

Vermittlung sozio-pragmatischer Fähigkeiten in der Zielsprache mithilfe sozialer Netzwerke

Axel HARTING

Zentrum für Fremdsprachenforschung und -lehre
Universität Hiroshima

1. Einleitung

In dem vorliegenden Beitrag soll auf Basis der Ergebnisse einer Fallstudie gezeigt werden, wie durch den Einsatz sozialer Medien im Fremdsprachenunterricht der Gebrauch von Sprachhandlungen, wie Bitten, Entschuldigungen, Ratschlägen, Wunsch- und Meinungsäußerungen etc. trainiert werden kann. Im Rahmen dieser Studie wurde für eine aus elf Lernenden im dritten Studienjahr (GeR A2) bestehende Lernergruppe eine private Facebook-Gruppenseite eingerichtet, auf der die Lernenden auf Basis wöchentlich gestellter Aufgaben miteinander interagieren sollten. Die Aufgaben zielten jeweils auf die Realisierung bestimmter Sprachhandlungen ab, die in Hinblick auf sprachliche Korrektheit und pragmatische Angemessenheit analysiert und im Rahmen einer Nachbereitung mit den Lernenden diskutiert wurden. Damit sollten die Lernenden mit der Nutzung sozialer Netzwerke für das Fremdsprachenlernen vertraut gemacht und ihr autonomes Lernen gefördert werden. Die im vorliegenden Beitrag geschilderte Fallstudie geht im Einzelnen folgenden Forschungsfragen nach:

- (1) Wie bewerten Deutschlernende in Japan den Einsatz von Facebook im Unterricht?
- (2) Welche Schwierigkeiten haben sie beim Erwerb sozio-pragmatischer Fähigkeiten?
- (3) Wie müssen im Rahmen sozialer Medien gestellte Aufgaben beschaffen sein, um Sprechakte hervorzurufen?
- (4) Ist das Netzwerk Facebook ein geeignetes Medium, um die sozio-pragmatische Kompetenz von DaF-Lernenden in Japan zu erweitern?

2. Forschungsstand

Aufgrund der zunehmenden Beliebtheit sozialer Netzwerke wie Facebook (FB) – auch unter Studierenden in Japan (Russel, 2012) – liegt es nahe, sich diese als potentielle Ressource zur Förderung der Fremdsprachenkenntnisse der Lernenden nützlich zu machen. Zahlreiche Studien aus unterschiedlichen Ländern und Erwerbskontexten verweisen auf die Vorzüge sozialer Medien für das Fremdsprachenlernen (Lomicka & Lord, 2009; Stevenson & Lui, 2010; Wang & Vasquez, 2012; Kent & Leaver, 2014). Blattner & Lomicka (2012) konnten in ihren Studien ein positives Lernklima, eine erhöhte Motivation der Lernenden sowie eine Förderung des affektiven Lernens feststellen. Kok (2008) und Rovai (2002) fanden außerdem heraus, dass der Gebrauch sozialer Netzwerke kollaboratives Lernen unterstützen und die Bereitschaft erhöhen kann, Informationen und Ideen zu teilen. Prichard (2013) weist allerdings darauf hin, dass in pädagogischen Kontexten sichergestellt werden muss, dass soziale Medien rechtlich, sozial, ethisch und kulturell angemessen eingesetzt werden.

Da computervermittelte Interaktionen auch eine Verwendung von Sprechakten, wie Begrüßungen, Bitten, Entschuldigungen etc. beinhalten, heben Blattner & Fiori (2009) deren Potenzial in Bezug auf den Erwerb pragmatischer Kompetenz hervor. Kasper & Rose (2003) zufolge benötigen Lernende allerdings nicht nur Gelegenheiten zum Trainieren zielsprachlicher Kommunikation, sondern auch Aktivitäten, die eine Reflexion über pragmatische Eigenschaften der Zielsprache anregen. Diesbezüglich nutzten Blattner & Fiori (2011) in ihrer Studie die Gruppenfunktion von FB, welche den Lernenden erlaubt, authentische zielsprachliche Interaktionen in anderen öffentlichen FB-Gruppen zu beobachten und damit ihr zielsprachliches pragmatisches Wissen bezüglich der Art und Verwendung bestimmter Ausdruckweisen zu erweitern. Hanna & de Nooy (2003) zufolge gewöhnen sich Lernende schnell an Konventionen solcher internet-basierter Kommunikation und sind trotz eingeschränkter Wortschatz- und Grammatikkenntnisse rasch in der Lage, erfolgreich mit anderen Individuen zu interagieren.

