

## **Computervermittelte Kommunikation in der Sprachandragogik**

Welche Möglichkeiten und Grenzen bietet die Nutzung von CvK Erwachsenen beim Erlernen der Englischen Sprache als Fremdsprache?

Hausarbeit zum Modul 3A  
»Mediale Bildung und Medienkommunikation«

Prüferin: Prof. Dr. Claudia de Witt  
Modulbetreuer: Christian Leineweber

Angefertigt im BA Bildungswissenschaft  
an der FernUniversität in Hagen  
Wintersemester 2016/2017  
Fakultät: Kultur- und Sozialwissenschaft  
Lehrgebiet: Bildungstheorie und Medienpädagogik

von

Matr.-Nr.: 8819106  
Martina Tichenor  
von Mader-Strasse 21  
88662 Überlingen  
Email: [martina\\_tichenor@hotmail.com](mailto:martina_tichenor@hotmail.com)  
Tel.: 0049 – 176 577 709 39

Abgabedatum: 23.02.2017

## Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	2
Tabellenverzeichnis	2
<b>1 Einleitung</b>	<b>3</b>
<b>2 Sprache und Kommunikation</b>	
2.1 Definition von Sprache	4
2.2 Fremdsprachenlernen: Erwerb oder Aneignung?	5
2.3 Englisch als Fremdsprache	6
2.4 Kommunikation als Funktion von Sprache	7
2.5 Kommunikatives Handeln als übergeordnetes Lernziel im Fremdsprachenunterricht	8
<b>3 Andragogik und Erwachsenenbildung</b>	
3.1 Definition von Andragogik	8
3.2 Besonderheiten der Erwachsenenbildung	9
3.3 Fremdsprachenlernen in der Erwachsenenbildung	11
<b>4 Konstruktivismus</b>	
4.1 Konstruktivismus als Erkenntnistheorie	12
4.2 Konstruktivismus als Lerntheorie	13
4.3 Konstruktivistische Ansätze im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung	13
<b>5 Die Nutzung von CvK beim Englischen Fremdsprachenlernen in der Erwachsenenbildung</b>	
5.1 Definition von CvK	15
5.2 Die Nutzung von Internet und Internetdiensten	16
5.3 Besonderheiten der CvK	19
5.4 Die Nutzung von Internet-basierten Kommunikationsmedien im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung	20
<b>6 Fazit</b>	<b>23</b>
<b>Anhang</b>	<b>25</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>27</b>
<b>Eigenständigkeitserklärung</b>	<b>30</b>

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Top 10 der meistgesuchten Fremdsprachen	4
Abb. 2: Top Ten Languages in the Internet	7
Abb. 3: Human-Computer-Interaction	16
Abb. 4: Internetnutzung in Deutschland	17
Abb. 5: Smartphone vor Laptop	18
Abb. 6: Onlinetätigkeiten	18
Abb. 7: Nutzungsdauer - Kommunikation im Internet	19
Abb. 8: Nutzung von CvK-Medien beim Fremdsprachenlernen in der Erwachsenenbildung	23

## **Tabellenverzeichnis**

Tab. 1: Kommunikationsszenarien im Internet	20
Tab. 2: Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht	21

