



Andreas Langlotz

25.11.2005

Zur Konstruktion von Rollen in der computer-vermittelten Kommunikation und Kooperation

... *the social situation is the most powerful determinant of verbal behaviour* ... (William Labov)

Einleitung

Wenn wir uns in unbekanntem Räumen orientieren wollen, brauchen wir Karten oder Pläne. Diese dienen als zweidimensionale Modelle, welche es uns ermöglichen, das zukünftige Handeln, sprich den einzuschlagenden Weg, erfolversprechend zu bestimmen. Das Gleiche gilt für soziale Räume. Um uns in unserer sozialen Umwelt zu orientieren, brauchen wir soziale Handlungs- und entsprechende Rollenmodelle, anhand derer wir unsere Interaktionen erfolgreich koordinieren können. Wie aber verhalten wir uns in virtuellen Räumen?

Die Navigation in virtuellen Räumen ist alles andere als trivial. Um im virtuellen Raum überhaupt «überleben» zu können, müssen wir zweidimensionale digitale Abbildungen und Schriftzeichen als Metaphern für Objekte und Vorgänge erkennen, die uns aus der direkten physischen Interaktion bekannt sind. In besonderem Masse gilt dies für virtuelle soziale Räume wie virtuelle Lehrveranstaltungen. In virtuellen Kursen müssen die Teilnehmer/innen mittels Computer miteinander kommunizieren und kooperieren. Doch welche Kommunikations- und Kooperationsmodelle können ihnen dienen, damit sie ihre Handlungen effizient zu gestalten vermögen?

In diesem Beitrag werde ich diesem Problem auf der Basis eines linguistisch-diskursanalytischen Ansatzes nachgehen. Im Zentrum steht die

Frage, wie, d. h. mit welchen diskursiven Mitteln im virtuellen Raum soziale Rollen konstruiert werden, damit computerbasierte Kommunikation und Kooperation erfolversprechend vollzogen werden kann. Die Analyse basiert auf ausgewählten Postings aus dem Seminar *eHistLing* – einer computergestützten Einführung in die englische Sprachgeschichte. Dieses Pflichtseminar ist Teil der Einführung in die anglistische Sprachwissenschaft am Englischen Seminar der Universität Basel. Es wurde im Sommersemester 2004 erstmals mit insgesamt 47 Studenten/-innen und zwei InstruktorInnen durchgeführt. Die Studierenden befanden sich dabei im vierten Semester. Sie hatten also bereits linguistische Vorkenntnisse und kannten sich zum Teil auch schon persönlich aus früheren Veranstaltungen.

Die sprachliche Konstruktion von sozialen Handlungsräumen

Konventionalisierte Sprechsituationen

Erwachsene Menschen verfügen meist über einen reichen kommunikativen Erfahrungsschatz, aufgrund dessen sie verschiedene Sprechsituationen erfolgreich meistern können. Ein Vortrag beispielsweise ist ein kommunikativer Handlungsraum und eine soziale Institution. Doch wie wissen wir, dass wir uns in einem Vortrag befinden und wie wir uns in diesem sozialen und kommunikativen Kontext verhalten müssen? Wenn wir dem Ansatz der *Ethnography of Communication* von Gumperz & Hymes (1972) folgen, so müssen wir den Handlungsraum «Vortrag» als normierte Sprechsituation verstehen, welche in unserer Kultur mit entsprechenden sprachlich-kommunikativen Erwartungen verknüpft ist. Nach Hymes (1972: 65) lässt sich dieser konventionalisierte kommunikative Kontext nach einem SPEAKING-Schema beschreiben:

S	<i>setting/scene</i> Ort	Hörsaal/Klassenzimmer
P	<i>participants</i> Teilnehmende	Vortragende(r), Publikum, Vorsitz
E	<i>ends</i> Ziele	Kommunikation einer Idee, Suche nach sozialer/wissenschaftlicher Akzeptanz
A	<i>acts</i> Handlungen	Inhalt und Form der Rede
K	<i>key</i> Art (des Sprechens)	Ton: einbindend, Stil: eher formell

I	<i>instrumentalities</i> Mittel	gesprochene Sprache (Standard), <i>power-point</i> , etc.
N	<i>norms</i> Rechte und Pflichten	Unidirektionale Kommunikation mit abschliessender Diskussion
G	<i>genre</i> Typ der Sprechsituation	Vortrag (mit entsprechenden typischen Komponenten, z. B. Begrüssung, Schlusswort)

Diese Dimensionen beinhalten also verschiedene Hinweise räumlicher, sprachlicher, inhaltlicher oder sozialer Art, welche uns darauf schliessen lassen, dass wir uns in einem Vortrag befinden. Dass wir das Auftreten dieser Kontextualisierungshinweise – «contextualisation cues» (Gumperz 1982: Kap. 6) – mit der Sprechsituation «Vortrag» assoziieren, zeigt, dass es sich dabei um eine weitgehend konventionalisierte Sprechsituation handelt. Der Vortragende würde seine kommunikative Pflicht schwer vernachlässigen, wenn er jemanden aus dem Publikum auffordern würde, doch selbst etwas Spannendes über das Thema zu erzählen, oder wenn er bloss die neuesten Witze darbringen würde. Ein Brechen der Konventionen, die wir mit einem Vortrag verbinden, zeigt also, dass wir ein relativ stabiles kognitives Modell von dieser kommunikativen Institution besitzen. Das sprachlich-kommunikative Modell macht es uns möglich, uns im Vortrag zu orientieren, kurz, mit dem Vortrag zurechtzukommen.

Aber wie haben wir das Modell erlernt? Wie haben wir es als Konvention internalisiert? Um diese Fragen zu beantworten, muss das statische SPEAKING-Raster dynamischer interpretiert werden.