Was die Verwendung von FB im japanischen Fremdsprachenunterricht betrifft, so hat Promnitz-Hayashi (2013) mithilfe einer privaten FB-Gruppenseite Diskussionen unter den Lernenden initiiert und dabei herausgefunden, dass die Nutzung sozialer Medien den Lernenden mehr Autonomie in ihrem Lernprozess verschafft und dass sogar introvertierte Lernende sich aktiv an den Gruppendiskussionen beteiligen. Dizon (2015) ließ in seiner Studie die Lernenden über eine FB-Gruppenseite Bilder, Videos, und Links miteinander teilen und diskutieren; dabei beobachtete er eine relativ einfache und stressfreie Nutzung dieses Netzwerkes. Auf Basis der Erkenntnisse seiner Aktionsforschungsstudie stellte Prichard (2013) heraus, dass FB ein geeignetes Medium ist, um die Lernenden zu einem bewussten Umgang mit sozialen Medien zu befähigen und damit gleichzeitig ihren Fremdsprachenerwerb zu fördern. Waragai et al. (2014) beobachteten in ihrer empirischen Untersuchung allerdings, dass Lernende im Rahmen unterrichtsbezogener Aktivitäten, vermutlich aus Angst vor vermeintlichen Fehlersanktionen, weniger Gebrauch von der L2 machten als im selbstinitiierten Nachrichtenaustausch. Die aus den zuvor genannten, zumeist deskriptiven Studien hervorgegangenen Erkenntnisse lassen sich zwar nur bedingt auf andere Lehrkontexte übertragen, allerdings liefern sie wertvolle Ansatzpunkte für das im folgenden beschriebene Projekt.

3. Das Projekt

Die im Rahmen der vorliegenden Studie betrachtete Lernergruppe bestand aus elf Lernenden (GeR A2) aus einem fakultativen Deutschlernangebot der Universität Hiroshima. Der Kurs umfasste zwei Unterrichtseinheiten von 90 Minuten pro Woche, von denen jeweils eine in einem CALL-Unterrichtsraum stattfand. Etwa ein Viertel der gesamten Unterrichtszeit (45 Minuten pro Woche) wurden für das FB-Projekt verwendet. Die Teilnahme an diesem Projekt war freiwillig und hatte keine Auswirkung auf die Benotung der Lernenden. Insgesamt nahmen neun der elf Lernenden an dem Projekt teil; die übrigen erhielten stattdessen ähnliche Aufgaben, die sie per E-Mail beim Lehrer einreichen konnten. Für das Projekt wurde eine ‚geheime‘ FB-Gruppenseite eingerichtet, deren Mitglieder ausschließlich aus dem Lehrenden und den neun am Projekt teilnehmenden Lehrenden bestanden. Die Wahl einer ‚geheimen‘ Gruppe sollte gewährleisten, dass die Lernenden in einem geschützten Rahmen ihre Deutschkenntnisse ausprobieren und frei über persönliche Ereignisse und Erfahrungen berichten konnten. Damit sollte die Affektion im Lernprozess erhöht und das Fremdsprachenlernen zu einer ganzheitlicheren Erfahrung gemacht werden.

Die wöchentlich für das Projekt zur Verfügung stehende Unterrichtszeit wurde folgendermaßen genutzt. Pro Woche wurde jeweils eine Aufgabe gestellt, welche mithilfe des Netzwerks zu bewerkstelligen war. Insgesamt gab es zehn Aufgaben:

Aufgabe 1: Suche nach Sprechakten in anderen FB-Gruppen

Aufgabe 2: Vorschläge für ein Foto für die Gruppenseite

Aufgabe 3: Erlebnisbericht über die Goldene Woche

Aufgabe 4: Beitrag mit einer Gefühlsäußerung

Aufgabe 5: Meinungsäußerung zu einem Zeitungsartikel

Aufgabe 6: Beschreibung von Freizeitaktivitäten

Aufgabe 7: Ausdruck eines Wunsches

Aufgabe 8: Bericht über ein besonderes Erlebnis

Aufgabe 9: Erbitten um Hilfe beim Deutschlernen

Aufgabe 10: Beschreibung von Ferienplänen

Aufgabe 1 unterschied sich von den anderen Aufgaben insofern, als dass damit zunächst das Bewusstsein für pragmatische Eigenschaften der Zielsprache geweckt werden sollte. Bei dieser Aufgabe wurden die Lernenden aufgefordert, die Interaktionen in anderen öffentlichen FB-Gruppen zu beobachten und sich in Form von Bildschirmaufnahmen Notizen zum Gebrauch der darin verwendeten Sprechakte zu machen. Diese Bildschirmaufnahmen sollten sie dann für eine spätere Diskussion im Unterricht auf der für den Kurs eingerichteten Gruppenseite publizieren. Bei den Aufgaben 2 bis 9 ging es demgegenüber gezielt darum, die Lernenden zur eigenen Produktion von Sprechakten anzuregen, indem sie Wünsche und Gefühle zum Ausdruck brachten und darauf reagierten (Aufgaben 4 und 7), Bitten und Ratschläge bezüglich des Deutschlernens verfassten (Aufgabe 9), Reaktionen auf Erlebnis- oder Absichtsberichte der anderen Kursteilnehmer schrieben (Aufgaben 3, 6, 8 und 10), ihre Meinungen zu einem Nachrichtenartikel äußerten (Aufgabe 5) und Vorschläge für ein Gruppenfoto machten bzw. die Vorschläge der anderen Lernenden annahmen oder ablehnten (Aufgabe 2).

