.

⁹ Zum aufgabenbasierten Lernen insbesondere den gleichnamigen Sammelband von A. Müller-Hartmann und M. Schocker-v.Ditfurth (2005) wie auch die Arbeiten von , J. Eckerth (2003), P. Portmann-Tselikas (2001) und J. Willis (1996).

- Damit wird - initiiert durch die Schreibaufgaben - das Erlernen der Fremdsprache selbst zum Gegenstand der Kommunikation und das Augenmerk auf reflektierten Sprachgebrauch und Sprachbewusstheit gelegt.

Organisation und Ablauf

Das Teletutoring ist semesterweise organisiert und umfasst 16 Wochen (2x 8 Wochen, dazwischen eine Prüfungswoche); es findet bisher im Frühjahrs- bzw. Sommersemester statt, d.h. von Ende Februar bis Ende Juni. Im Herbst / Winter 2005/06 startete ein Pilotprojekt, im Frühjahr/Sommer 2006 begleiteten 17 Trierer DaF-Studierende 17 chinesische Lernende, in diesem Jahr gibt es 15 Tutoriumspaare. Für das Tutorium ist ein regelmäßiger Austausch geplant, der wenigstens e i n e Mail pro Woche umfassen soll.

Das Tutorium wird durch stud.IP¹⁰ unterstützt: Diese virtuelle Austausch- und Informationsplattform ist in vielerlei Hinsicht gewinnbringend:

- Sie ermöglicht sowohl den lokalen als auch den globalen Austausch aller Beteiligten, denn sie stellt die entsprechenden Kommunikationstools, wie E-Mail, Chat und Forum zur Verfügung.
- Sie ermöglicht die Bereitstellung wie auch einen schnellen Zugriff auf alle Kursmaterialien, wie Zeitpläne, Arbeitsmaterialien des Präsenzkurses und Aufgaben.

¹⁰ Informationen zur Lernplattform unter <http://www.studip.de>; Teletutoring unter <http://studip.uni-trier.de>



Abb.1: Virtuelle Umgebung zum Teletutoring

Abb.2: Dateiablage Schreibprodukte

- Sie ermöglicht die Ablage einzelner Schreibprodukte, dokumentiert damit für Tutoren wie Lerner den Schreibprozess. Auf diese Weise kann auch später die gemeinsame Arbeit am Schreibprodukt zurückverfolgt, können einzelne Stellen gezielt und wiederholt aufgegriffen werden.
- Darüber hinaus verfügen Lernplattformen über ein „Homepage-Tool“, so dass sich alle TutorInnen, Lernende und Lehrkräfte kennen lernen können.

4. Schreibaktivitäten im Teletutoring

Aufgabenbasiertes Schreiben: Zur Einbettung des Tutoriums in den Präsenzkurs „Schreiben“

Im Folgenden soll die Einbettung des Teletutoriums in das Curriculum des Instituts für Deutschlandstudien der Zhejiang Universität beschrieben werden. Zudem wird aufgezeigt, welche Intentionen sowie methodisch-didaktischen Überlegungen dem Kursaufbau zugrunde liegen.

Der insgesamt ein Studienjahr umfassende Kurs ‚Schreiben I und II‘ ist ein Pflichtkurs für Studierende des 3. Studienjahrgangs an der Zhejiang Universität, der sich, wie oben bereits angedeutet, auf 4 Kurzsemester von jeweils 8 Wochen verteilt.

Die Unterrichtsschwerpunkte für diese 4 Kurzsemester sind:

- Herbstsemester: Einführung in objektiv-beschreibende Textsorten
- Wintersemester: Einführung in das argumentative Schreiben
- Frühlingsemester: Einführung in wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben
/ gelenktes Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit
- Sommersemester: Eigenständiges Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit

Herbstsemester

Hier liegt das Hauptaugenmerk auf **objektiv-beschreibenden Textsorten**. Unter anderem werden Protokoll und vor allem Beschreibungen verschiedener Art, wie Personen- und Gegenstandsbeschreibung, aber auch die Beschreibung von Grafiken, Tabellen und Schaubildern behandelt. Es werden jeweils textsortenspezifische Merkmale herausgearbeitet sowie textsortenspezifische Redemittel eingeübt, die dann in praktischen Übungsbeispielen und Aufgaben Anwendung finden.

Die intensive Beschäftigung mit textsortenspezifischen Merkmalen scheint geboten, da sich zwischen Deutschland und China - je nach Textsorte - erhebliche Unterschiede festmachen lassen. Insbesondere ist die Trennlinie zwischen objektiv-beschreibenden Textsorten und subjektiv-argumentativen Textsorten in China - aus deutscher Sicht - sehr unscharf. Dies zeigt sich beispielsweise bei der Einführung der Textsorte ‚Personenbeschreibung‘, wo es vielen Studierenden zunächst schwer fällt, sich auf das reine Beschreiben zu beschränken und eigene Zuschreibungen im Sinne einer subjektiven ‚Charakteristik‘ der Person zu unterlassen. Im

Anfangsstadium stellt schon das bloße Erkennen von Subjektivität (nach ‚deutschem‘ Verständnis) eine Herausforderung dar. Dies lässt sich teilweise auf unterschiedliche Sichtweisen und damit verbundene Definitionen von „Subjektivität“ zurückführen. So wird beispielsweise eine Formulierung wie „Wie wir alle wissen ...“ als Einleitung zu einer objektiven Äußerung gesehen, wohingegen in deutschen bzw. europäischen Kontexten hier die Berufung auf Autoritäten erforderlich wäre.

Man könnte an dieser Stelle einwerfen, dass man sich auch an chinesischen Schreibtraditionen orientieren könnte, zumal das Fach in China gelehrt und gelernt wird. Hierzu ist allerdings zu sagen, dass die Curricula chinesischer Deutschabteilungen – und das Institut für Deutschlandstudien an der Zhejiang Universität in Hangzhou macht hier keine Ausnahme - Abschlussarbeiten vorschreiben, die sich an deutschen Vorbildern, Maßstäben und Regeln orientieren. Daher ist es wichtig, dass die textsortenspezifischen Merkmale, die für die Textsorte “wissenschaftliche Arbeit” in Deutschland gelten, erlernt und geübt werden.

Wintersemester

Im Wintersemester liegt der Schwerpunkt auf der **Einführung in das argumentative Schreiben** am Beispiel einer dialektischen Erörterung. Eingeübt werden dabei u.a.:

- das Formulieren von Leitfragen, darauf aufbauend
- das Erstellen einer Stoffsammlung,
- der Aufbau und das Erstellen einer (Grob-)Gliederung,
- der Aufbau von Argumenten sowie
- Strategien des Argumentierens.

Diese beiden Einführungssemester konnten durch das Pilotprojekt im ersten Teletutorium ebenfalls tutoriengestützt durchgeführt werden, was den Vorteil hatte, dass die einzelnen Gruppen viel Zeit für das gegenseitige Kennenlernen hatten und bereits in diesem Stadium einen intensiven persönlichen Kontakt aufbauen konnten. In den aktuellen Projekten werden sie jedoch nur noch als Präsenzveranstaltungen in Hangzhou durchgeführt, da es sich als zu schwierig herausgestellt hat, eine doch recht große Gruppe von deutschen Studierenden über einen solch langen Zeitraum hinweg an ein Projekt zu binden.