Die interaktive Konstruktion von Konventionen und Rollen in Sprechsituationen

Folgt man einem ethnomethodologischen Ansatz (z. B. Garfinkel 1967, Cicourel 1974), so ist das Modell «Vortrag» nicht einfach gegeben, sondern es wird durch die Ausführung des Sprechrituals im Prozess des Vortragens immer wieder neu zwischen den Kommunikationspartnern verhandelt. So kann sich der Vortragende beispielsweise nicht einfach sicher sein, dass ihn das Publikum aufgrund seiner Sprechhandlungen auch wirklich als Fachautorität akzeptieren wird. Vielmehr muss er sich während des Vortrags bemühen, ein Image als Wissender aufzubauen. Dabei steht er in dynamischer Interaktion mit dem Publikum. Wenn es positiv auf seinen Beitrag reagiert, so stärkt dies auch sein Selbstvertrauen, andererseits sind kritische

Kommentare in der folgenden Diskussion natürlich auch dazu da, dem Vortragenden gewisse Grenzen aufzuzeigen. Die kommunikative und soziale Rolle des Vortragenden wird somit durch das Vortragen selbst konstituiert.

Konventionalisierte Sprechsituationen werden also interaktiv erstellt, gepflegt und perpetuiert, aber auch immer wieder neu verhandelt. Durch die Interaktion im konventionalisierten kommunikativen Kontext bestimmen die Konversationspartner ihre sozialen Rollen immer wieder aufs Neue. Die sozialen Rollen korrelieren dabei mit dynamischen, sprachlich-kommunikativen Verhaltensmodellen, welche die Orientierung im «sozialen Raum» ermöglichen. Die Interaktionspartner arbeiten das Rollenverständnis, welches mit der Sprechsituation zusammenhängt, in der Interaktion heraus, indem sie sich zur, durch und in der Diskursform «Vortrag» positionieren. Nach Davies & Harré (1990) geht es bei dieser dynamischen Konstruktion einer sozialen Rolle darum, eine unbewusste Positionierung gegenüber konventionalisierten Diskurs- und Interaktionsformen – sogenannten «story lines» – zu vollziehen:

Positioning [...] is the discursive process whereby selves are located in conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced story lines. There can be interactive positioning in which what one person says positions another. And there can be reflexive positioning in which one positions oneself. [...]. One lives one's life in terms of one's ongoingly produced self, whoever might be responsible for its production.¹

Für etablierte Sprechsituationen besitzen wir nun oft einen sehr reichen Erfahrungsschatz. Das heisst, wir besitzen unbewusste, aber relativ stabile und sozial-sanktionierte Rollenmodelle, welche es uns ermöglichen, uns einigermaßen geschickt in diesen kommunikativen Kontexten zu positionieren und zu bewegen. Doch wie verhält es sich mit der onlinebasierten Kommunikation und Kooperation in der virtuellen Lehrveranstaltung?

¹ Zitiert nach Wetherell et al. (2001: 264).

Computervermittelte Kommunikation als «Sprech»situation?

In der linguistischen Literatur zur computervermittelten Kommunikation (CvK) werden in der Regel die folgenden, grundlegenden Differenzen zur face-to-face-Kommunikation hervorgehoben (z. B. Herring 2001, 2005):

Dimension	face-to-face	CvK
Kontakt	räumliche Ko-Präsenz	räumliche Distanz
Medium	orale Kommunikation	mediale Kommunikation
zeitlicher Ablauf	quasi-synchron	synchron (Chat), asynchron (Postings, E-Mail)
Sprachform	Mündlichkeit	Textbasiertheit
Kommunikation von emotionaler und sozialer Information	Kommunikation von Emotionen durch nonverbalen und paraverbalen Ausdruck	Fehlen von nonverbalen und paraverbalen Informationen, Substitution durch visuelle Hilfsmittel, z. B. Emoticons

Aufgrund dieser Differenzen wird in Diskussionen um die CvK immer wieder ins Feld geführt, dass image- und rollenrelevante soziale Interaktion im Netz nur unter sehr erschwerten Bedingungen möglich ist. So äussert sich beispielsweise Diehl (2001: 25) im Fazit zu seiner theoretischen Analyse der sozialpsychologischen Aspekte des Lernens im virtuellen Seminar im Vergleich zum traditionellen Seminar:

Das Fehlen vieler personenbezogener sozialer Stimuli bei Verwendung von CvK führt zu stärkerer Aufgabenorientierung sowie geringerer sozio-emotionaler Orientierung und damit zu einem stärkeren informativen und geringerem normativen sozialen Einfluss. CvK verändert intra- und interpersonale Prozesse sowie Intra- und Intergruppenprozesse.

Ausgehend vom oben erwähnten, ethnographischen Ansatz könnte man also behaupten, dass die CvK für die Kommunikation sozialer Information nicht geeignet ist, da sie wichtige soziale Kontextualisierungshinweise wie den räumlichen Rahmen, die entsprechende Form der Rede, und äussere Merkmale der Interaktanten nicht ideal vermitteln kann. Aber ist diese

«cues filtered out»-Hypothese grundsätzlich haltbar (Baym 1995: 139)? Orientieren sich die Teilnehmer/innen einer virtuellen Lehrveranstaltung hauptsächlich an der Aufgabenbewältigung oder wird auch ein grosses Gewicht auf die soziale Dimension der Interaktion gelegt? Ich möchte im Folgenden zeigen, dass die soziale Dimension der Interaktion im virtuellen Seminar von grosser Bedeutung ist. Die Aufgabenbewältigung im virtuellen Klassenverband ist bloss dann möglich, wenn diskursiv auch soziale Orientierung geschaffen werden kann. Das heisst, die Studierenden müssen ihre spezifische Rolle im virtuellen Seminar finden und/oder konstruieren. Dabei stellt sich aus linguistischer Perspektive insbesondere die Frage, auf welche vorgegebenen Kommunikationsrituale und entsprechenden Kontextualisierungshinweise sich die Nutzer/innen in den virtuellen Kommunikationskontexten beziehen können? Wie konstruieren sie ihre Rollen in der virtuellen «Sprech»situation? Um diese Fragen zu beantworten, werde ich exemplarisch einige Interaktionsdaten aus einem virtuellen Seminar analysieren.