Abgesehen von den wöchentlich zu erfüllenden Aufgaben sollte die Gruppenseite auch als Plattform für unterrichts- und lernbezogene Fragen und Probleme genutzt werden, wie zum Beispiel, um sich für einen versäumten Unterricht zu entschuldigen, um Hilfe bezüglich der Bewältigung von Hausaufgaben bzw. beim Lernen zu erbitten und diesbezüglich Rat zu erteilen, sowie auch für die Übermittlung von Fragen, Ankündigungen und Materialien, die die Lernenden mit dem Lehrenden oder mit den anderen Lernenden teilen wollten.

Zur Vorbereitung der Aufgaben wurden im Unterricht zunächst die für die jeweils nächste Aufgabe erforderlichen Sprechakte im Rahmen mündlicher Rollenspiele trainiert. Dafür wurden ca. 20 Minuten, etwa ein Viertel der jeweiligen Unterrichtsstunde, in Anspruch genommen. Die dafür erforderlichen Sprachhandlungen wurden den Lernenden in Form eines Handouts zur Verfügung gestellt, welches sie auch später bei der Erfüllung der FB-Aufgabe benutzen konnten. Außerdem erhielten die Lernenden zu Beginn des Kurses eine Sammlung mit Redemitteln zur Produktion verschiedener, im Rahmen der Internet-Kommunikation relevanter Sprechakte. In dieser, als Sprechakt-Handbuch bezeichneten Sammlung fanden sich Ausdrucks-

möglichkeiten für Begrüßungen, Entschuldigungen und Dankesbekundungen, sowie für Vor- und Ratschläge, Komplimente, Wuschäußerungen und Glückwünsche. Des Weiteren waren hier auch Redmittel verzeichnet, um Meinungen, (Mit-)Gefühl, Gefallen und Missfallen, Zustimmung, Ablehnung und Überraschung zum Ausdruck zu bringen.

Die wöchentlichen Aufgaben selbst wurden über die FB-Gruppenseite gestellt. Dazu wurde vom Lehrenden ein Musterbeitrag auf der Gruppenseite veröffentlicht, der den Lernenden als Orientierung für das Verfassen ihrer eigenen Beiträge dienen sollte. Die Aufgabe für die Lernenden bestand darin, selbst einen solchen Beitrag zu schreiben, diesen auf der FB-Gruppenseite zu veröffentlichen und die Beiträge der anderen Kursteilnehmer zu kommentieren. Auch der Lehrende beteiligte sich aktiv an der Interaktion auf der Gruppenseite, um damit die Kommunikation anzutreiben und gleichzeitig zusätzliche Ausdrucksmittel zu präsentieren bzw. bereits eingeführte Ausdrücke in ihrer Anwendung zu zeigen. In der folgenden Unterrichtsstunde wurde dann für etwa 20 bis 25 Minuten eine Revision der Beiträge auf der FB-Gruppenseite vorgenommen. Diese erfolgte in einem CALL-Unterrichtsraum, wobei die Lernenden ihre eigenen Beiträge jeweils laut vorlasen und vom Lehrenden korrekatives Feedback, insbesondere in Bezug auf die angemessene Verwendung von Sprechakten, erhielten.

4. Datenerhebung und -analyse

Die im Zentrum der Untersuchung stehende Realisierung zielsprachlicher Sprechakte wurde auf Basis der wöchentlich verfassten Beiträge und Kommentare der Lernenden auf der Timeline der Gruppenseite analysiert. Zu diesem Zweck wurde zunächst die Anzahl und die Art der produzierten Sprechakte pro Aufgabe ermittelt. In einem weiteren Schritt wurde dann genauer betrachtet, inwiefern diese zielsprachlichen Konventionen genügen, sowohl in Bezug auf grammatische und idiomatische Richtigkeit als auch auf pragmatische Angemessenheit.

Abgesehen von der Analyse der Beiträge auf der Timeline wurde vor und nach dem Projekt eine schriftliche Befragung der Lernenden vorgenommen. Die zu Beginn des Kurses durchgeführte Umfrage diente zunächst dazu, das vorhandene Wissen der Kursteilnehmer über zielsprachliche Sprechakte zu bestimmen, als auch um die Einstellung der Lernenden gegenüber der Verwendung sozialer Medien für das Fremdsprachenlernen zu ermitteln. Zur Erhebung der Daten wurde eine Kombination aus offenen Fragen und quantitativ analysierbarer Likertskalen gewählt. Die nach Beendigung des Projektes vorgenommene Befragung diente der Projektevaluation. Zum einen sollten die Lernenden dabei anhand von Likertskalen Angaben über die von ihnen empfundene Schwierigkeit und den Spaß bei der Bewältigung der einzelnen gestellten Aufgaben machen. Zum anderen sollten sie auch im Rahmen offener Fragen ihre Einschätzung zur inhaltlichen und organisatorischen Durchführung des Projektes geben.

5. Untersuchungsergebnisse

Bei der Präsentation der Untersuchungsergebnisse soll zunächst auf ausgewählte quantitative Aspekte eingegangen werden. In Tabelle 1 sind zunächst die zehn wöchentlich gestellten Aufgaben sowie die Anzahl der darin nachgewiesenen Sprechakte verzeichnet.