Unerlässlich ist die Arbeit im Tutorium jedoch besonders im nun folgenden Teil der Veranstaltung. Die Arbeit der TutorInnen geht hier nämlich weit über die reine Korrekturtätigkeit hinaus und es entsteht - im idealen Fall - eine intensive Austausch- und

Arbeitsbeziehung, bei der die Erstellung eines gemeinsamen Schreibproduktes im Zentrum des Interesses beider Seiten steht.

Frühlings- und Sommersemester

Im Frühlings- und Sommersemester folgt eine **Einführung in wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben**, wobei im Frühlingssemester grundlegende Techniken vermittelt werden und eine kleine, ‚gelenkte‘ Hausarbeit geschrieben wird. Im Sommersemester ist die Aufgabenstellung das selbstständige Verfassen einer Arbeit - bereits mit der Themenfindung beginnend.

Die Einführung in wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben beinhaltet die Vermittlung grundlegender wissenschaftlicher Arbeitstechniken, wie:

- Bibliographieren,
- den Umgang mit wissenschaftlicher Sekundärliteratur (wichtige Punkte, denen es entgegenzuwirken gilt, sind hier: Plagiat, nicht gekennzeichnetes Zitieren, unvollständige Quellenangaben usw.),
- Einbinden von Sekundärliteratur in einen eigenen Text (direktes Zitieren, indirektes Zitieren, Paraphrasieren etc.).
- Einführung entsprechender Redemittel zur Einbindung von Sekundärliteratur in einen Text,
- Einführung von Redemitteln zum Abgrenzen der eigenen Meinung bzw. eigener Aussagen etc.

Vor allem was den Umgang mit wissenschaftlicher Sekundärliteratur betrifft, ist ein intensives Arbeiten notwendig. Vielen chinesischen Studierenden ist nicht klar und anfangs auch nicht einsichtig, dass Kopieren aus Texten ohne Quellenangabe - sei es aus der Fachliteratur oder von Internetseiten - in der Wissenschaft als Plagiat gesehen werden und dass Plagiiere eine strafbare Handlung bedeutet, die zur Aberkennung von Titeln usw. führen kann.

Als Gründe für dieses ungekennzeichnete Zitieren sind vor allem die beiden folgenden zu sehen: Einmal resultiert es aus diversen Ängsten der Studierenden heraus, so zum Beispiel dem Gefühl, (wissenschafts-)sprachlich nicht gut genug zu sein. Da man aber das Thema intellektuell im Griff hat, sich auch jederzeit in der Muttersprache in elaborierter Form dazu äußern kann, glaubt man, man könne sich einfach der Sprache anderer bedienen, die das, was

man selbst sagen möchte, bereits - in guter Grammatik und mit sicherem Ausdruck - formuliert haben. Sehr häufig wird auch geäußert, dass, wenn man alles zitiere, nichts eigenes mehr zu sagen bleibe. An dieser Stelle muss im Unterricht über Wissenschaftlichkeit und den Sinn und Zweck wissenschaftlicher Arbeiten gesprochen werden.

Insbesondere an diesem Punkt muss die Arbeit und auch der Einfluss, den die deutschen TutorInnen nehmen können und sollen, als sehr wichtig bewertet werden. Positiv wirkt sich aus, dass der Austausch zwischen den chinesischen Studierenden und ihren deutschen TutorInnen im Unterschied zu der üblichen Lehrer-Studierenden-Konstellation auf einer "gleicheren" Ebene stattfinden kann. Denn obwohl durch die Korrekturtätigkeit der TutorInnen im Kern eine Lehrer-Lerner-Beziehung festgelegt ist, werden sie als Studierende wahrgenommen, die sich in einem deutschen Studienalltag mit ähnlichen Fragen und Aufgaben konfrontiert sehen wie die Studierenden in Hangzhou. Dies erleichtert das Annehmen von Kritik, Vorschlägen, erleichtert das Nachfragen usw.

Zum Abschluss wird eine erste wissenschaftliche Arbeit erstellt. Dieser Versuch ist ein gelenkter, d.h. die Themenbereiche werden der Gruppe vorgegeben. Auch ein Teil der möglichen Sekundärliteratur wird im Unterricht zur Verfügung gestellt, gemeinsam besprochen und diskutiert.

Aufgabe für die Studierenden ist es - in Zusammenarbeit mit den TutorInnen - sich mit dem gewählten Untersuchungsgegenstand vertraut zu machen und einen Arbeitstitel zu formulieren. Im Folgenden wird eine (Grob-)Gliederung erstellt und die zur Verfügung gestellte Sekundärliteratur wird in Zusammenarbeit mit den TutorInnen aufgearbeitet. Wenn nötig bzw. gewünscht, kann weitere Sekundärliteratur eigenständig recherchiert werden.

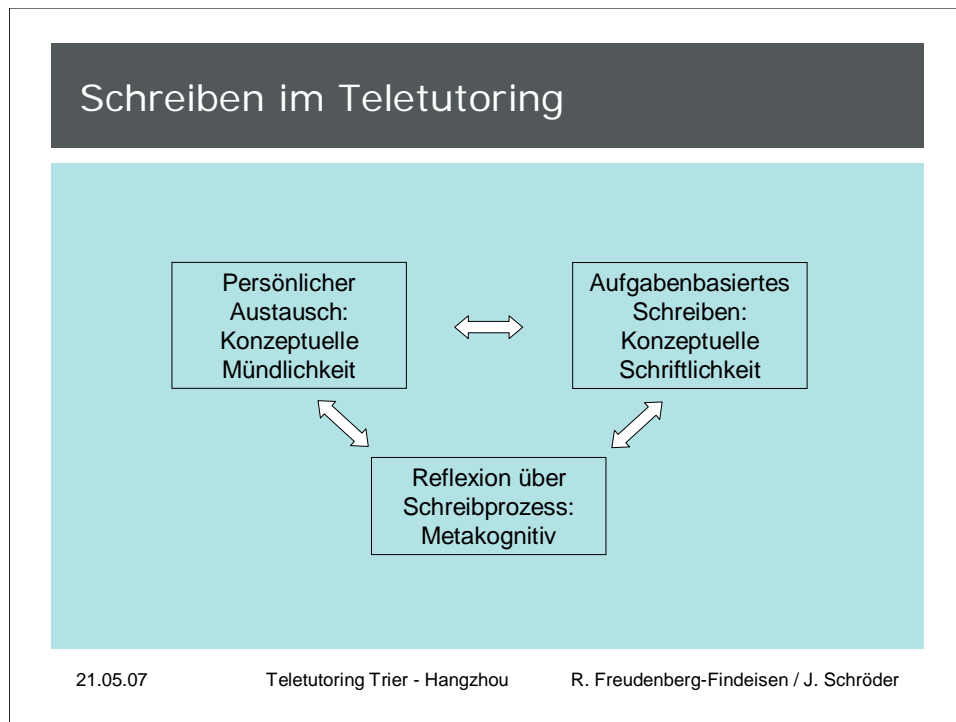
Diese einzelnen Arbeitsschritte werden von den KursteilnehmerInnen im Unterricht präsentiert und im Plenum analysiert und diskutiert. So kann sichergestellt werden, dass die zur Verfügung gestellte Sekundärliteratur sprachlich bewältigt wird. Die Präsenzphasen dienen in erster Linie der Diskussion und Besprechung von Problemen und Schwierigkeiten, die sich im Tutorium ergeben bzw. Aspekten, die die Studierenden lieber vor Ort in einer face-to-face-Situation diskutieren wollen.