Das virtuelle Seminar *eHistLing*

Der E-Learning-Kurs *eHistLing*, www.ehistling-pub.meotod.de (20.12.04) ist eine computergestützte Einführung in die Englische Sprachgeschichte. Der Kurs ist nach der von Kerres & de Witt (2003) entwickelten Konzeption des Blended Learning aufgebaut, welches den kombinierten Einsatz sowohl unterschiedlicher Lehr-/Lernformen und -technologien (präsenz- vs. computerbasierte Lehre) sowie unterschiedlicher didaktischer Lehr-/Lernformate (Vorlesungen, Tutorate etc.) vorsieht. Dabei ist eine didaktisch motivierte Korrelation der 3C – Inhalt (*Content*), Kommunikation (*Communication*) und Konstruktion von Wissen (*Construction*) – zu beachten.

Das Kursformat von *eHistLing* enthält drei zentrale Komponenten, in welchen webbasierte Kommunikation und Kooperation explizit von den Studierenden abverlangt wurde. Erstens erfolgte die Interaktion mit den Dozierenden zu einem grossen Teil durch asynchrone CvK in der Form von Postings, obwohl der Kurs zusätzlich einen Präsenzteil einschloss, der Vorlesungen und Kurzpräsentationen beinhaltete. Zweitens gab es Übungen zu Online-Tutoraten, welche die Studierenden mit Hilfe eines Diskussionsforums kollaborativ lösen mussten. In diesen Übungen mussten einige Sprachwandelprozesse anhand ausgewählter Sprachdaten analysiert oder erkannt werden. Beispielsweise mussten die Studierenden gemeinsam

und explorativ Lautwandelgesetze oder Änderungen der Rechtschreibung auf konkrete englische Wörter anwenden oder kleine Übersetzungen vom Altenglischen ins moderne Englisch erstellen. Drittens, und dies war das eigentliche Herzstück des virtuellen Seminars, wurde ein breit angesetztes Rollenspiel namens *paper publishing* durchgeführt. Das Rollenspiel simulierte den Prozess des akademischen Publizierens. Die Studierenden mussten in Arbeitsgruppen einerseits als Autorengruppe eine schriftliche Arbeit erstellen und andererseits als Rezensenten die Arbeit einer anderen Autorengruppe diskutieren, kritisch beurteilen und anschliessend vor dem Plenum präsentieren (Abb. 1). Das Rollenspiel mündete in die Publikation eines Sammelbandes mit sämtlichen Beiträgen der Arbeitsgruppen.

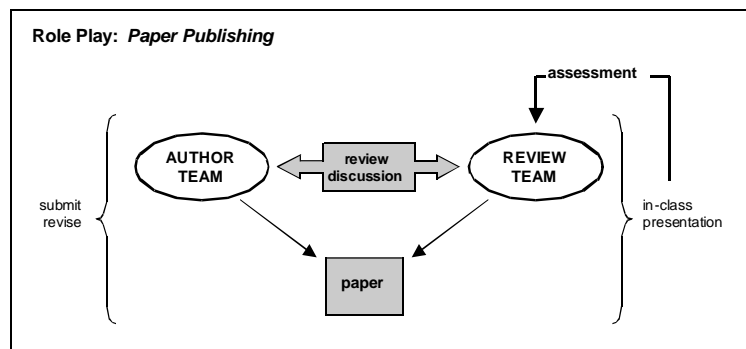


Abb 1: Das Rollenspiel paper publishing

Um diese Aufgaben zu erfüllen, mussten die Teilnehmer/innen der Arbeitsgruppen auf virtueller Basis Gruppenbildungsprozesse durchlaufen. Doch wie taten sie dies? Die folgende qualitative Analyse soll einen Einblick in diese Vorgänge liefern.

Pilotstudie zur Konstruktion von Rollen im virtuellen Seminar

Um die E-Learning-Plattform für den Kurs und das Rollenspiel funktionsfähig zu gestalten, mussten sich sowohl die Lehrenden wie auch die Lernenden mit spezifischen Kommunikationsrollen und entsprechenden Rechten und Pflichten identifizieren. Dabei muss zwischen gesteuerten und ungesteuerten Formen der Rollenbildung unterschieden werden. Die gesteuerte soziale Orientierung beinhaltet durch die Lehrenden definierte Kommunikationsrollen, Pflichten und Rechte einerseits und durch die

Architektur der Lernplattform festgelegte Interaktions- und Informationsmöglichkeiten andererseits. Die ungesteuerten Prozesse der Team- und Rollenbildung ereigneten sich durch die eigentlichen Interaktionen im Forum, welche den Teilnehmer/innen indirekt auch eine virtuelle Persönlichkeit verliehen. Dabei ist zu beachten, dass sich die Teilnehmer/innen zum Teil schon von der Lehrveranstaltung kannten. Die virtuelle Rollenbildung konnte deshalb auch auf einigen Interaktionsmustern aufbauen, welche die Studierenden bereits aus ihren direkten Begegnungen kannten.