Tabelle 1. Anzahl der Sprechakte

		Sprechakte	
		Gesamt	pro Lerner
1	Sprechaktsuche	57	6
2	Vorschläge für ein Gruppenfoto	34	4
3	Bericht über die Goldene Woche	28	3
4	Ausdruck von Gefühlen	35	4
5	Meinungsäußerung zu Nachrichtenartikel	48	5
6	Beschreibung von Aktivitäten	48	5
7	Ausdruck von Wünschen	71	8
8	Bericht über Erlebnisse	42	5
9	Erbitten um Hilfe beim Deutschlernen	33	4
10	Beschreiben von Plänen für die Ferien	103	11
Durchschnittswerte		50	6

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich wird, wurden pro Aufgabe durchschnittlich 50 Sprechakte eliziert. Betrachtet man diese Werte in Relation zu den neun Projektteilnehmenden sind es in etwa sechs Sprechakte pro Aufgabe, die von jedem einzelnen Teilnehmer produziert wurden. Dabei handelte es sich bei der Sprechaktsuche (Aufgabe 1) allerdings nicht um die produktive Verwendung von Sprechakten im Rahmen eigener Äußerungen, sondern lediglich um deren Identifizierung und Klassifizierung. Wie sich aus den quantitativen Angaben weiterhin ersehen lässt, ergab sich bei den Aufgaben *Ausdruck von Wünschen* und *Beschreiben von Plänen für die Ferien* die größte Anzahl an Sprechakten, was darauf zurückzuführen ist, dass diese Aufgaben eine große Anzahl von Kommentaren der anderen Kursteilnehmer hervorriefen, die ihrerseits wiederum viele Sprechakte enthielten. Vergleichsweise wenige Sprechakte ließen sich bei den Aufgaben *Vorschläge für ein Gruppenfoto*, *Bericht über die Goldene Woche*, *Ausdruck von Gefühlen*, *Erbitten um Hilfe beim Deutschlernen* und *Bericht über ein Erlebnis* verzeichnen.

Um Aussagen über die Frequenz und Korrektheit der jeweils produzierten Sprechakte treffen zu können, wurden alle auf der Timeline zu findenden Sprechakte quantitativ und qualitativ analysiert. In Tabelle 2 sind die verschiedenen Arten der Sprechakte nach Frequenz aufgelistet. Daneben finden sich Angaben, wie viel Prozent darunter korrekt realisiert wurden bzw. grammatische, idiomatische oder pragmatische Unangemessenheiten enthielten.

Unter den knapp 400 elizitierten Sprechakten waren Ratschläge, Glückwünsche sowie Ausdrücke des Gefallens, der Zustimmung und des Mitgefühls am häufigsten, während Entschuldigungen, Komplimente, Ausdrücke der Ablehnung, der Überraschung oder des Missfallens nur äußerst selten verwendet wurden. Dies liegt zum einen an der Art der gestellten Aufgaben sowie auch an der Tatsache, dass negative Sprechakte wie Ablehnung oder Missfallen generell eher sparsam verwendet werden. Wie sich anhand der quantitativen Angaben erkennen lässt, wurde der überwiegende Teil aller Sprechakte korrekt realisiert. Jedoch wiesen Ausdrücke des Gefallens und des (Mit-)Gefühls, Ratschläge, Dankesbekundungen, Bitten und Wunschäußerungen häufig grammatische und / oder idiomatische Unangemessenheiten auf. Pragmatische Abweichungen traten häufig bei Vor- und Ratschlägen sowie bei Ausdrücken des Gefallens, der Zustimmung und des (Mit-)Gefühls auf. In Anbetracht der Tatsache, dass die Lernenden keine vorherige Erfahrung mit dem Gebrauch der Fremdsprache in sozialen Netzwerken hatten, scheint es überraschend, dass durchschnitt-

Tabelle 2. Angemessenheit der Sprechakte

Sprechakt	Anzahl	korrekt	grammatisch unangemessen	idiomatisch unangemessen	pragmatisch unangemessen
Gefallen	95	84%	12%	4%	0%
Ratschläge	63	59%	37%	0%	5%
Zustimmungen	52	79%	10%	6%	6%
Glückwünsche	49	94%	4%	2%	0%
Mitgefühl	34	74%	9%	9%	9%
Gefühle	24	71%	13%	13%	4%
Dankesbekundungen	23	83%	9%	9%	0%
Wünsche	23	83%	9%	9%	0%
Bitten	11	82%	18%	0%	0%
Meinungen	8	88%	13%	0%	0%
Grüße	7	100%	0%	0%	0%
Missfallen	2	100%	0%	0%	0%
Komplimente	2	100%	0%	0%	0%
Ablehnungen	2	100%	0%	0%	0%
Überraschungen	1	100%	0%	0%	0%
Entschuldigungen	1	100%	0%	0%	0%
Total	397	79%	14%	5%	3%

lich fast 80% der Sprechakte auf der Timeline korrekt realisiert wurden. Dieses Ergebnis mag darauf zurückzuführen sein, dass die Sprechakte für die jeweils nächste Aufgabe bereits vorher im Unterricht mündlich trainiert worden waren. Außerdem neigten einige Lernende bei der Erfüllung der Aufgabe dazu, nur solche Sprechakte zu benutzen, die sie bereits sicher anwenden konnten. Andere Lernende gebrauchten immer die gleichen Sprechakte bzw. solche, die bereits von anderen Lernenden zuvor auf der Timeline publiziert worden waren. Leider wurden damit in manchen Fällen auch gleichzeitig darin enthaltene Fehler mit ‚abgeschrieben‘.