Das eigenständige Erstellen einer wissenschaftlichen Arbeit im Sommersemester ist für beide Seiten einerseits die anspruchsvollste und schwierigste, aber oft auch - wie sich in den Evaluationen zeigt - eine der interessantesten Phasen, da beide Seiten sehr autonom über ihr Vorgehen und ihre Arbeitsweise entscheiden können und müssen. Dies führt in einigen Fällen zu sehr intensiven Arbeitsverhältnissen. Es werden keine Themen vorgegeben und es wird auch keine Einschränkung bezüglich der Auswahl vorgenommen. Die meisten Studierenden

wählen jedoch Themen, die sich aus dem parallel dazu angebotenen Landeskundeunterricht ergeben.

Schreiben im Teletutoring

Präsenzkurs und Tutorium eröffnen durch den persönlichen wie aufgabenbasierten Austausch unterschiedliche Schreibansätze wie Schreibsituationen:



Wie bereits ausgeführt, eröffnet das Teletutoring aufgrund seines one-to-one-Charakters den persönlichen Kontakt, die ganz individuelle persönliche Beziehung zwischen Lernendem und TutorIn. Aus den Evaluationen wissen wir, dass gerade der persönliche Austausch für eigentlich alle Beteiligten als der größte Gewinn angesehen wird und dort – wo er nicht so recht zustande kommt – diese Lücke auch als Grund für Nicht-Gelingen thematisiert wird. Das ist eigentlich auch gar nicht verwunderlich, denn der persönliche Kontakt zur TutorIn eröffnet einen für beide Seiten authentischen und bedeutungsvollen Umgang mit der Zielsprache. Hier können sie über persönliche Erfahrungen berichten, Gefühle äußern wie den eigenen Standpunkt und Einstellungen zum Ausdruck bringen. Hinzu kommt, dass die Kommunikationsbeziehung gleichberechtigt ist: Beide - Lernender und TutorIn – entscheiden gemeinsam über Themenwahl, Arbeitsweisen, Arbeitspensum, Hilfsangebote ... Wie wir an späterer Stelle noch näher ausführen werden, erfordert eine solche persönliche Begegnung auch ein „Sich-ein-lassen“ auf Nähe und Emotionalität, erfordert einen sensiblen Umgang mit

der Gesamtbotschaft einer Nachricht, die durchaus auch von Direktheit oder Kritik geprägt sein kann. Das bedeutet, dass gerade die TutorInnen besonders herausgefordert werden im Ausgestalten und Aufrechterhalten der persönlichen Kommunikationsbeziehung.

Der persönliche Austausch ist durch Spontaneität, Aktualität und Nähe geprägt; immer wieder aufs Neue können und müssen die Lernenden ihre Möglichkeiten und Grenzen im Zielsprachengebrauch ausloten, erfahren Sprachnot und Erfolgsgleichheit gleichermaßen. Im Bewältigen alltäglicher persönlicher Kommunikation – also im Erzählen, Berichten, Erfragen, Erklären, Umschreiben oder im Signalisieren von Problemen, um einiges zur Veranschaulichung zu nennen – können die Lernenden entsprechende kommunikative Routinen entwickeln, können erleben, wie ihnen das Bewältigen des kommunikativen Alltags immer besser gelingt. Der persönliche Mail-Austausch ist von Dialogizität und Mündlichkeit¹¹ beeinflusst und enthält entsprechende typische Merkmale, wie Ellipsen, umgangssprachliche Wendungen, dialektale Elemente, Abkürzungen, Partikeln, durch die Gruppe markierte, also studentische Anredeformen, Zeichen für Emotionen und durchaus auch all die Fehler, die durch schnelles Tippen entstehen können.

Im Gegensatz dazu steht im Mittelpunkt des aufgabenbasierten Schreibens das pragmatisch-kommunikative, anlassbezogene Schreiben. Von besonderem Interesse ist dabei der Schreibprozess, der durch den Präsenzunterricht Schritt für Schritt begleitet und thematisiert wird. Im Austausch mit der persönlichen TutorIn schließt sich dann die Umsetzung an: So wird der Schreibprozess zunächst geplant, indem der Schreibauftrag reflektiert, eine Stoffsammlung erstellt, das Thema daraufhin eingegrenzt und eine entsprechende Gliederung erstellt wird. Einen breiten Raum nehmen dann das Schreiben des Textentwurfs wie seine Überarbeitung ein. Hier muss eine pragmatische Schreibabsicht textsortenadäquat umgesetzt werden. Das Formulieren und Re-Formulieren ist geprägt durch ein ständiges Überprüfen des entstehenden Schreibprodukts an der Schreibaufgabe. So wird beispielsweise im Austausch mit der TutorIn überprüft, ob die thematische Entwicklung, also der gewisse „rote Faden“ zu erkennen ist, ob die textsortentypischen grammatischen und lexikalischen Mittel verwendet wurden und ob der Text verständlich ist. Dieses Schreiben ist aus methodisch-didaktischer Sicht konsequent prozessorientiert, das Schreibprodukt an konzeptueller Schriftlichkeit ausgerichtet.

Gerade im Wechselspiel dieser Anlässe und durch den ständigen Austausch mit den TutorInnen sehen wir eine große *Chance* für das Vertiefen und Erweitern verschiedener Schreibstrategien, für die Entwicklung einer größeren Schreibroutine wie auch allgemeiner

¹¹ Zur E-Mail-Kommunikation vgl. C. Dürscheid (2003) wie die Beiträge im Sammelband von A. Ziegler und C. Dürscheid (2002).

Kommunikationsfähigkeit, denn ,wie aus der Schreibforschung bekannt, integriert gerade das Schreiben auch andere sprachliche Fertigkeiten¹². Vor allem aber erhoffen wir uns einen deutlichen Zugewinn an sprachlicher Korrektheit. Denn im Austausch über das Schreibprodukt erhält die StudentIn ständig Rückmeldungen von ihrer TutorIn über ihren gelungenen oder fehlerhaften Schreibprozess, erhält Textverbesserungsanstöße, die sprachstrukturelle Reflexionsprozesse initiieren. Einige Beispiele sollen das verdeutlichen:

- (1) LernerIn: „... ich habe hier Konjunktiv 1 verwendet. Ich glaube, der Konjunktiv kann beim direkten Zitat verwendet werden, oder?“
TutorIn: „ Ja, die Benutzung des Konjunktiv 1 ist bei der indirekten Rede sehr angemessen, reicht aber in dem Fall nicht aus. Wenn du einen wissenschaftlichen Aufsatz paraphrasierst, musst du unbedingt die Quelle angeben.“
- (2) TutorIn: „ Der Ausdruck *habe sich gestört* ist nicht korrekt. Vielmehr heißt es *jmd. fühlt sich gestört* / *jmd. fühlt sich betroffen*. Überlege, was besser passt.“
- (3) TutorIn: „ Achtung: Du wechselst im Tempus immer zwischen Präteritum und Perfekt. Welches Tempus ist hier angemessen?“

Durch die partnerschaftliche Arbeit im Tutorium wird es möglich, die Schreibprozessbegleitung zu individualisieren, denn die TutorInnen knüpfen bei ihren Anstößen zur Textkorrektur und Textüberarbeitung immer am individuellen Sprachstand ihrer Lernenden an, bemühen sich um eine Korrekturweise, die dem einzelnen Lernenden gerecht wird, ihm individuelle Anstöße zur Selbstkorrektur¹³ bietet. Diese sprachstrukturelle Arbeit dürfte auch positive Schreibrückwirkungen auf den persönlichen Mailaustausch haben. Denn unseren bisherigen Erfahrungen zufolge gibt es zwischen den Fehlerprofilen einzelner Lernenden hinsichtlich ihrer persönlichen Mails und ihren aufgabenbasierten Schreibprodukten zahlreiche Übereinstimmungen.