## 1. Einleitung

In den 80er Jahren erstellte der Soziologe Ulrich Beck eine gesellschaftliche Gegenwartsdiagnose und prägte den Begriff der Risikogesellschaft. Unter anderem wies er auf eine Generalisierung von „Beschäftigungsunsicherheiten“ hin (Beck, 1986, S.227), d.h., dass jeder von Arbeitslosigkeit betroffen sein kann (vgl. Möller & Schmillen, 2008, S.7). Gleichzeitig avanciert „Beschäftigungsfähigkeit“ zum zentralen Begriff der europäischen Arbeitsmarktpolitik (Europäische Kommission, 1998, Schwerpunkt 1). Um diese zu gewährleisten und dem Anspruch der stetig wachsenden Komplexität der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts gerecht zu werden, in der Lernen und Wissen zur vierten Produktivkraft wird (Siebert, 2005, S.54) wurde 1996 im Rahmen der OECD-Bildungskonferenz eine Deklaration verabschiedet, die Lebenslanges Lernen als Leitlinie und Ziel der Bildungspolitik festlegt (BLK, 2004, S.11). Dabei ist es im bildungswissenschaftlichen Interesse wichtig, offen zu legen, dass es sich um ein „politisch-ökonomisches Programm“ handelt (Siebert, 2005, S.54) durch das die Individuen „arbeitsmarkt- und bildungsabhängig“ (Beck, 1986, S.219) werden. Es gilt am Ball zu bleiben und den Anschluss in einer Welt, die sich immer schneller verändert, nicht zu verlieren. Dabei rückt die Welt durch die Globalisierung, die durch die technologischen Entwicklungen der Kommunikationsmedien und des Transports vorangetrieben wird, immer näher zusammen. Zur Verständigung wird eine gemeinsame Sprache benötigt. „(...) the growth in international contacts has been largely the result of two separate developments. - technology of modern communication and the technology of air transport. The availability of both these facilities in the twentieth century, more than anything else, provided the circumstances needed for a global language to grow.“ (Crystal, 2003, S. 13). Diese Verkehrssprache ist heutzutage Englisch (vgl. Crystal, 2003, X). Somit verwundert es nicht, dass nach einer Studie von Adzuna, über 75% der untersuchten 60.000 Anzeigen auf dem deutschen Stellenmarkt, die Sprachkenntnisse als Einstellungskriterium listen, Englischkenntnisse fordern (Abbildung 1). Wer sich somit auf dem deutschen Arbeitsmarkt behaupten will, dessen wirtschaftliche Prosperität in erheblichem Masse vom Export und damit von der Kommunikation mit den Partnern in der ganzen Welt abhängt (Meisel, 2002, S. 5), kommt um Englische Sprachkenntnisse kaum herum. Vor allem das Internet spielt hier eine tragende Rolle. „In the business world in particular and generally in professional life, the internet has taken center stage“ (Kern, 2006, S. 92). Sowohl als Informations- als auch als Kommunikationsmedium (Hahn&Günther, 2000, S.151). Daher liegt es im bildungswissenschaftlichen Interesse, zu untersuchen, welche Möglichkeiten und Grenzen die Nutzung von computervermittelter Kommunikation Erwachsenen beim Erlernen der Englischen Sprache als Fremdsprache bietet. Ziel dieser Hausarbeit ist es, durch Literaturrecherche und -analyse einen theoretisch-konzeptionellen und bil-

dungswissenschaftlich relevanten Zugang zu diesem Thema zu finden. Am Ende stelle ich eine These auf, die den Ausgangspunkt für eine empirische Studie bilden kann. In Kapitel 2 beleuchte ich zunächst die Begriffe der Sprache und der Kommunikation. Dabei gehe ich auf den Unterschied zwischen Spracherwerb und -aneignung ein und erläutere die Sonderstellung der Englischen Sprache als Fremdsprache. Die Kommunikation als Funktion von Sprache als auch als übergeordnetes Ziel beim Fremdsprachenlernen lege ich anschließend dar. Danach grenze ich in Kapitel 3 die Begriffe Andragogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik voneinander ab und arbeite die Besonderheiten der Erwachsenenbildung heraus, bevor ich darlege, wie Erwachsene eine Fremdsprache lernen. Daran anknüpfend zeige ich in Kapitel 4 die Bedeutung des Konstruktivismus als Lerntheorie beim Fremdsprachenlernen in der Erwachsenenbildung auf, um dann zur computervermittelten Kommunikation überzuleiten. In Kapitel 5 definiere ich zunächst was CvK bedeutet und in welcher Form sie auftritt, um dann die Besonderheiten dieser Art der Kommunikation darzustellen. Im Anschluss zeige ich auf, wie Erwachsene CvK-Medien beim Erlernen einer Fremdsprache nutzen können und wo die Möglichkeiten und Grenzen liegen, um dann abschließend eine These aufzustellen, die den Ausgangspunkt für eine empirische Studie bilden kann.