Die meisten bei der Realisierung der Sprechakte auftauchenden Fehler waren grammatischer Natur, welche in 14% der Gesamtzahl der Sprechakte zu verzeichnen waren. So zum Beispiel eine falsche Verbkonjugation in dem Kompliment „*Du fotografier[s]t gut!*“ (Aufgabe 2), ein fehlender Partikel in dem Ratschlag „*Ich empfehle dir, Aktien an[zu]kaufen und [zu] verkaufen!*“ (Aufgabe 7), ein fehlendes Objekt in der Wunschäußerung „*Ich möchte [die Stadt] wieder besuchen!*“ (Aufgabe 2) oder ein fehlender Artikel in der Zustimmung „*Das ist [eine] gute Idee!*“ (Aufgabe 9). Idiomatische Fehlgriffe waren nur in 5% aller Sprechakte zu finden; so zum Beispiel der folgende Ausdruck des Gefallens, wofür ein unangemessenes Adjektiv verwendet wurde „*Das ist fröhlich! [lustig]!*“ (Aufgabe 6)“ oder die folgende Zustimmung, für die ein falsches Verb gewählt wurde „*Du bist [hast] recht!*“ (Aufgabe 5).“

Nur 3% der produzierten Sprechakte wiesen pragmatische Ungereimtheiten auf. Darunter fand sich zum Beispiel die Wahl eines falschen Sprechaktes, wie in der folgenden Reaktion auf einen Wunsch für gute Gesundheit „*Bitteschön!*“ (Aufgabe 5). In anderen Fällen war es nicht der Typ des gewählten Sprechakttyps, sondern der verwendete Token, der für dessen Realisierung gewählt wurde. So wäre als Reaktion auf einen Beitrag, in dem eine Studentin schildert, wie ungerecht sie im öffentlichen Personenverkehr behandelt wurde, der Token „*Schade!*“ (Aufgabe 8) als zu schwach anzusehen. In diesem Fall wäre ein Ausdruck stärkeren Mitgefühls, wie zum Beispiel „*Das tut mir Leid für dich!*“ sicherlich angemessener. Auf ähnliche Weise

würde der Token „*Ich beneide dich!*“ (Aufgabe 6) als Reaktion auf ein Foto mit einem Fruchtsaftgetränk ein bisschen übertrieben wirken. Hier wär ein situationspezifischer Ausdruck wie „Das sieht lecker aus!“ gebräuchlicher.

Weiterhin wurden im Bereich der pragmatischen Abweichungen in den Daten noch einige unangemessene Anredeformen nachgewiesen. So begann eine Studentin ihren Beitrag mit „*Herr Axel!*“ anstatt mit „*Lieber Axel*“ oder „*Lieber Herr Harting*“. Es ist äußerst wichtig, die Lernenden für den richtigen Gebrauch solcher Anredeformen zu sensibilisieren, da im Rahmen der Internetkommunikation nicht unbedingt immer gegeben ist, dass sich die Interaktionspartner auch persönlich kennen und daher eine nicht angemessene Verwendung solcher Anredeformen potenziell gesichtsbedrohend sein kann. Daher wurde die in Anschluss an die Bewältigung der Aufgabe erfolgende Rückmeldung von den Lernenden sehr geschätzt, da sie dadurch die Gelegenheit erhielten, über sprach- und kulturspezifische Nuancen der neu erlernten Ausdrücke zu reflektieren bzw. vom Lehrenden Erläuterungen zu deren Anwendung zu erhalten.

Abgesehen von der Analyse der Einträge auf der Timeline flossen auch die Ergebnisse der Lernerbefragungen in die Bewertung des Projektes mit ein. Die zu Beginn des Kurses durchgeführte Umfrage zeigte, dass keiner der Lernenden Erfahrung mit der Nutzung sozialer Medien für das Fremdsprachenlernen hatte; allerdings waren alle optimistisch, was die Nützlichkeit des anstehenden Projektes betraf: „SNS sind nützlich, da wir durch die Kommunikation mit Muttersprachlern unsere Fremdsprachenkenntnisse verbessern können.“ und „Ich halte SNS für sinnvoll, da wir dadurch Zugang zu persönlichen Informationen unserer Freunde haben, allerdings müssen wir aufpassen, dass wir sorgsam damit umgehen.“ Wie sich ihm Rahmen dieser Lernerbefragung auch ergab, waren nur fünf der neun Lernenden bereits Mitglied bei FB. Basierend auf ihren Einschätzungen auf einer Frequenzskala (0 bis 3) nutzten sie das Netzwerk vorwiegend eher passiv, zum Beispiel um Nachrichten abzurufen (1,8) und um neue Beiträge von Freunden zu lesen (1,6) bzw. zu ‚*liken*‘ (1,4); weniger für aktive Handlungen, wie das Verschicken von Nachrichten (0,4) bzw. den Chat mit anderen (0,6), die Kommentierung von Beiträgen anderer (0,6), zum Teilen von Informationen (0,6) oder gar um eigene Beiträge zu verfassen (0,2).