¹² Vgl. dazu die Untersuchungen von R. Bohn (1989) und P. Portmann (1991)

¹³ Über den Nutzen der Selbstkorrektur im Schreibprozess vgl. Kast 1999: 170ff

5. Anforderungen an Studierende und TutorInnen

Anforderungen an Studierende

Was die Anforderungen an die Studierenden in Hangzhou betrifft, so haben sich die folgenden Punkte als zentral herauskristallisiert:

- **Aushandeln und Sich-Hineinfinden** in die im Teletutorium **vorgesehenen Rollen**
- Teletutorium als **“gemeinsames” Lernen** begreifen (gemeinsames Sich-Beschäftigen mit einer Sache / einem Thema o.ä.)
- Annehmen der Lernbegleitung und Integration in den eigenen Lernprozess
- Konkrete Begleit- und Beratungswünsche äußern
- Nutzen der Fehleranalysen zur Verbesserung der eigenen grammatischen und sprachlichen Korrektheit
- Bereitschaft sich auf ein **Mehr an Korrekturarbeit** und einen längeren Schreibprozess einzulassen

Das Aushandeln und Sich-Hineinfinden in die im Teletutorium vorgesehen Rollen stellt eine wichtige, sehr entscheidende Phase für das Teletutorium dar, in die jedoch von den koordinierenden Lehrkräften nur wenig eingegriffen werden kann. Es sollte dennoch unbedingt in die Richtung des “gemeinsamen” Lernens gehen. Ein häufiges Problem ist und bleibt nämlich, dass Studierende das Tutorium mit einem kostenlosen Korrekturservice verwechseln, nach dem Motto: Das Schreibprodukt wird an die TutorIn geschickt und man bekommt es fehlerfrei wieder zurück. In dem Moment, in dem klar wird, dass die Korrekturarbeit - wenn auch durch die TutorIn unterstützt und in bestimmte Bahnen gelenkt - weiterhin selbst durchgeführt werden muss, nehmen einige Studierende das Teletutorium entweder nicht mehr ernst oder brechen es in extremen Fällen sogar ab. Daher gilt: Nur wenn die Arbeit wirklich als eine gemeinsame begriffen wird, in die von beiden Seiten Zeit, Energie und Engagement investiert werden muss, kann die Arbeit im Teletutorium wirklich eine für beide Seiten fruchtbare sein.

Anforderungen an TutorInnen

Was die Anforderungen an die TutorInnen betrifft, so lässt sich in Auswertung bisheriger Tutorien – genutzt wurden der archivierte lokale Austausch zwischen den Tutoren,

Ergebnisse aus methodisch-didaktischen Begleitseminaren wie die Einzeldokumentationen der TutorInnen¹⁴ – folgendes Aufgabenprofil zusammenstellen:

- Verantwortung für den Lehr- und Lernprozess übernehmen: Aufbau einer persönlichen Beziehung zum Lernenden
- Aufrechterhaltung und Ausgestaltung einer lernerorientierten Kommunikationsbeziehung, dazu gehört z.B.
 - Lernerprofil erkunden: Sprachstandsanalyse, Lernstil, Lernbiographie
 - lernergerechte Kommunikation: sich Einstellen auf Sprachstand
 - Einfühlungsvermögen entwickeln
 - Lernerorientiertes Feedback geben: beraten, helfen, motivieren, erklären, korrigieren ...
 - Umgang mit fehlerhaften Lernerproduktionen: Fehleridentifizierung, Fehlereinordnung, Fehlergewichtung,
 - Textreparatur- und Textverbesserungsanstöße geben: Selbstkorrektur initiieren
- Selbstverantwortliches Lernen fördern
- sicherer Umgang mit der Lernplattform

Wie man an diesen einzelnen Aspekten erkennen kann, stellt ein Teletutoring keine geringen Anforderungen an die TutorInnen. Auch wenn sie sich im Tutorium auf nur *einen* Lernenden konzentrieren können, so betreten sie doch nicht nur mit dieser Lehrform didaktisches Neuland, ihnen fehlen meistens überhaupt praktische Unterrichtserfahrungen.

Die wichtigste Herausforderung für die TutorInnen ist die Aufrechterhaltung und Ausgestaltung einer personalisierten Kommunikationsbeziehung, denn sie bildet die Grundlage der gemeinsamen Arbeit im Tutorium und entscheidet nicht unwesentlich über die Intensität, den Umfang und die Art und Weise des Kontakts. Hier korrelieren unsere Erfahrungen mit den Befunden von C.Tamme (2001), die durch ihre Daten belegt, dass Lernen durch Kommunikation stattfindet und dass eine Vorbedingung für erfolgreiches Lernen der Aufbau einer Kommunikationsbeziehung zwischen Lehrkraft und Lernendem ist (vgl. ebenda: 151ff).

Die stabile Kommunikationsbeziehung bildet die Grundlage allen weiteren Handelns im Tutorium: So müssen die TutorInnen von Anfang an lernerorientiert agieren. Das setzt voraus, dass sie sich auf den Sprachstand ihres Lernenden einstellen, Interesse an ihrem Lernenden

¹⁴ Unserer Auswertung liegen 41 Einzeldokumentationen aus den Jahren 2001 bis 2006 zugrunde.

zeigen, Themen einbringen, für die sie sich wirklich interessieren; alles in allem Verantwortung für den Lernprozess übernehmen, indem sie versuchen, ein Feedback zu geben, das motiviert, weiter hilft, erklärt, anregend wie verständlich ist und eigenverantwortliches Lernen fördert.