In der Literatur zu Teambildungs- oder Gruppenprozessen werden nach Tuckman (1972) die folgenden Phasen unterschieden:²

<i>forming</i>	Orientierungsphase, Einschätzen von Leitung, Gruppenmitgliedern und Handlungsmöglichkeiten.
<i>storming</i>	Auseinandersetzung um die Sache, Profilierung, in Frage stellen von Rahmenbedingungen, Leitungspersonen und Teammitglieder auf die Probe stellen.
<i>norming</i>	Verständnisklärungen, Absprachen, Vereinbarungen, Entwicklungen von Gruppenzusammenhalt.
<i>performing</i>	Bearbeitung von Aufgaben, Konsensmanagement, Festigung von Rollenbeziehungen, Leistungsfähigkeit.

Auch im Rahmen des virtuellen Seminars sind alle diese Phasen erkenn- und beschreibbar und, auf der Basis der Postings, hervorragend analysierbar. Für die Frage der Rollenbildung sind dabei die Phasen des *forming*, *storming* und des *norming* von zentraler Bedeutung. Ich werde mich im Folgenden nur auf diese Phasen beziehen. Aus linguistischer Perspektive interessiert mich die Frage, mit welchen linguistischen Mitteln, d. h. etablierten oder innovativen Diskursen diese Dimensionen von den Teilnehmern/-innen konstruiert und bewältigt wurden.

Gesteuerte und ungesteuerte Rollenverteilung und Teambildung

– Gesteuerte Rollen und soziale Informationen im virtuellen Seminar
Als didaktische Strukturierungsmaßnahme bildete das Rollenspiel einen vorgegebenen Interaktionsrahmen, auf welchen die Studierenden ihre Kommunikationshandlungen abstimmen konnten. Das didaktische Szenario funktionierte also als Grobraster, innerhalb dessen spezifische Kommuni-

² Zitiert nach Steiger & Lippmann (2003)

kationsrollen ausdifferenziert werden mussten. Als technische und organisatorische Rahmenbedingungen wurden im Kurs zudem folgende Rollen, Rechte und Pflichten definiert.

Die Instrukto:ren hatten als Administratoren den umfassenden Einblick und die Möglichkeit zur aktiven Beteiligung in allen Foren. Sie verfolgten also primär die Aufgabe des Managements, der Aufsicht und der Intervention. Jede Gruppe von maximal 6 Teilnehmern/-innen musste sich online formieren und eine(n) Gruppenmoderator/in bestimmen, die/der dafür verantwortlich war, die interne Kommunikation zu koordinieren und den Kontakt zu den anderen Gruppen, insbesondere zur Rezensentengruppe, zu etablieren. Für das Rollenspiel besass jede Gruppe ihr eigenes privates Forum. Zusätzlich wurden weitere private Foren für die Diskussion zwischen den Autorengruppen und den Revisorengruppen eingerichtet. Ausser den Instrukto:ren hatte niemand Einsicht in die anderen Foren. Diese waren somit vor auswärtiger Einflussnahme geschützt. Ausserdem wurde ein spezielles Moderatorenforum errichtet, wo die Moderatoren/-innen sich zur Gruppenleitung und Arbeitsplanung Tipps geben konnten.

Der soziale Informationsrahmen wurde technisch folgendermassen unterstützt (Abb. 2). Im Diskussionsforum wurde jedes Posting vom Foto der/des Kommunizierenden begleitet. Zudem konnten alle Studierenden ihren eigenen Username wählen und ihren Postings eine persönliche Signatur anhängen. Als weiteres Hilfsmittel zur Vermittlung sozialer Informationen wurde ein reiches Arsenal von Emoticons (Smileys) zur Verfügung gestellt, von welchen sehr rege Gebrauch gemacht wurde. Um den internen Wettbewerb zwischen den Studierenden zu fördern, wurde ausserdem angezeigt, wie viele Postings die betreffende Person schon eingereicht hatte.

Diese technischen und didaktischen Massnahmen zur Steuerung der Kommunikation und sozialen Orientierung innerhalb des virtuellen Seminars bildeten aber nur die Basis für die eigentlichen ungesteuerten Prozesse der Rollenbildung.

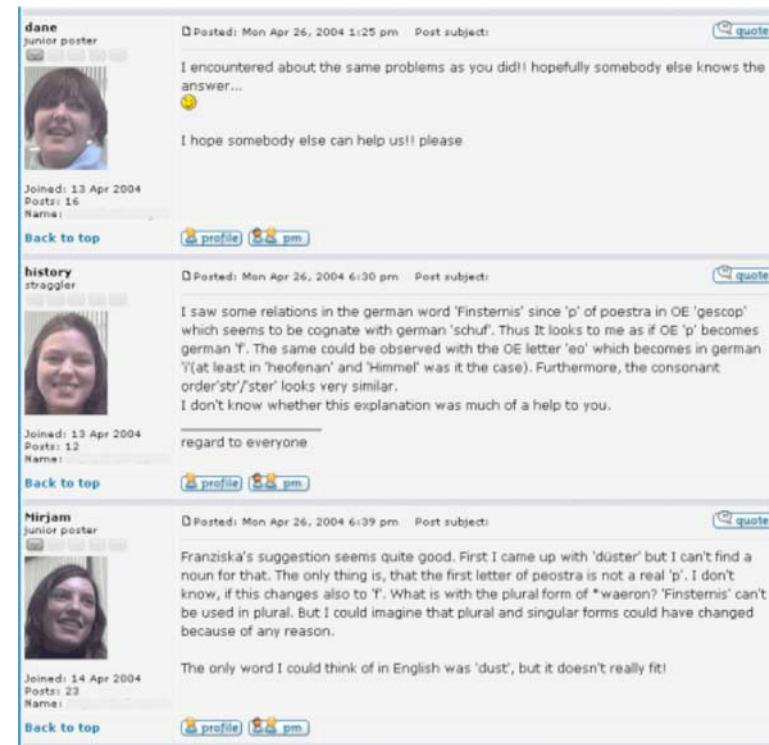


Abb. 2: Postings im Diskussionsforum

– Ungesteuerte Prozesse der Gruppenformierung

Der folgende Strang von Postings illustriert den ungesteuerten Prozess der Gruppenformierung auf der Basis einer gesteuerten Einladung zur Teambildung. Wie sich in den Beiträgen zeigt, wird in dieser ersten Phase des *forming* schon sehr viel soziale Information kommuniziert:³

³ Zwecks Datenschutz werden die Postings anonymisiert wiedergegeben.