Abbildung 1: Top 10 der meistgesuchten Fremdsprachen (Quelle: Adzuna.de)

## 2. Sprache

### 2.1 Definition von Sprache

Bei der Ausarbeitung meiner Hausarbeit, richte ich mich nach der Definition von Chomsky (1977). Für Chomsky ist die Sprachfähigkeit ein System an bestimmten kognitiven Strukturen, der "Universalen Grammatik", die angeboren ist (Chomsky, 1977, S.41, 42, 49). Aus diesem System entwickelt sich die Sprache, die er als "hochentwickelte und komplexe Konstruktion" beschreibt (ebd., S.19) und deren Entwicklung er mit der biologischen Entwicklung eines Körperorgans gleichsetzt

(ebd., S. 10). Aktiviert wird diese Entwicklung durch das Leben in einer Gemeinschaft, in der die Minimalbedingungen der sozialen Interaktion erfüllt sind (ebd., S. 172). Das bedeutet, dass wir als Menschen uns nicht entscheiden können, ob wir als Kind eine Sprache erwerben oder nicht (ebd., S.89). Dass Sprachfähigkeit angeboren ist, bestreitet heutzutage niemand (ebd., S. 253). Diskutiert wird allerdings, wie sie aktiviert wird. Ob allein von aussen, aktiv durch Erfahrung, (vgl. Tomasello, 2003), oder ob sie sich unter den entsprechenden äußeren Bedingungen selbst aktiviert, also passiv als Disposition vorhanden ist (Chomsky, 1977, S.252-255). Unbestritten ist somit, dass Sprachfähigkeit angeboren ist und die Entwicklung von Sprache soziale Interaktion voraussetzt. Geschieht dies nun passiv oder aktiv? Diese Überlegungen sind im Hinblick auf das Sprachenlernen interessant.

## **2.2 Fremdsprachenlernen: Erwerb oder Aneignung?**

Für Chomsky ist die angeborene Sprachfähigkeit eine Disposition, die es ermöglicht bestimmte kognitive Strukturen zu erwerben, die dann zur Beherrschung der Sprache führen (ebd., S. 261). Dabei ist für ihn der Begriff der "unbewusste[n] Kognisation" oder des "unbewusste[n] Wissen[s]" wesentlich (ebd., S. 255). Ausgehend von den Ausführungen Chomskys, dass wir uns als Organismus, nicht dafür entscheiden können, ob wir eine Sprache erlernen oder nicht (ebd., S. 89), möchte ich definieren, dass es sich beim Spracherwerb um einen Lernprozess handelt, für den man sich nicht entscheiden kann und der überwiegend unbewusst abläuft. Demgegenüber, und in Anlehnung an Tassinari (2010, S. 130) definiere ich, dass die Aneignung einer Sprache eine bewusste Entscheidung impliziert und der Lernprozess überwiegend gezielt abläuft. Im Rahmen meiner Hausarbeit verstehe ich Fremdsprachenlernen in Übereinstimmung mit Tassinari somit als die Aneignung einer Fremdsprache. An dieser Stelle möchte ich kurz darauf eingehen, was geschieht, wenn Kinder eine Sprache erwerben. Anfänglich sind die kognitiven Strukturen, die UG, offen, d.h. wir sind nicht auf den Erwerb einer bestimmten Sprache festgelegt, sondern können jede beliebige Sprache erwerben (Chomsky, 1977, S. 20). Am Ende des Spracherwerbs sind diese Strukturen mit einer spezifischen Grammatik belegt und es ist ein Bewusstsein über die Sprache eingetreten (ebd., S.49). Lessmöllmann (2005) verwendet die Metapher eines Schalters, der bei Erwachsenen bereits in Position gebracht ist (Lessmöllmann, 2005, S. 32). Daraus schlussfolgere ich, dass eine Sprache, die nach Abschluss des initialen Spracherwerbs erlernt wird, überwiegend angeeignet wird. Dabei können anfänglich auch mehrere Sprachen erworben werden. Speziell in der Fremdsprachendidaktik ist es interessant, diese Sprachen gegeneinander abzugrenzen. So entstehen die Begriffe Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Da die Abgrenzungen nicht eindeutig sind, möchte ich in Anlehnung an Crystal (2003, S.4-