6. Stimmen zum Tutorium: Gewinn und Schwierigkeiten

Gewinn und Schwierigkeiten auf der Tutoreseite

Zunächst einige Tutorenstimmen, die Einblicke in den vielfältigen Gewinn geben, aber auch Herausforderungen beschreiben, vor denen die TutorInnen stehen:

- (1) *„Meine Aufgabe als Tutorin war in jeder Hinsicht ein großer Gewinn. Ich habe eine sehr gute Gelegenheit nutzen dürfen, mich sowohl kulturell als auch sprachlich weiterzubilden.“*
- (2) *„Die Erwartungen an dieses Seminar sind über das normale Maß hinaus erfüllt worden. Dass ich allein durch die Korrektur viel gelesen habe, gelernt, geübt habe, betrachte ich als Entwicklung für meine Persönlichkeit und für meinen weiteren beruflichen Weg.“*
- (3) *„Zu Beginn des Tutoriums war ich etwas unsicher, ob ich der Aufgabe, einen chinesischen Studenten beim Schreiben lernen zu begleiten und zu korrigieren wirklich gewachsen wäre. Jedoch wurden meine Zweifel nicht nur zerstreut, sondern wichen einem eindeutig positiven Fazit. Dieses Tutorium war in jeder Hinsicht ein Gewinn.“*
- (4) *„Meine größten Bedenken lagen im Bereich des schriftlichen Korrigierens, da man sich als Tutor nie sicher sein kann, ob die zu vermittelnden Inhalte auf der Tutore-Seite richtig verstanden werden, ob man sie überhaupt adäquat formulieren kann.“*
- (5) *„Insgesamt fehlte der Tutorin das spontane Feedback auf ihr Handeln, wie man es in Klassensituationen erlebt (Mimik, Gestik, spontane Äußerungen, allgemeine Atmosphäre in einem Raum, Intensität der Mitarbeit, offen geäußerte Kritik ...) Die Einordnung ihres methodisch-didaktischen Handelns fiel ihr dadurch sehr schwer.“*
- (6) *„Ich habe den Eindruck auch fachlich sehr profitiert zu haben. Das Tutorium hat mir einen Einblick in die Probleme der deutschen Sprache erlaubt und ich fühle mich schon viel vertrauter mit der Idee, in Zukunft als Deutschlehrerin tätig zu sein“*
- (7) *„Tutorin und Tutee konnten eine interkulturelle Freundschaft aufbauen. Außerdem bekam die Tutorin erstmals die Gelegenheit, eine netzgestützte Lehrform kennen zu lernen und zu erproben. Auch war es eine interessante und sinnvolle Möglichkeit für die Tutorin, sich selbst noch einmal mit ihrer Muttersprache ganz bewusst auseinander zu setzen und nicht nur intuitiv die richtige Form anzuwenden.“*
- (8) *„Das Tutorium stellte für die Tutorin tatsächlich die gewünschte „Horizontenerweiterung“ dar. Sie erhielt Einblick in die Arbeit mit studIP, in das Internet gestützte Lehren und Lernen mit samt seinen Tücken. Außerdem änderte sich ihr Blick auf China.“*

Analysiert und systematisiert man die Einzelaussagen und setzt diese auch mit den vielfältigen Reflexionen während des Tutoriums im lokalen Forum in Beziehung, so werden folgende Aspekte als deutlicher Gewinn bilanziert:

- ***Erfahrungen für das zukünftige Lehrerhandeln im Zusammenspiel mit dem Erproben einer elektronisch vermittelten Lehrform***

In den meisten Dokumentationen wird das Tutorium als hervorragende Gelegenheit beschrieben, die im Studium erworbenen methodisch-didaktischen Kenntnisse in die Praxis umsetzen zu können. So verlangt das Tutorenhandeln nach einer ständigen Anpassung an die individuellen Lernerbedürfnisse. Diese Anpassung ist aber nur dann erfolgreich, wenn die angehenden Lehrkräfte das Lernerprofil (Sprachstand, Lernbiographie, Wünsche, Schwierigkeiten) erkunden und auf dieser Grundlage lernerorientiert arbeiten: Sie erproben und evaluieren Feedbackvarianten, Motivationstechniken und besonders den Umgang mit verschiedenen Korrekturweisen. Gleichzeitig erkunden und erproben sie elektronisch vermittelte Arbeitsformen – so werden im Tutorium neben E-Mail zunehmend auch synchrone Techniken wie Skype und MSN Messenger genutzt -, lernen ihre spezifischen Möglichkeiten kennen, aber auch Grenzen auszuloten.

- ***Sensibilisierung für Korrekturformen***

In Zusammenhang mit dem übergeordneten Lernziel des Tutoriums, der Entwicklung der schriftlichen Sprachkompetenz, spielt der Umgang mit fehlerhaften Produktionen und damit die Art und Weise der Korrektur eine maßgebliche Rolle. Dementsprechend wird die Erprobung eines angemessenen Korrekturstils als ganz wesentliche Tutorerfahrung reflektiert und als eminenter Gewinn für eine spätere Lehrtätigkeit bewertet. In den Tutorien wurde ein Korrekturstil versucht – wir haben ihn als *Positivkorrektur*¹⁵ bezeichnet -, der für den Lernenden verständlich ist, nicht verletzt, sondern motiviert, indem er Gelungenes hervorhebt und Fehlerhaftes so markiert, dass der Lernende zur Selbstkorrektur angeleitet wird. Dass die praktische Handhabung einer solchen Mischkorrektur eine große – mitunter auch mit Schwierigkeiten verbundene - Herausforderung für angehende Lehrende ist, belegen die Dokumentationen sehr eindrucksvoll. So muss nicht nur analysiert werden, welche möglichen

¹⁵ Wir verwenden den Begriff „Positivkorrektur“ abweichend zu Kleppin (1998) übergreifend für alle Korrektur- und Feedbackaktivitäten des Tutors, die darauf gerichtet sind, beim Lernenden Selbstkorrektur und Textüberarbeitung zu initiieren. Die Positivkorrektur ist somit eine Mischform, die Gelungenes hervorhebt und Fehlerhaftes markiert. Diese Markierungen schließen Verbesserungen durch den Tutor ebenso ein wie einfache Fehlerkennzeichnung, Fehlerkennzeichnung mit Korrekturzeichen, Hinweise auf Nachschlagewerke und inhaltliches Nachfragen, wenn das Verständnis nicht gesichert ist.

Ursachen den Fehlern zugrunde liegen könnten, um darauf aufbauend zu entscheiden, welche Fehler wohl Flüchtigkeitsfehler und ggf. dem Medium geschuldet sind, welche eher auf Kompetenz-, welche auf Performanzschwierigkeiten hinweisen, welche Fehler also vom Lernenden mit Hilfe von weiterführenden Fragen oder Nachschlagewerken selbst korrigiert werden können und an welchen Stellen es sinnvoller erscheint, selber eine Verbesserung vorzunehmen. Es ist auch erforderlich, die Lernerproduktionen hinsichtlich ihrer Textadäquatheit insgesamt zu beurteilen sowie parallel dazu über die Art und Weise, also über die Form der Korrektur, nachzudenken. Wie die Dokumentationen zeigen, wird auch hinsichtlich der Korrekturform eine Mischform bevorzugt, die Farben ebenso nutzt wie Korrekturzeichen und die Kommentarfunktion für Erklärungen oder auch Hinweise.

- ***Erweiterung eigener interkultureller Fähigkeiten***

Außerdem erfahren die TutorInnen die Lehr- und Lernform *Teletutorium* als interkulturelle Begegnung, die den Raum schafft, individuelle Faktoren und Voraussetzungen des Lernenden wahrnehmen zu lernen sowie sich auf seine Lernbedürfnisse nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell einstellen zu können. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die individuellen Anstrengungen für das Funktionieren der Kommunikation wie ein angemessener Umgang mit der fremden Mentalität von den TutorInnen als wichtige Erfahrungen herausgestellt werden.