Topic: Group G	
Instructor:	make a postreply to this topic if you want to join group G
Student A:	I would simply love to be a member of this group 😊 the following people will (hopefully) join me: bianca, laura, tanja, melanie, cornelia, jan.
Student B:	yep I am in
Student C:	alright, alright already... 😊 this group is for me
Student D:	Ops, I did it again! 😊 please let me join your group! pliiiiiiiiis! I will do everything you want! Promise!
Student E:	yep, I think these people look very very nice 😊 I'd really love to be a member of this group!!!
Student F:	heyho! I`m in! Can I join you fine members of this
Student G:	hello... may i join you? or are you waiting for jan? ...???

Der Administrator macht hier eine sehr nüchterne Aufforderung zur Bildung einer Gruppe G. Student A geht auf diese Aufforderung ein, indem sie ihre Sympathie ausdrückt und gleichzeitig ihr bekannte Teilnehmer/innen ermutigt, ihr zu folgen. Ihr Beitrag ist als Posting natürlich eindeutig schriftlich, sie bedient sich aber an Elementen des informellen mündlichen Diskurses unter Bekannten. So orientiert sich die Aufforderung «get a move on folk!» stilistisch am Slang (auch in der Schreibweise). Da diese Sprachform nur zwischen sehr gut vertrauten Freunden verwendet werden kann, ohne dass Höflichkeitskonventionen verletzt werden, suggeriert dieses Posting Freundschaftlichkeit, soziale Nähe und Intimität (vgl. Kleinberger Günther & Thimm 2000: 264). Dies wird auch durch die Verwendung des lachenden Smileys unterlegt. Student A etabliert damit bereits einen kommunikativen Kontext, in welchem sich die Gruppe informell und kollegial austauschen kann.

Diese interpersonelle Ebene der Freundschaftlichkeit wird durch die Postings der anderen Studierenden spielerisch weiter ausgebaut. Alle Beiträge orientieren sich wiederum an einer mündlichen, informellen Sprachform, wie sie aus Gesprächen zwischen Studierenden bekannt ist. Interessant sind dabei insbesondere die Postings von Student B und Student D. Die erste Teilnehmerin antwortet kurz und unterlegt ihren Beitrag mit

einem Teufelchen-Smiley. Mit dieser selbstironischen Eigendarstellung konstruiert sie schon innerhalb dieses sehr kurzen Statements eine persönliche, gruppenrelevante Identität – sie charakterisiert sich als direkt und zielstrebig, ganz im Bewusstsein, dass diese Eigenschaften auf andere möglicherweise «teuflich» wirken.

Studentin D äussert sich zu ihrem Gruppenbeitritt mit einem sprachspielerischen intertextuellen Bezug (vgl. Verschueren 1999: 106ff.) zu einem Song von Britney Spears: «Oops I did it again». Dass sie ihre virtuelle Persönlichkeit und Rolle jedoch nicht mit derjenigen von Britney Spears gleichsetzt, deutet die Studentin durch den breit lachenden Smiley an, mit welchem sie die Verwendung dieses Zitats als Witz offenbart. Durch diesen kreativen Bezug charakterisiert sie sich gleichzeitig als lustige und sympathische Kollegin, welche auch eine entsprechend kreative Rolle in der Gruppe einnehmen kann.

Diese Beiträge zeigen also, dass sich hier eine Gruppe formiert, welche sich bereits durch einen sehr hohen Grad an Kollegialität und Freundschaft auszeichnet. (Es ist wichtig, hier nochmals anzufügen, dass sich die Teilnehmer/innen zum Teil bereits aus [den früheren] Präsenzveranstaltungen persönlich kannten.) Entsprechend lebendig inszenieren die Teilnehmer/innen ihre virtuellen sozialen Images. Dadurch entsteht eine starke virtuelle Gruppenidentität, welche auch sofort als solche erkennbar ist. In diesem Zusammenhang ist auch die scheue Anfrage von Studentin G zu verstehen, welche offensichtlich noch nicht zum harten Kern dieser Gemeinschaft gehört. Entsprechend vorsichtig und umsichtig versucht sich die Teilnehmerin in die Gruppe einzubringen.

Die Analyse dieser kurzen Sequenz von Postings zeigt also bereits, dass hier sehr viel primär soziale Information kommuniziert wird. Auf kleinstem kommunikativen Raum entsteht eine virtuelle Gemeinschaft mit einer starken Gruppenidentität.