6) und mit Rückbezug auf Chomsky (1977) Erstsprache verkürzt als die Sprache definieren, die in der sozialen Interaktion beim kindlichen Spracherwerb dominiert. Weniger dominante Sprachen, die während dieser Zeit erworben werden sind somit Zweitsprachen. Allgemein kann man sagen, dass es sich bei Zweitsprachen um Sprachen handelt, die in der unmittelbaren Umgebung eines Individuums gesprochen werden und „en-passant“, gelernt werden können, d.h. nebenbei, ohne Absicht und Ziel des Handelns (Gutschow, 2010, S.11). Somit kann der Begriff auch auf das Erlernen einer Fremdsprache nach Abschluss des Spracherwerbs ausgedehnt werden. Demgegenüber sind Fremdsprachen, Sprachen, deren Zugang explizit organisiert werden muss, da sie nicht Teil der Umgebungssprache(n) bilden (vgl. Riemer, 2002a, S.52). Ein Beispiel sind Personen, die in Deutschland Englisch lernen und deren alltägliches soziales Umfeld nicht aus Personen besteht, die auf Englisch kommunizieren. Speziell unter Berücksichtigung der Unterscheidung zwischen Erst-, Zweit- und Fremdsprache wird ersichtlich, warum gerade Englisch eine Sonderstellung innerhalb der Fremdsprachen einnimmt.

### **2.3 Englisch als Fremdsprache**

Wie David Crystal (2003) in seinem Buch "English as a Global Language" darlegt, zeichnet sich eine Weltsprache dadurch aus, dass sie weit verbreitet ist (Crystal, 2003, S.4), von vielen Personen als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache gesprochen wird (ebd., S.6) und bei internationalen Kontakten als Verkehrssprache eingesetzt wird (ebd., S.13). Demnach sprechen insgesamt 1,5 Milliarden Menschen weltweit Englisch, ein Viertel der Weltbevölkerung (Stand Anfang 2000) (ebd., S. 6). Um sich als Weltsprache durchzusetzen, kommt es aber nicht nur auf die Quantität, sondern auch auf die Qualität an. Hinter einer Sprache, die zur Weltsprache avanciert steht eine Macht, die politischer, wirtschaftlicher, technologischer und/oder kultureller Natur sein kann (vgl. Crystal, 2003, S.7). Ein Indiz der technologischen Macht hinter der Englischen Sprache wird in Abbildung 2 ersichtlich, die zeigt, dass die Englische Sprache im Internet von mehr Benutzern verwendet wird, als die anderen untersuchten Sprachen zusammen, inklusive Chinesisch. Das Interessante an der Englischen Sprache ist dabei, dass ein Großteil der Englischsprecher Englisch nicht als Erstsprache erworben hat, sondern sich die Englische Sprache "zu eigen macht", was dazu führt, dass sie die Sprache abändern und anpassen, indem die Personen sie so anwenden, wie sie es für richtig halten. (Crystal, 2003, S. 2). Burwitz-Melzer & Quetz (2002) sprechen hier von einer "plurizentrischen Sprache": "Es gibt viele *Englishes* in der Welt, und jedes klingt anders" (S. 141). Es klingt anders, weil der soziokulturelle Hintergrund der Sprecher durch die Englische Sprache hindurchschimmert. Für das Erlernen der Englischen Sprache bedeutet das, dass es verstärkt um ein Ein-

gehen auf die verschiedene Varianten von Englisch geht. Welche Rolle CvK hier spielen kann, schneide ich in Kapitel 6 an. Zunächst möchte ich kurz auf den Begriff der Kommunikation als Funktion von Sprache und die kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel beim Fremdsprachenlernen eingehen.