- ***Zuwachs an fachlicher Kompetenz***

Als unschätzbare Gewinn wird des Weiteren die Möglichkeit bilanziert, sich selbst als Sprachlehrkraft zu erfahren und dabei seine eigenen sprachlichen Kompetenzen auf die Probe stellen zu können. So finden sich in den Dokumentationen nicht selten Hinweise, die die eigene Unsicherheit im Umgang mit der deutschen Sprache, entsprechender Regelkenntnis, Normschwankungen wie Gebrauchspräferenzen reflektieren und sogleich deutlich machen, wie „selbstgestärkt“ die TutorInnen ihr weiteres Handeln erleben, denn diese Selbsterfahrung stärkt das Selbstwertgefühl und die eigene Fachkompetenz.

Wie die eingangs zitierten Stimmen zeigen, ist der Gewinn eng mit Herausforderungen und daraus resultierenden Schwierigkeiten, die sich letztlich den verschiedenen Ebenen der *Tutor-Lerner-Interaktion* zuordnen lassen, verwoben. So scheint ein fehlendes oder auch verzögertes Feedback die TutorInnen in ihrem Handeln zu irritieren. Sie sind verunsichert, wenn ihre Lernenden keine eigenen Wünsche formulieren, wenn sie sich beispielsweise zu gemachten Korrekturen nicht sogleich explizit äußern, wenn sie keine eigenen Themen

aufwerfen, wenn sie nicht nachfragen. Hieran wird deutlich, dass es den TutorInnen nicht nur an Unterrichtsroutine fehlt, sondern auch an Erfahrung, implizite Lernerreaktionen entsprechend zu deuten und für ihr weiteres Handeln zu nutzen.

Gewinn für die Studierenden (Hangzhou)

Die folgenden Aspekte wurden von den Studierenden in Hangzhou in den Evaluationen als positiv herausgehoben bzw. von den Lehrkräften als positive Veränderungen erkannt:

- ***Ständiger Kontakt zu einem Muttersprachler***

Die Studierenden haben einen ständigen Kontakt zu einem Muttersprachler, der auch über die reine Arbeit an den Schreibaufgaben hinausgehen kann. Die Studierenden sind dabei weitgehend frei in der Wahl der Kommunikationswege. Zwar wird von den Lehrkräften immer wieder darauf hingewiesen, dass auch die Lernplattform, über die der Kurs abgewickelt wird, genutzt werden soll, doch entscheiden sich viele Studierende für die Kontakte über private E-Mail-Adressen. Des Weiteren werden aber auch Skype, MSN Messenger, Telefon u.a. verwendet, um den Kontakt aufrechtzuerhalten und zu intensivieren. Wie eng sich dieser Kontakt entwickelt, ist allerdings abhängig von der Eigeninitiative und der Motivation der Studierenden auf beiden Seiten.

- ***Individuellere Betreuung***

Durch das Vorhandensein einer TutorIn, die sich mit einem einzigen Studierenden auseinandersetzen kann, ergibt sich eine viel individuellere Betreuungssituation als dies in einer normalen Unterrichts- bzw. Korrektursituation möglich ist. Dieser Gesichtspunkt ist eng mit dem obigen verflochten und es gilt auch hier, dass die Studierenden das Teletutorium als einen Teil ihres individuellen Lernens begreifen und die Arbeit mit der TutorIn zu einer persönlichen Lernstrategie entwickeln sollen.

- ***Zeitliche Ausweitung des Korrekturprozesses und dadurch schrittweises Verbessern des eigenen Schreibens***

Die Studierenden werden bereits zu Beginn des Teletutoriums darauf hingewiesen, dass jede Schreibaufgabe erst nach einem einmaligen Kontakt mit der Trierer TutorIn in Hangzhou eingereicht werden kann.¹⁶ Die Trierer TutorInnen führen eine Positivkorrektur¹⁷ durch,

¹⁶ Im ersten Tutorium waren noch 2 Kontakte gefordert, was sich aber – aus verschiedenen Gründen, auf die später noch eingegangen werden wird – als nicht realisierbar herausgestellt hat.

¹⁷ Vgl. Anm. 15

woraufhin sich die Studierenden in Hangzhou erneut mit ihrem Schreibprodukt auseinandersetzen, es erneut auf grammatische, sprachliche, orthografische etc. Richtigkeit überprüfen, bevor sie dann die Arbeit abgeben können. Diese wird dann auch von dem betreuenden Lehrer in Hangzhou ein weiteres Mal (end-)korrigiert.

Durch diese Vorgehensweise ist eine intensive Beschäftigung mit den eigenen Fehlern gewährleistet, woraus sich eine deutlich verbesserte Selbstkorrekturfähigkeit herausbildet.

- ***Gemeinsame Bewältigung von - nicht nur - sprachlichen Aufgaben und landeskundliches Wissen aus erster Hand***

Der Aspekt des persönlichen Austauschs mit einem Muttersprachler und die Möglichkeit, im direkten Kontakt mit dieser Person auch landeskundliches und interkulturelles Wissen zu erwerben, wird von vielen Studierenden in den Evaluationen als wesentlicher Motivationsaspekt genannt: *“Wir haben viel über unsere Nationen und Kultur geredet; sehr nett; Wir sind schon gute Freunde”*. So wird ein individueller Zugang zur Zielkultur erreicht, der zudem eine sehr reflektierte Sicht auf das Zielsprachenland ermöglicht. In darauf folgenden oder auch semesterbegleitenden Landeskundeveranstaltungen hört man dann auch häufig Äußerungen wie: *“Meine TutorIn in Trier meint hier aber Folgendes ...”* oder *“Mein Tutor sieht das zwar auch so, aber er sagt auch, dass ...”*

- ***Bessere Semesterabschlussarbeit durch Zusammenarbeit mit einer TutorIn***

- ***Vorbereitung der BA-Abschlussarbeit***

Mit den beiden Kursen Schreiben I und II werden zwei Ziele verfolgt: zum einen eine intensive Beschäftigung mit der Fertigkeit Schreiben, da diese bis zu diesem Zeitpunkt lediglich innerhalb des Sprachkurses behandelt wird. Durch die Konzentration auf diese Fertigkeit soll erreicht werden, dass die Studierenden spezifische Textsortenkenntnisse erlangen, sie einen eigenen Schreibstil herausbilden, ihren schriftlichen Ausdruck verbessern usw. Zum anderen dient die Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten auch der Vorbereitung der BA-Abschlussarbeit, die im Verlauf des letzten Studienhalbjahres des 4. Studienjahrs verfasst werden muss. Wie oben bereits erwähnt, gelten an chinesischen Deutschabteilungen in Deutschland übliche Vorschriften und Regeln zur Erstellung wissenschaftlicher Arbeiten.

Da die TutorInnen in Trier als Studierende selbst wissenschaftliche Hausarbeiten (Proseminar- und Hauptseminararbeiten) verfassen, empfinden die chinesischen Studierenden

die Zusammenarbeit und das Korrekturverhalten viel weniger 'belehrend' als in einer Präsenzveranstaltung in Hangzhou. In den Augen der Studierenden setzt hier der Lehrer kategorisch Maßstäbe, deren Sinn zunächst oft nur unzureichend erkannt werden kann, wohingegen eine Korrektur durch 'Kommilitonen' in Trier auf einer wesentlich gleichberechtigteren Basis stattfindet und angenommen werden kann.