– Ungesteuerte Prozesse der Rollenbildung

Die Rollenbildung innerhalb der Gruppen war im Seminar durch die Vergabe eines Moderatorenpostens zum Teil gesteuert. Mitglieder konnten aus der Gruppe heraus für diese Rolle vorgeschlagen werden oder sich selbst vorschlagen. Bei mehreren «Bewerbungen» mussten die Teilnehmer/innen online ausdiskutieren, wer den Vorzug erhält. (Dies war bei den acht Arbeitsgruppen jedoch bloss einmal der Fall.) Ausser der Voraussetzung, diese Rolle zu beziehen, gab es von den Instruktoeren keine

Anweisungen, wie diese Funktion konkret auszugestalten sei. Es war also den freiwilligen Moderatoren überlassen, wie sie in diese Rollen schlüpfen und mit welchen Rechten und Pflichten sie diese versehen wollten. Der folgende Diskussionsstrang zeigt das Vorgehen einer Gruppe in diesem Zusammenhang:

Topic: One ring to rule them all	
Student Moderator:	Hi C-groupies... So from now on I'm officially your moderator. Just wanted to let you know 🍌 I received some information for our group work from Guy, I'll post it the soonest possible...(it's in PDF format and I'm still waiting for an instruction by Guy how to put that online). But most of you will see me tomorrow anyway, so I can tell you... David
Student Moderator:	Hi everyone, As I said before, I have some specific info for our group (literature we're recommended to read, schedule!) I need to share with you. As it is in PDF, could you please give me your e-mail addresses? Oh, I just realized, that I do have them already (from the Isernhagen course), i.e. except for Liz' address... 🍌 Cheers, David
Student A:	hi david, I got the information already. thanks a lot.
Student B:	got it! 🍌
Student C:	I received your email, too. You're doing a good job, mr. moderator!!! much LOVE, s

Hier befinden wir uns im Teambildungsprozess bereits in der Phase des *norming*, wo Absprachen bezüglich der Verteilung der Aufgaben getroffen werden und der Gruppenzusammenhalt gefestigt wird.

Der Gruppenmoderator nimmt selbstironisch Bezug zu seiner Rolle als Gruppenleiter, indem er das von ihm definierte Thema des Diskussionsstrangs, «one ring to rule them all», als intertextuellen Verweis zum aktuellen Film *Lord of the Rings* gestaltet. Durch diese Positionierung nimmt der Moderator auf witzige Art und Weise Bezug zu seinem neuen Recht, den anderen Gruppenmitgliedern kleine Aufgaben zuzuweisen, sie also zu dominieren. Durch den ironischen Verweis auf die Fantasy-Geschichte macht er aber auch deutlich, dass es ihm eigentlich nicht darum geht, seine Macht auszuspielen – diese gehört ins Reich der Geschichte. Dass er sich also immer noch als Kollege und nicht als Herrscher versteht, zeigt sich denn auch in der freundschaftlichen Anrede «Hi C-groupies». Der Autor konstruiert hier also eine sympathische virtuelle Präsenz durch zwei metaphorische Kontextualisierungshinweise: Er etabliert seine Rolle, indem er sich auf zwei allgemein bekannte Diskurse ausserhalb des virtuellen Seminars bezieht.

Auch hier wird die Kommunikation dieser wichtigen sozialen Information und ihrer entsprechenden Ausformung auf sehr kleinem Raum und mit sehr kreativen Mitteln vollzogen. Dass sich der Moderator seiner Rolle sicher scheint, zeigt sich auch darin, dass er gleich nach seiner sozialen Kontextualisierung zur Kommunikation der eigentlichen Information, d. h. zur Planung der Gruppenarbeit übergeht. Es wird also auch hier deutlich, dass soziale Informationen in der CvK eine sehr zentrale Funktion einnehmen. Soziale Information ist nicht eingeschränkt, sondern sie kann durch kreative Kommunikationsstrategien garantiert werden. Die Kommunikation der sozialen Information scheint denn auch erfolgreich zu sein, was sich durch die expliziten Sympathiebekundungen seitens der anderen Gruppenmitglieder ausdrückt: «You're doing a good job, mr. moderator!!! much LOVE, s.»

Der Umgang mit Konflikten im virtuellen Seminar

Während die Phasen des *forming* und *norming* rollenrelevante soziale Transaktionen beinhalten, welche zur Kristallisation von gruppeninterner Kohäsion führen, zeichnet sich die Phase des *storming* durch Konflikte im Kampf um das Rollenverständnis aus. Gerade Konflikte im virtuellen Seminar zeigen, dass onlinebasierte Kommunikation und Kooperation

kommunikative Strategien erfordert, die von den Teilnehmern/-innen eigens für diesen virtuellen Raum entwickelt werden müssen. Der Umgang mit Differenzen und Konflikten erfordert eine besonders hohe Kommunikationskompetenz und ist deshalb gerade in Abwesenheit von Face-to-face-Interaktion schwierig zu bewältigen.

Das folgende Beispiel stammt aus der Anfangsphase unseres Kurses, in der sich einige Studierende gegen das Format des virtuellen Seminars sträubten. Besonders die von den Instruktoren auferlegte Pflicht, eine bestimmte Anzahl von Postings abzuliefern, stiess auf Opposition:

Topic: To the instructors	
Student A:	<p>As, in order to pass the final exam, you have to make a certain amount of posts, let me just say that I'm quite displeased with your system of «repressive measures». I'm fully aware that the English seminar is rather "verschult". But, to me, your course is a bit too «Gymnasium-like». Besides, the actual topic (historical linguistics) seems almost to vanish behind all this playful stuff. However, as I have to pass the exam, I'll do my best...</p> <p>Kind regards</p>
Instructor:	<p>Dear Jonas,</p> <p>I suppose during your Gymnasium times you had to do your homework every day. What happened when you did not do it? Now, we are still missing your tutorial exercise from last week! What shall we do about it? Usually at university we are dealing with grown-ups. Grown-ups would send a friendly excuse to their instructors, but....</p> <p>You are moaning about this heavy load of posts...and just managed by now 2 (two) posts in this forum. What was so difficult about doing this? Did you spend hours in thinking about these two posts? Be sure, this course will be remunerated by 3 credits points. This corresponds to a weekly workload of 4-5 hours!! Think about your time invested by now in this course...for fairness' sake (considering your colleague students).</p> <p>Well, at last, why should learning not be connected to a little bit of fun? Think about it!</p>