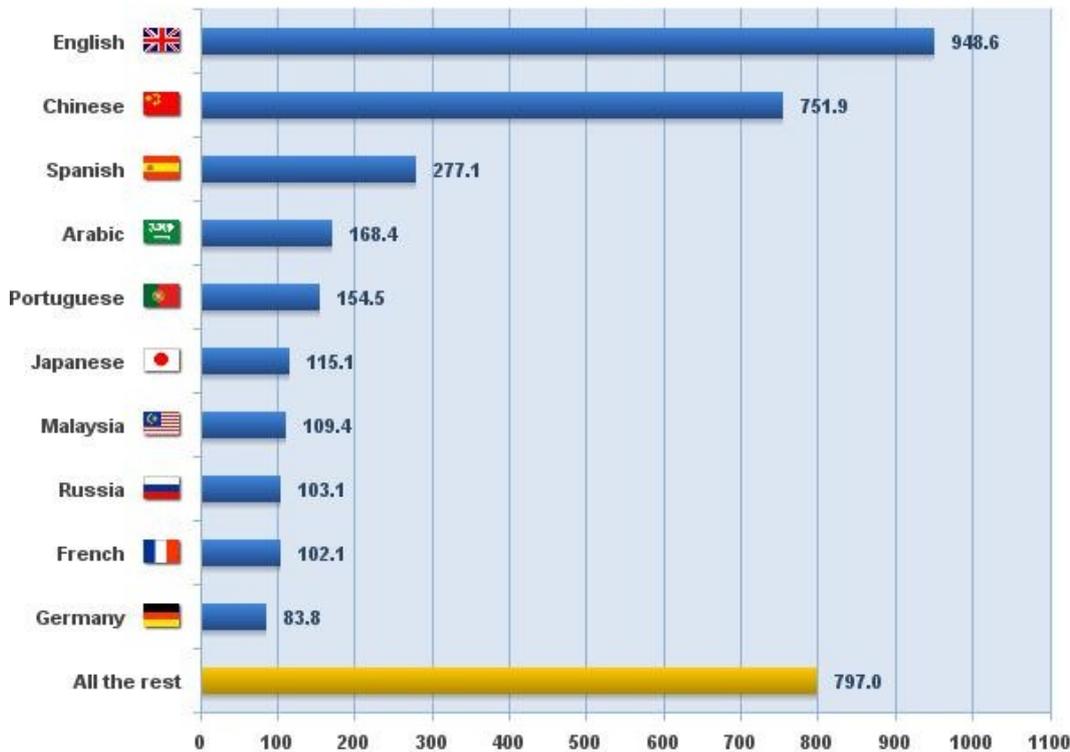


Abbildung 2: Top 10 Languages in the Internet

Geschätzte Internetnutzer: 3.611.375.813. Stand vom 30.Juni2016

(Quelle: InternetWorldStats [www.internetworldstats.com/stats7.htm](http://www.internetworldstats.com/stats7.htm))

## 2.4 Kommunikation als Funktion von Sprache

Für meine Hausarbeit lege ich die Kommunikationstheorie von Habermas zugrunde und beziehe mich auf die Ausführungen von Garz & Schäfer (2011, S. 35-45). Für Habermas erfüllt die menschliche Sprache die Funktion, menschliche Handlungen zu koordinieren. Dabei koordinieren sprachliche Äußerungen nicht nur praktische Handlungen, sondern sprachliche Äußerungen nehmen selbst die Form von Handlungen an und werden somit zu Sprechhandlungen. Dabei unterscheidet er zum Zweck der wissenschaftlichen Analyse drei Arten von Sprechhandlungen: verbale, nicht-verbale und leibgebundene Sprechhandlungen. Gemeinsam treten sie als "Kommunikatives Handeln" auf, das Habermas definiert als "die Interaktion von mindestens zwei sprach- und handlungsfähigen Subjekten, die (sei es mit verbalen oder extraverbalen Mitteln) eine interpersonale Beziehung eingehen." (Habermas, 1981, Bd.1, S. 128, zitiert in Graz&Schäfer, 2011, S. 39). Somit wird kommunikatives Handeln als soziale Interaktion zur Funktion der Sprache.