Bei der nach Beendigung des Projektes erfolgten Lernerbefragung wurden sowohl die Durchführung des Projektes an sich als auch der Gebrauch sozialer Medien für das Fremdsprachenlernen als positiv bewertet, wie aus den folgenden Kommentaren ersichtlich wird: „Das Projekt hat mir gefallen, da ich neue Dinge auf interessante Weise lernen konnte.“, „Ich habe gelernt, mich so auszudrücken, dass andere mich verstehen können.“ und „Ich habe nützliche Ausdrücke gelernt, die normalerweise nicht in Lehrbüchern vorkommen.“ Allerdings wurden auch einige kritische Stimmen laut; so zum Beispiel bezüglich des Gebrauchs des Mediums im Allgemeinen: „Da ich normalerweise kein FB benutze, konnte ich mich nur schwer daran gewöhnen, regelmäßig die Beiträge der anderen zu checken und zu kommentieren.“

Bei der Erfüllung der Aufgaben griffen die Lernenden stark auf die zur Verfügung gestellten Redemittel zurück. Da die meisten dieser Ausdrücke neu für die Lernenden waren, hätten sie sich im Rahmen der vorbereitenden Übungen noch mehr Zeit gewünscht, diese zu trainieren, bevor sie sie auf FB benutzten: „Da ich viele der vermittelten Ausdrücke noch nicht kannte, hätte ich mir dafür mehr Übungszeit im Unterricht gewünscht.“ Andere Lernende hoben den positiven sozialen Aspekt von FB hervor: „Da ich mit den Klassenkameraden und mit dem Lehrer bisher außerhalb des Unterrichts keinen Kontakt hatte, war dies eine gute Chance einander besser kennen zu lernen.“ und „Ich fand es interessant zu erfahren, was die anderen in

ihrer Freizeit machen und was sie über bestimmte Themen denken.“

Weiterhin kamen im Rahmen der Umfrage auch Schwierigkeiten bei der Erfüllung der Aufgaben zutage. Einige der Lernenden bemängelten, dass sie noch nicht über ausreichend L2-Kenntnisse verfügten, um die Aufgaben angemessen erfüllen zu können: „Oft fehlten mir deutsche Wörter und Ausdrücke, um die Beiträge der anderen zu kommentieren.“ Andere wiederum hatten Schwierigkeiten damit, ihre „Gefühle und Meinungen auszudrücken.“

Was die Schwierigkeit bei der Erfüllung der einzelnen Aufgaben betrifft, so sollten die Lernenden für alle während des Projektes behandelten zehn Aufgaben auf einer Skala von -2 bis 2 ihre Einschätzung geben, wie schwer (-2 = schwer; 2 = leicht) deren Bewältigung für sie war und wie viel Spaß sie bei deren Erfüllung hatten (-2 keinen Spaß; 2 viel Spaß). Tabelle 3 gibt zunächst einen Überblick über die ermittelten Durchschnittswerte.

Tabelle 3. Bewertung der Aufgaben durch die Lernenden

		Schwierigkeit	Spaß
1	Sprechaktsuche	-0,1	0,3
2	Vorschläge für ein Gruppenfoto	1,7	1,4
3	Bericht über die Goldene Woche	0,7	1,7
4	Ausdruck von Gefühlen	0,4	1,0
5	Meinungsäußerung zu Nachrichtenartikel	-1,2	1,0
6	Beschreibung von Aktivitäten	0,3	0,9
7	Ausdruck von Wünschen	0,0	1,2
8	Bericht über Erlebnisse	0,0	1,0
9	Erbitten um Hilfe beim Deutschlernen	-0,2	1,3
10	Beschreiben von Plänen für die Ferien	1,4	1,7
Gesamtdurchschnitt		0,3	1,2

Was die Schwierigkeit der einzelnen Aufgaben betrifft, so ergaben sich, wie anhand der Durchschnittswerte ersichtlich wird, zwischen den Aufgaben erhebliche Differenzen. Während *Vorschläge für ein Gruppenfoto* und *Beschreiben von Plänen für die Ferien* als vergleichsweise einfach angesehen wurden, schienen die *Meinungsäußerung zu einem Nachrichtenartikel*, das *Erbitten um Hilfe beim Deutschlernen* und auch die *Sprechaktsuche* eher schwierig gewesen zu sein. Was den Spaß bei der Bewältigung der Aufgaben betrifft, so wird anhand des Gesamtdurchschnitts ersichtlich, dass die meisten Aufgaben den Lernenden Spaß zu bereiten schienen. Eine deutliche Ausnahme ist hier die *Sprechaktsuche*, die den Lernenden relativ abstrakt erschien und deren Sinn sich ihnen erst im Laufe des Projektes erschloss. Vergleichsweise hohe Werte was den Spaßfaktor betrifft erzielten die Aufgaben *Bericht über die Goldene Woche* sowie das *Beschreiben von Plänen für die Ferien*, in denen es jeweils um die Darstellung eigener Aktivitäten ging.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse der hier präsentierten Fallstudie ergänzen die Befunde vorausgegangener Untersuchungen insofern, als dass sowohl eine Steigerung der Motivation der Lernenden als auch positive Effekte für deren Fremdsprachenlernen nachgewiesen werden konnten. Zwar können die aus dieser Fallstudie gewon-