	<p>We will have a very close look at your forthcoming participation!</p> <p>Kind regards Mr. XY</p>
--	---

Die Analyse dieser Postings zeigt, dass die Kursleiter und die Studierenden geeignete Strategien entwickeln müssen, um mit der Konfliktdynamik im virtuellen Raum zurechtzukommen. Der erste Beitrag des Studenten ist eindeutig face-verletzend. Er setzt den Kurs mit dem Niveau der gymnasialen Schulstufe gleich und kritisiert somit indirekt die Kompetenz der Lehrpersonen. Man darf davon ausgehen, dass hier die räumliche Distanz und Abwesenheit des Instructors zur Wahl eines rebellischen Kommunikationsstils führte, welcher kaum in einer Face-to-face-Interaktion zwischen Student und Lehrer vorkäme. Dementsprechend ist auch die Antwort des Lehrenden aussergewöhnlich harsch und autoritär. Sowohl der Student wie auch der Instruktor verwenden in ihren Beiträgen einen formellen Sprachstil, welcher sich mehr an der Schriftlichkeit als am Mündlichkeitsprinzip orientiert. Durch diese Sprachwahl gehen die beiden auf Distanz zueinander. Sie positionieren sich gegenseitig als unkooperativ und inkompetent. Dieser Kampf um ein angemessenes Verhalten und eine entsprechende Verteilung der Rechte und Pflichten ist exemplarisch für die Phase des *storming* in unserem virtuellen Seminar. Die Rollen der Teilnehmer/innen und der Lehrenden wurden aktiv verhandelt, hinterfragt und auf die Probe gestellt.

Wie sich in der weiteren Entwicklung des Konfliktes aber zeigt, ist es für die Konfliktpartner durchaus möglich, ihren Zwist im virtuellen sozialen Raum zu lösen.

Student A:	<p>Dear instructors</p> <p>I would like to apologise for the style of my message. When I wrote it, I was a bit upset. I didn't want to offend you personally, but to criticise certain aspects of the course. I see that I did it in a way I shouldn't have.</p> <p>I'm very busy with work outside university at the moment (I work at the Fondation Beyeler and have to prepare a new exhibition). In addition, I don't like to communicate via Internet and don't like to be forced to.</p> <p>Although I wrote that, it is not really a matter of being adult or not to me. I was just upset about the organization of the course and wanted to say so (a forum is also there to utter criticism, I presume). As I already said, I'm sorry for the way in which I did that.</p> <p>Yours</p> <p>Jonas</p>
Instructor:	<p>Hello Jonas,</p> <p>we gladly accept your apologies. I myself was kind of vexed when I posted my reply. But as you already mentioned, the forum may also be used for personal thoughts and criticism (without harming anyone personally)</p> <p>Still you should remember that studying is not meant to be half-time job. Nevertheless we hope, that you can manage both – your study and your interesting sideline – in a decent way!</p> <p>Please keep us informed about this exhibition you are involved ...this is the purpose of the "this-and-that" forum.</p> <p>Cheers, Guillaume</p> <p>..and I will close this topic as other topics are already dealing with corresponding matters.</p>

Die vom Studenten hervorgebrachte Entschuldigung wird vom Instruktor wohlwollend aufgenommen. Obwohl der Kommunikationsstil immer noch relativ formell bleibt, arbeiten beide Partner gegenseitig daran, ihre virtuellen Rollen gegenseitig anzugleichen. Durch diesen Schritt können sich beide als kooperative Interaktionspartner darstellen.

Dieser Konflikt zeigt also, dass die CvK ausreichende sprachliche Ressourcen rekrutieren kann, um verschiedene kommunikative Rollen zu etablieren und die Arbeit am virtuellen sozialen Image der Interaktanten zu unterstützen. Die Teilnehmenden müssen aber ihr kommunikatives Verhaltensrepertoire ausbauen und es den virtuellen Begebenheiten anpassen. Nur so ist es ihnen möglich, auch im Umgang mit Konflikten aktiv eine persönliche, gruppenspezifische Rolle zu konstruieren.

Die emergente Gemeinschaft im virtuellen Seminar

Die qualitative Analyse der präsentierten Postings verdeutlicht, dass die Hypothese der beschränkten Möglichkeiten für soziale Interaktion im virtuellen Seminar nicht grundsätzlich haltbar ist. Wie in face-to-face vermittelten Gruppenformierungsprozessen müssen die Teilnehmer/innen im virtuellen Raum gesteuerte und ungesteuerte Prozesse der Teambildung und Rollenverteilung durchlaufen. Diese werden durch kreative Interaktionen vermittelt, welche den Studierenden eine persönliche virtuelle Rolle verleiht. Dabei wird aber nicht auf die gleichen konventionalisierten Kommunikationsrituale zurückgegriffen, wie sie in der Face-to-face-Interaktion verwendet werden. Durch die computervermittelte Kommunikation und Kooperation entstehen vielmehr neue schriftliche und visuelle (Emoticons) Diskursformen, welche sich an der «elektronischen Schriftlichkeit» (Kleinberger & Thimm 2000: 263) orientieren und Rollen z. T. durch kreative intertextuelle Bezüge metaphorisch konstruieren und selbstironisch hinterfragen. Die CvK im virtuellen Seminar ist also nicht hauptsächlich aufgabenorientiert. Sie stellt vielmehr eine neue und effektive medien spezifische Diskursform dar, welche durch geschickte Bezüge personenbezogene Information kommuniziert und somit potentielle Defizite in der sozialen Information kompensiert. Dank dieser neuen, dynamischen Form der Kommunikation kann eine virtuelle Gemeinschaft entstehen, in welcher sich die soziale Dynamik entfalten kann. Diese Einsicht bestätigt auch die Resultate von Baym (1995: 160):

If anything, the ways in which people have appropriated the commercial and noncommercial networks demonstrate that CMC not only lends itself to social uses but is, in fact, a site for an unusual amount of social creativity.