## **2.5 Kompetenz des Kommunikativen Handelns als übergeordnetes Lernziel beim Fremdsprachenlernen**

Genau dieser Punkt ist im Hinblick auf das Erlernen einer Fremdsprache interessant. Beim Fremdsprachenlernen liegt der Fokus auf der kommunikativen Kompetenz (Piepho, 1974), oder wie man mit Rückbezug auf Habermas sagen kann: auf der Kompetenz des kommunikativen Handelns in einer Fremdsprache. Kommunikative Kompetenz ist für Piepho das übergeordnete Lernziel im Englischunterricht, die er als "die Fähigkeit, sich ohne Ängste und Komplexe mit sprachlichen Mitteln, die man durchschaut und in ihren Wirkungen abschätzen gelernt hat, zu verständigen (...)" (Piepho, 1974, S.9). Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Unterschied zwischen kommunikativem Handeln als Interaktion und dem Diskurs als Verständigung, wobei der Diskurs beim Fremdsprachenlernen als die Verständigung über die Sprache verstanden werden kann und das kommunikative Handeln als die Interaktion in der Sprache (vgl. Piepho, 1974, S. 12). Im Rahmen der Hausarbeit beschränke ich mich auf diesen knappen Exkurs und fasse zusammen, dass kommunikatives Handeln als soziale Interaktion sowohl der Weg als auch das Ziel beim Fremdsprachenlernen ist. Wie Erwachsene eine Fremdsprache erlernen lege ich im folgenden Kapitel dar, indem ich zuerst den Begriff Andragogik abgrenze und auf die Besonderheiten der Erwachsenenbildung eingehe.

## **3. Andragogik und Erwachsenenbildung**

### **3.1 Definition von Andragogik**

Zunächst möchte ich in Anlehnung an Reischmann (1996) und Knowles (1980) den Begriff der Andragogik gegenüber der Erwachsenenbildung und der Pädagogik abgrenzen. Demnach bezeichnet die Andragogik die Wissenschaft, deren Untersuchungsgegenstand die Erwachsenenbildung ist (Reischmann, 1996, S. 17-18). Somit grenzt sich Andragogik als Wissenschaft von der Pädagogik ab, die die Bildung von Kindern und Jugendlichen untersucht (ebd., S. 17). Knowles (1980) verwendet den Begriff „andragogy“ darüber hinaus als ein System von Annahmen über Lerner, das je nach Situation und Lerner ausprobiert werden muss und auch das pädagogische Modell enthalten kann. „I don't see andragogy as an ideology at all, but a system of assumptions about learners that needs to be tested out for different learners in different situations. In a sense, it is a system that encompasses the pedagogical model, since it makes legitimate the application of pedagogical strategies in those situations in which the assumptions of the pedagogical model are realistic.“ (Knowles, 1980, S. 59). Worin sich die Bildung Erwachsener von der Bildung von Kindern und Jugendlichen unterscheidet und worin die Besonderheiten liegen, zeige ich im nächsten Kapitel auf.