In den eingereichten BA-Abschlussarbeiten für das Studienjahr 2006-07 zeigte sich deutlich, dass die Mehrzahl der eingereichten Arbeiten - was den formalen und wissenschaftssprachlichen Bereich betrifft - um vieles besser war als die Arbeiten der vergangenen Jahre.

Schwierigkeiten und Kritikpunkte bei den Studierenden in Hangzhou

Die am häufigsten angesprochenen Probleme sind Zeitprobleme diverser Art: Hierfür waren zum einen - in der Erstauflage des Projektes - die Anzahl der geforderten Kontakte (2 Kontakte pro Woche bzw. 2 Korrekturphasen vor Abgabe der Hausarbeiten) in Verbindung mit einer hohen Anzahl an einzureichenden Schreibaufgaben verantwortlich.

Zwar mögen auf den ersten Blick zwei Kontakte pro Woche als gar nicht so viel erscheinen, doch bringt hier schon die simple Tatsache eines Zeitunterschiedes von 6-7 Stunden zwischen China und Deutschland einiges an Problemen mit sich. In der Praxis weiten sich diese 6-7 Stunden nämlich auf mindestens einen Tag aus: Die Arbeit, die eine TutorIn in Trier nach 17 Uhr (Ortszeit Trier) korrigiert, ist für Studierende in Hangzhou frühestens am nächsten Nachmittag bzw. Abend - je nach Unterrichtsverpflichtungen - einsehbar. Denn auch die „Nachtarbeiter“ unter den chinesischen Studierenden haben keine Chance, früher an ihre Korrekturen zu kommen, weil in den Wohnheimen die Elektrizität zentral um 23 Uhr (Ortszeit Hangzhou) abgeschaltet wird. Daher muss der geforderte zweite Kontakt mindestens zwei Tage vor der Präsenzveranstaltung stattfinden; ansonsten steht die Hausarbeit für den Unterricht nicht zur Verfügung.

Ein weiteres Problem stellen die - in China nicht existent - Weihnachtsferien der deutschen Studierenden dar. Sie kollidieren massiv mit dem Wintersemesterende Mitte Januar. Für die chinesischen Studierenden ist dies einer der arbeitsintensivsten Zeitabschnitte im Studienjahr und so fällt es umso schwerer, sich mit den deutschen TutorInnen abzustimmen, die diese Zeit meist nicht am Universitätsstandort verbringen und meist auch anderweitig in Anspruch genommen sind. In nicht wenigen Fällen bricht der Kontakt während dieser Zeit kurzfristig ab. In den Evaluationen kann man dann diesbezüglich lesen: *“Seit dem 14.12. hat meine Tutorin mir keine E-Mail mehr geschrieben, obwohl ich danach 3-4 Emails geschrieben habe. Sie ist*

nach S. gegangen und ich weiß nicht, warum sie seit dem 14.12. mir nie mehr geschrieben hat.“ Im Nachhinein stellen sich oft auch technische Probleme als Ursache für die Unterbrechung heraus, denn oft haben die deutschen Studierenden während der Ferien keinen uneingeschränkten Internetzugang. Die chinesischen Studierenden bewerten eine Unterbrechung in dieser arbeitsintensiven Zeit aber als besonders negativ.

Einen weiteren Kritikpunkt stellen bei einigen Studierenden die Korrekturformen dar. So formuliert eine StudentIn beispielsweise: *„Die Tutorin muss die Aufgaben im Detail korrigieren, nicht nur Positives sagen“*. Hinter dieser Aussage zeigt sich deutlich eine Erwartungshaltung der chinesischen StudentIn, die sich mit Blick auf ihre Lernerbiografie erklären lässt. Chinesische Studierende sind es gewöhnt, dass insbesondere grammatische Fehler von ihren chinesischen Lehrkräften akribisch markiert und verbessert werden. Eine Positivkorrektur ist etwas noch Unbekanntes, sie erfordert eine gewisse Eingewöhnungsphase. Darüber hinaus wird diese Form der Korrektur mit Verweis auf die sich dadurch verlängernden Korrekturzeiten auch bemängelt und in Einzelfällen sogar abgelehnt (*“ich bin der Meinung, dass das Tutorium zu viel Zeit braucht”* und *“Ich vermissse sehr die Zeit, in der wir zusammen mit Herrn Schröder arbeiteten. Damals ist alles kontrollierbar und ordentlich.”*).

7. Überlegungen zur Weiterentwicklung

Die Rückmeldungen der chinesischen Studierenden wie der DaF-TutorInnen lassen darauf schließen, dass derartige Kursarrangements über reiche Ressourcen verfügen, damit nach Weiterentwicklung geradezu verlangen. Eine weitere Ausgestaltung des Teletutoriums sehen wir derzeit auf zwei Ebenen: So ergeben sich in Hinblick auf die Lernform Anforderungen an ihre Professionalisierung, die mit einer Etablierung des Teletutoriums als berufsidentitätsstiftende Erfahrung für angehende Lehrkräfte einhergeht. In Hinblick auf die konkrete Aufgabenbasierung ergeben sich aus den bisherigen Erfahrungen nach einem ersten kompletten Durchlauf des Teletutorings schreibdidaktische Konsequenzen, die curriculare Veränderungen, zumindest jedoch Lehrplanmodifikationen notwendig erscheinen lassen.

Schreibdidaktische und curriculare Konsequenzen

Unter anderem wären hier folgende Punkte zu nennen:

- ***Positivkorrekturen als Standard***

Die Technik der Positivkorrekturen¹⁸ muss bereits im Anfängerunterricht eingeführt und von den Lehrkräften einheitlich und konsequent angewendet werden.

Schon im Anfängerunterricht sollten grammatische Fehler nicht der alleinige Bewertungsmaßstab sein. Stilistische Aspekte, Wortschatz und auch inhaltliche Satzverknüpfungen müssen von der Lehrkräfteseite stärker berücksichtigt und gefördert werden.

Schreibaufgaben müssen nach einer Positivkorrektur wieder eingereicht bzw. erneut besprochen werden, da nur so die Fähigkeit zur Selbstkorrektur eingeübt und verbessert werden kann.

- ***Vermittlung der Prozesshaftigkeit der Fertigkeit „Schreiben“***

Die Arbeit an einem schriftlichen Text muss bereits im Anfängerunterricht als Prozess vermittelt werden, der verschiedene Phasen umfasst (Schreibphasen, Korrekturphasen usw.). Der Gedanke an das perfekte Schreibprodukt nach der ersten Schreibphase sollte vermieden werden.

- ***Differenzierte Textsortenkenntnisse***

Von Anfang an muss im Sprachunterricht auf eine exakte Vermittlung von Textsorten und ihren spezifischen Merkmalen Wert gelegt werden. Die textspezifischen Merkmale chinesischer und deutscher Textsorten haben sich in unterschiedlichen wissenschaftlichen Umgebungen herausgebildet und sind daher nicht gleich.

Bei der Vermittlung muss darauf geachtet werden, dass deutlich wird: Nur eine exakte Anwendung textspezifischer Merkmale für eine bestimmte Textsorte ist ein Kriterium für guten Stil. Dies bedeutet insbesondere für objektiv-beschreibende Textsorten, dass hier jeder persönliche Kommentar bzw. jedes subjektive Kommentieren als unpassend und der Textsorte nicht angemessen betrachtet wird.