This discussion has shown that participants in CMC develop forms of expression which enable them to communicate social information and to create and codify group-specific meanings, socially negotiate group-specific identities, form relationships [...], and create norms which serve to organize interaction and to maintain desirable social climates.

Diese emergente und nicht direkt vorhersagbare soziale Dynamik ist nach Baym (1995: 141) von den folgenden fünf Faktoren abhängig, welche die CvK beeinflussen:

- a) Der externe diskursive Bezugsrahmen, in welchen die CvK eingebettet ist. Dieser Bezugsrahmen beinhaltet die konventionalisierten Sprechsituationen, gegen die sich die CvK abhebt.
- b) Die zeitliche Struktur der Gruppeninteraktion: asynchron vs. synchron.
- c) Die Infrastruktur der Kommunikationsplattform.
- d) Der Verwendungszweck der CvK.
- e) Die Charakteristiken der Gruppe und ihrer Mitglieder.

Während b) und c) abhängig von der technischen Realisierung einer Lernumgebung sind, betreffen a), d), und e) kommunikative, didaktische und soziale Parameter, welche nicht direkt mit der technischen Seite der CvK zusammenhängen. Die emergente virtuelle Gemeinschaft und die für sie konstitutiven Kommunikationsformen sind also abhängig von unterschiedlichen und sehr komplexen Einflüssen und Bezugsebenen. Das eigentliche Zusammenspiel dieser Faktoren lässt sich aber nicht verstehen, wenn die CvK bloss als defizitäre Form der Face-to-face-Kommunikation verstanden wird.

Schlusswort

Wie diese Pilotstudie anhand einiger Interaktionsbeispiele aus dem Kurs *eHistLing* exemplarisch aufzeigen konnte, lässt sich die Konstitution und Qualität eines virtuellen Seminars durch die technische Realisierung und Ausstattung der Kommunikationsplattform unterstützen und leiten. Der

eigentliche Erfolg der computergestützten Kooperation und Kommunikation hängt jedoch davon ab, ob die Lehrenden und Lernenden adäquate Kommunikationsstrategien entwickeln können, welche der konstruktiven Teambildung, d. h. der Entstehung einer kooperativen Lehr- und Lerngemeinschaft, dienlich sind. Dies ist nur dann möglich, wenn die fünf oben erwähnten Faktoren so aufeinander abgestimmt sind, dass sich eine produktive soziale Dynamik im virtuellen Raum entfalten kann.

Literatur

- Baym, Nancy K. The Emergence of Community in Computer-Mediated Communication. In: *CyberSociety. Computer-mediated Communication and Community*. Hrsg. v. Steven G. Jones. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995. S. 138–163.
- Cicourel, Aaron V. *Cognitive Sociology: Language and Meaning in Social Interaction*. New York: Free Press, 1974.
- Davies, Bronwyn; Rom, Harré. Positioning : The Discursive Production of Selves. In: *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 20 (1990): S. 43–65.
- Diehl, Michael. Sozialpsychologische Aspekte des Lernens im virtuellen Seminar. In: *Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar*. Hrsg. v. Friedrich W. Hesse u. Helmut F. Friedrich. Münster: Waxmann, 2001. S. 15–28.
- Garfinkel, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967.
- Gumperz, John J. *Discourse Strategies*. Cambridge: CUP, 1982.
- Gumperz, John J.; Dell H. Hymes. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Basil Blackwell, 1972.
- Herring, Susan C. «Computer-mediated discourse analysis. An approach to researching online behaviour. *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Hrsg. v. A. Barab, R. Kling u. J. H. Gray. Cambridge: CUP, 2003. 338–376.
- Herring, Susan C. Computer-mediated Discourse. In: *The Handbook of Discourse Analysis*. Hrsg. v. Deborah Schiffrin, Deborah Tannen u. Heidi E. Hamilton. Oxford: Blackwell, 2001. S. 612–634.
- Hymes, Dell H. Models of the Interaction of Language and Social Life. In: *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*.

- Hrsg. v. Gumperz, John J.; Dell H. Hymes. New York: Basil Blackwell, 1972.
- Kerres, Michael; Claudia de Witt. A diadactical framework for the design of blended learning arrangements. In: *Journal of Educational Media*, 28 (2003): S. 101–114.
- Kleinberger Günther, Ulla; Caja Thimm. Soziale Beziehungen und innerbetriebliche Kommunikation: Formen und Funktionen elektronischer Schriftlichkeit in Unternehmen. In: *Soziales im Netz. Sprache, Beziehungen und Kommunikationskulturen im Internet*. Hrsg. v. Caja Thimm. Opladen: Westdeutscher Verlag, 2000. S. 262–277.
- Labov, William. *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Schiltz, Guillaume u. Andreas Langlotz. *eHistLing*. <www.ehistling-pub.meotod.de> (20.12.2004).
- Steiger, Thomas u. Eric Lippmann. *Handbuch angewandte Psychologie für Führungskräfte*, 2 Bände. Berlin: Springer, 2003.
- Tuckman, Bruce W. *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.
- Verschueren, Jef. *Understanding Pragmatics*. London: Arnold, 1999.
- Wetherell, Margret, Stephanie Taylor u. Simeon J. Yates. *Discourse Theory and Practice. A Reader*. London: Sage Publications, 2001.