nenen Erkenntnisse keinen Anspruch auf Gültigkeit in anderen Lehrkontexten erheben, allerdings lassen sich daraus wertvolle Rückschlüsse bezüglich des Einsatzes sozialer Medien im Deutschunterricht in Japan ziehen. Was die Förderung der sozio-pragmatischen Kompetenz betrifft, so scheint die Verwendung von FB im japanischen Deutschunterricht besonders effektiv, wenn die Nutzung des Netzwerks zum Sprachenlernen explizit geschult wird, die gestellten Aufgaben authentische Kommunikation ermöglichen und die Lernenden sprachliches Feedback auf ihre Beiträge erhalten.

In Bezug auf die vier eingangs formulierten Forschungsfragen hat sich gezeigt, dass die Lernenden im Allgemeinen das Projekt als äußerst hilfreich empfanden, wie ihre aktive Beteiligung an den aufgaben- und -nachbereitenden Aktivitäten, ihre positiven Rückmeldungen im Rahmen der schriftlichen Befragungen und nicht zuletzt auch ihre vielfältigen und einfallsreichen Beiträge auf der Timeline der Gruppenseite dokumentieren. In Anbetracht der Tatsache, dass Deutschlernende in Japan eher schüchtern und zurückhaltend sind, schien der Gebrauch von FB sie dazu zu ermutigen, sowohl ihr fremdsprachliches Können zu zeigen, als auch frei ihre Meinungen und Gefühle zu äußern. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch die Studien von Promnitz-Hayashi (2013) und Dizon (2015). Durch das Projekt fühlten sich die Lernenden in der vorliegenden Untersuchung inspiriert, persönliche Informationen, Aktivitäten, Erfahrungen und Erlebnisse mit ihren Kommilitonen und dem Lehrer zu teilen. Außerdem schienen sie Spaß daran zu haben, die Aufgaben gemeinsam bzw. interaktiv zu lösen, was ihre Motivation zum Lernen erhöhte und zu einem positiven Lernklima beitrug. Ähnliche positive soziale Effekte wurden auch in den Untersuchung von Kok (2008) und Blattner & Lomicka (2012) beobachtet.

Wie aus der schriftlichen Befragung der Lernenden hervorging, schienen insbesondere diejenigen von dem Projekt zu profitieren, die in ihrem Alltag ohnehin soziale Medien benutzten. Prichard (2013) postuliert in seiner Studie, dass Lernende der Netzgeneration kaum technische Schwierigkeiten haben, sich an die Funktionsweisen und den Gebrauch sozialer Medien zu gewöhnen. Allerdings gibt es, wie sich im Rahmen der hier beschriebenen Untersuchung gezeigt hat, diesbezüglich jedoch Ausnahmen. Denjenigen, die vor dem Projekt noch kein FB benutzt hatten, konnten sich nur schwer daran gewöhnen, regelmäßig die durch FB eingegangenen Benachrichtigungen abzurufen und darauf zu reagieren.

Was die Effektivität der im Rahmen dieses Projektes entwickelten Aufgaben betrifft, so schienen diese angemessen, um eine große Bandbreite verschiedener Sprechakte hervorzurufen (siehe Tabelle 2). Nach eigenen Angaben bereitete der Lernenden die Erfüllung der meisten Aufgaben Spaß; insbesondere solche, in denen sie über eigene Aktivitäten und Erlebnisse berichten konnten. Es muss allerdings eingeräumt werden, dass die Beschreibung der eigenen Aktivitäten nicht auf einem authentischen Mitteilungsbedürfnis beruhte, sondern eine Anforderung des Unterrichts darstellte. Diesbezüglich wird weiter zu erforschen sein, wie sich private und durch den Unterricht initiierte Interaktionen unterscheiden, und wie nützlich diese jeweils für das Fremdsprachenlernen sind. Erste Ergebnisse diesbezüglich wurden bereits von Leier & Cunningham (2016) und Waragai et al. (2014) vorgelegt. Allerdings bedarf es weiterer Untersuchungen aus unterschiedlichen Lehrkontexten, um übergreifende Aussagen treffen zu können.

Was das Potenzial von FB für den Erwerb pragmatischer Kompetenz betrifft, so deuten die im Rahmen dieser Untersuchung ermittelten Ergebnisse in dieselbe Richtung wie die Studien von Blattner & Fiori (2009 und 2011). Es muss allerdings eingeräumt werden, dass die von Blattner & Fiori entwickelte Sprechaktsuche im Rahmen der vorliegenden Untersuchung von den Lernenden eher als schwierig und vergleichsweise

wenig interessant angesehen wurde. Die Lernenden in dieser Studie schienen mehr Spaß an auf die aktive Verwendung von Sprechakten ausgerichteten Aufgaben zu haben. Die dafür erforderlichen Ausdrucksmittel wollten sie lieber im Unterricht explizit vermittelt bekommen, als sich diese durch eigene Beobachtung zielsprachlicher Interaktionen anzueignen. Wie auch von Hanna & de Nooy (2003) beobachtet wurde, gelang es den Lernenden in der vorliegenden Studie trotz vergleichsweise geringer L2-Kenntnisse effektiv miteinander zu interagieren. Fraglich bleibt allerdings, inwiefern sie auch in der Lage wären, außerhalb eines solchen geschützten und angeleiteten Rahmens pragmatisch angemessen mit Muttersprachlern zu kommunizieren. Die meisten der bisher vorliegenden Studien sind deskriptiv und explorativ. Daher bedarf es weiterer empirischer Untersuchungen, um die Erkenntnisse dieser und vorausgegangener Studien zu bestätigen bzw. zu spezifizieren.