Für die Lehrkräfte bedeutet dies, dass textsortenspezifisch unklare Schreibaufträge in der Grund- und Mittelstufe unbedingt vermieden werden müssen. Unspezifische Schreibaufträge fördern den Eindruck, dass Textsortenmerkmale nicht so wichtig sind.

¹⁸ Vgl. Anm. 15

- ***Zeitliche Ausweitung des Unterrichts „Schreiben“***

Ein gezielter Unterricht “Schreiben” an chinesischen Universitäten sollte spätestens im 2. Studienjahr beginnen. Grundlegende Textsorten, wie Protokoll, Beschreibungen, Erörterung etc. sollten den Studierenden bereits vor der hier beschriebenen Unterrichtsphase bekannt sein. Dies würde einerseits das sehr engmaschig gestrickte Zeitkorsett - über das sich die Studierenden zu Recht beklagen - lockern und andererseits zu noch besseren Ergebnissen führen, da bereits mehr Sicherheit in Bezug auf relevante Textsorten vorhanden wäre. Gesichtspunkte wie: der Aufbau von Argumenten, Strategien des Argumentierens, die Vermittlung textsortenspezifischer Redemittel usw. wären bereits abgeschlossen. Die Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitstechniken und wissenschaftlichen Schreibens könnten dann den ihnen angemessenen Raum im Studium einnehmen.

Professionalisierung der Lehr- und Lernform Teletutorium und ihre Etablierung als berufsidentitätsstiftende Erfahrung

Einen wichtigen Schritt auf dem Wege zu einer Professionalisierung dieser Lehr- und Lernform sehen wir in der Ritualisierung bestimmter Arbeitsweisen; so wird es für die TutorInnen ein Begleitmaterial geben, das sie in ihrer Arbeit unterstützt, indem es typische Verlaufsformen, Arbeitsweisen und sich daraus entwickelnde Handlungsmuster wie Techniken beschreibt.

Unsere weitere begleitende Forschung wird sich der Interaktion zwischen TutorIn und Lernendem in aufgabenbasierten Kursarrangements widmen. In Verbindung mit den während der Teletutorien bisher gewonnenen Erfahrungen werden wir folgenden Fragen nachgehen:

- Was zeichnet gelungene Tutorien aus? Welche Arbeitsweisen finden in gelungenen Tutorien Anwendung?
- Wie gehen TutorInnen auf die individuellen Faktoren und Voraussetzungen ihrer Lernenden ein?
- Wie gehen Lerner mit dem TutorInnenfeedback um? Woran kann man die Verarbeitung des Feedbacks erkennen?
- Welche Anforderungen müssen Lernaufgaben erfüllen, damit sie neben den gesteuerten Anteilen über genügend Freiraum für eigengesteuerte Lernaktivitäten verfügen?

- Wie gehen unterschiedliche Lernertypen mit den Lernaufgaben um, wie nehmen sie den Input wahr, wie setzen sie sich mit ihm (auch in Partnerarbeit mit ihrer TutorIn) auseinander und wie verarbeiten sie ihn?

Mit der Etablierung des Teletutorings als berufsidentitätsstiftender Erfahrung geht einher, dass zu prüfen sein wird, wie Teletutorings in methodisch-didaktische Seminarkonzeptionen eingebunden werden können, um sie im Rahmen der fremdsprachlichen Lehrerbildung fest zu verankern.

Literatur

- Bausch, Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Jürgen (Hrsg.) (2000): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Bohn, Rainer (1989): „Das Schreiben im Ensemble der sprachlichen Tätigkeiten. Anmerkungen zur lernpsychologischen Bedeutsamkeit schriftlichen Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht.“ In: Heid, Manfred (Hrsg): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Goethe-Institut, 51-60.
- Diehl, Erika u.a. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Doff, Sabine u.a. (2002): *Tutor-Training. Arbeitsmaterialien für die Ausbildung von Online-SprachtutorInnen*. (Münchner Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung). München: Langenscheidt-Longman.
- Donath, Reinhard (1996): *E-Mail-Projekte im Englischunterricht*. Stuttgart: Klett-Verlag.
- Donath, Reinhard (1998): *Deutsch als Fremdsprache - Projekte im Internet*. Stuttgart: Klett-Verlag.
- Donath, Reinhard (2003): „E-Mail-Projekte: Sprachlich und kulturell kompetent kommunizieren.“ In: Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht*. (3.Aufl.) Tübingen und Basel: Francke, 132-148.
- Dürscheid, Christa (2003): „Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit.“ In: *ZfAL* 38, 37-5.
- Eckerth, Johannes (2003): *Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*. Tübingen: Narr.
- Freudenberg-Findeisen, Renate (2004): „Wortschatzlernen im E-Mail-Tutorium.“ In: *Lexik und Kommunikation. Akten der 14. Bundestagung der HochschullektorInnen für Fremdsprachen in Trier am 14.09.2003*. Trier, 28-40.
- Kast, Bernd (1999): *Fertigkeit Schreiben*. München: Langenscheidt.
- Kerres, Michael (2001): *Multimediale und telemediale Lernumgebungen*. München u.a.
- Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. München: Langenscheidt.
- Meyer, Hilbert (1987): *Unterrichtsmethoden I. Theorieband*. Berlin: Cornelsen.
- Müller-Hartmann, Andreas (1999): „Die Integration der neuen Medien in den schulischen Fremdsprachenunterricht; Interkulturelles Lernen und die Folgen in E-Mail-Projekten.“ In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 28, 58-79.
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2005): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

- Portmann, Paul (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Portmann-Tselikas, Paul (2001): „Aufgaben statt Fragen. Sprachenlernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten.“ In: *Fremdsprache Deutsch* 24, 13-19.
- Rautenstrauch, Christina (2004): „Tele-Tutoring. Zur Didaktik des kommunikativen Handelns im virtuellen Lernraum.“ In Budin, G. / Ohly, P. (Hrsg.): *Wissensorganisation in kooperativen Lern- und Arbeitsumgebungen*. Würzburg: Ergon, 93-103
<http://www.uni-hildesheim.de/~chlehn/isko2001/texte/rautenstrauch.pdf>
- Rösler, Dietmar (2004): *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Stoephasius, J. (2001): „Sprachenlernen im Tandem an der Nanjing Universität, VR. China.“ In: *InfoDaF* 28,5, 443-454.
- Tamme, Claudia (2001): *E-Mail-Tutorien. Eine empirische Untersuchung E-Mail-vermittelter Kommunikation von Deutschstudierenden und Deutsch-als Fremdsprache-Lehrenden in der Ausbildung*. Dissertation. Gießen.
<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1009/>
- Vogt, Karin (2005): “Act Global, Think Local? Auswirkungen von E-mail-Projekten auf die Unterrichtskommunikation.“ In: Braun, Sabine / Kohn, Kurt (Hrsg.): *Sprache(n) in der Wissensgesellschaft*. Frankfurt / M.: Peter Lang 253-263.
- Willis, Jane (1996): *A framework for task-based learning*. London: Longman.
- Würffel, Nicola (2002): „Elektronisches Praktikum an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Eine neue Form des lernenden Lehrens.“ In: *Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache, Mitteilungen*, 1, 72-84.
- Ziegler, Arne / Dürscheid, Christa (Hrsg.) (2002): *Kommunikationsform E-Mail*. Tübingen.