Literatur

- Blattner, G., & Fiori, M. (2009). FB in the Language Classroom: Promises and Possibilities. *Instructional Technology and Distance Learning (ITDL)*, 6(1), 17-28.
- Blattner, G., & Fiori, M. (2011). Virtual social network communities: an investigation of language learners' development of socio-pragmatic awareness and multiliteracy skills. *CALICO Journal*, 29(1), 24-43.
- Blattner, G., & Lomicka, L. (2012). FB-ing and the social generation: A new era of language learning. *Alsic*, 15(1). doi: <https://alsic.revues.org/2413>.
- Dizon, G. (2015). Japanese students' attitudes toward the use of FB in the EFL classroom. *The Language Teacher*, 39(5), 9-14.
- Hanna B.E., & de Nooy, J. (2003). A funny thing happened on the way to the forum: Electronic discussion and foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7(1), 71-85.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2003). *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell.
- Kok, A. (2008). Metamorphosis of the mind of online communities via e-learning. *Instructional Technology and Distance Learning*, 5(10), 25-32.
- Kent, M., & Leaver, T. (2014). *An Education in FB?: Higher Education and the World's Largest Social Network*. New York: Routledge.
- Leier, V., & Cunningham, U. (2016) "Just FB me": A study on the integration of FB into a German language curriculum. *CALL communities and culture – short papers from the EUROCALL 2016 Conference held in Limassol, Cyprus*, 260-264. Research-publishing.net. doi: 10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.572.
- Lomicka, L., & Lord, G. (2009). *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning*. San Marcos, Texas: CALICO.
- Promnitz-Hayashi, L. (2011). A learning success story using FB. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(4), 309-316.
- Prichard, C. (2013). Training L2 Learners to Use FB Appropriately and Effectively. *CALICO Journal*, 30(2), 204-225.
- Rose K. R., & Kasper, G. (2001). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rovai, A. P. (2002). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *Internet and Higher Education*, 5, 319-332. doi: 10.1016/S1096-7516(02)00130-6.

- Russell, J. (2012). FB on course to dethrone Mixi in Japan after doubling its userbase in 6 months. *The Next Web*. doi: <http://thenextweb.com/asia/2012/03/16/FB-on-course-to-dethrone-mixi-in-japan-after-doubling-its-userbase-in-6-months>.
- Stevenson, M. P., & Liu, M. (2010). Learning a language with Web 2.0: Exploring the use of social net- Learning a language with Web 2.0: Exploring the use of social net-working features of foreign language learning websites. *CALICO Journal*, 27, 233-259.
- Waragai, I., Kurabayashi, S., Ohta, T., Raindl, M., Kiyoki, Y., & Tokuda, H. (2014). Context-aware writing support for SNS: connecting formal and informal learning. In L. Bradley & S. Thouésny (Eds.), *CALL design: principles and practice. Proceedings of the EUROCALL 2014 Conference*, 403-407.
- Wang, S., & Vasquèz, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: what does the research tell us? *CALICO Journal*, 29(3), 412-429.

要 約

ドイツ語授業における SNS を使用した社会語用論的スキルの教育法

ハーディング・アクセル
広島大学外国語教育研究センター

本稿は、大学における初修外国語としてのドイツ語授業において、SNSをどのように取り入れることができるかについて考察するものである。筆者が担当するドイツ語授業（CFER level A2）を受講している学生のうち9名が、このプロジェクトに自発的に参加した。プロジェクトに参加した学生には、毎週、オンラインコミュニケーションでよく使われる発話行動を引き出すためのタスクが与えられた。学生はこのプロジェクトのために作成されたフェイスブックグループのタイムラインに自分の日常を投稿し、お互いの投稿にコメントをつけることが求められた。学習者が発話行動時にどのような問題に直面するかについて明らかにするために、タイムラインの投稿を質的・量的な面から検討した。そこでは、タスクごとに行われた発話の頻度、正確性および適切性を判断した。結果としては、このプロジェクトのために開発したタスクが非常に多くの発話行動を引き出すのに適切であること、発話のタイプ、頻度、適切性がタスクによって異なることが示された。また、学生はタスクに取り組む際、授業中に実施した事前の準備活動で使用した表現を多く活用していた。さらに明らかになったことは、タスク遂行の難しさは学生のL2における社会語用論的知識の不足だけでなく、SNSの使い方に慣れていないことにも起因しているということである。プロジェクト終了後のアンケート結果から、学生が外国語学習のツールとしてSNSを使用するのは良いと感じていること、このプロジェクトを通じてドイツ語の発話行動や知識を延ばすことができたと感じていることがわかった。