### 3.2 Besonderheiten der Erwachsenenbildung

Zuerst einmal ist es interessant zu klären, wann eine Person als erwachsen zu bezeichnen ist. Knowles (1980) beschreibt den Schritt zwischen Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen unter dem Aspekt der Selbststeuerung. Selbststeuerung bedeutet für Knowles, eigene Entscheidungen treffen zu können, selbst über sein Leben zu bestimmen und verschiedene soziale Rollen zu übernehmen. Die Rolle des schulpflichtigen Vollzeitlers ist beendet. Erwachsensein ist somit der Punkt, an dem Personen sich als selbstgesteuert empfinden und von anderen als selbstgesteuert wahrgenommen werden wollen. „In fact, the psychological definition of adulthood is the point at which individuals perceive themselves to be essentially self-directing. And at this point people also develop a deep psychological need to be seen by others as being self-directing.“ (Knowles, 1980, S. 45-46). Dabei kann im Normalfall davon ausgegangen werden, „dass keine Verpflichtung zur Weiterbildung erzwungen werden kann. Vor allem bleibt es dem Entschluss des Einzelnen überlassen, wann und wie er sich weiterbilden will“. (Tietgens, 1979, S.55). Es herrscht sozusagen der Primat der **Freiwilligkeit** (vgl. Handt, 2002, S.11). Tietgens verwendet hier den Begriff der Weiterbildung. Darauf möchte ich kurz eingehen, um den Zusammenhang zwischen Erwachsenenbildung und Weiterbildung transparent zu machen. Er selbst gibt in seinem Buch „Einleitung in die Erwachsenenbildung“ eine Definition vor indem er Siebert zitiert. Demnach ist Erwachsenenbildung „die organisierte, zielgerichtete Fortsetzung des Lernprozesses neben oder nach einer Berufstätigkeit“ (Siebert zitiert in Tietgens, 1979, S.3). Während Erwachsenenbildung sich an den Bildungsbedürfnissen des einzelnen Erwachsenen orientiert, ist Weiterbildung ein „Begriff des Systems“, dem ein politisches und ökonomisches Planungsinteresse zugrunde liegt. (Siebert, 1988, S.19-20). 1970 erhob der Deutsche Bildungsrat in seinem „Strukturplan für das Bildungswesen“ Weiterbildung zum Oberbegriff, dem Erwachsenenbildung als Teilgebiet neben der beruflichen Fortbildung und Umschulung unterstellt wurde. (Siebert, 1988, S.13-14). Im Rahmen des AES (*Adult Education Survey*), das vom BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) erhoben wird, wird Weiterbildung mit nicht-formalem Lernen gleichgesetzt und Weiterbildungsaktivitäten als Lernaktivitäten bezeichnet, die laut dem DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen) nicht als reguläre Bildungsgänge qualifiziert werden, „aber trotzdem in organisierte Lehr-Lernarrangements im Sinne einer Lehrer-Schüler-Beziehung eingebettet sind. Eine konkrete Präsenz von „Lehrern“ und „Schülern“ ist nicht erforderlich“. (BMBF, 2015, S.9). Im Rahmen meiner Hausarbeit interessiert mich vor allem der Aspekt der Weiterbildung als nicht-formales Lernen, wobei ich mit Siebert und Tietgens übereinstimme und Weiterbildung als einen Teil der Erwachsenenbildung sehe. Dabei sehe ich die Lehrenden in der Rolle eines *facilitators* (Mezirow, 1997, S. 11), die sich den Bedürfnissen der Lernenden an-

passen können (vgl. Tietgens, 1979, S. 166-167), und Lernende als selbstgesteuerte Individuen, die die Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen (vgl. Tassinari, 2010, S.122). Wie oben festgehalten, ist ein Kennzeichen der Erwachsenenbildung die Freiwilligkeit, womit **Motivation** zum Schlüsselbegriff wird (vgl. Tietgens, 1979, S.44; Keller, 1987; Siebert, 2009, S.194). Dies spiegelt sich auch in der Festlegung der bildungspolitischen Ziele wider, in denen der Förderung der Lernbereitschaft ebenso große Bedeutung zugemessen wird, wie der Beherrschung der Lerninhalte (Bildungspolitische Analyse, 2001, S.9). Motivation ist dabei neben Erfolgszuversicht als Teil der Lernbereitschaft zu sehen (vgl. Littlewood, 1996, S. 430-431). Die Motive können dabei unterschiedlicher Natur sein (vgl. Houle, 1961, S.15-16) und extrinsisch oder intrinsisch begründet sein (vgl. Siebert, 2009, S.321). Da diese Unterscheidungen im Rahmen meiner Hausarbeit irrelevant sind, werden sie hier nicht weiter behandelt. Welche Beweggründe auch zugrunde liegen, die Handlungsorientierung („performance-centeredness“) rückt in den Vordergrund (Knowles, 1980, S. 44-45), und es ist davon auszugehen, dass die Anfangsmotivation stark an die individuelle Lebensgeschichte geknüpft ist (vgl. Tietgens, 1979, S.56). Allgemein kann festgehalten werden, dass das Individuum eine Diskrepanz zwischen einem gegebenen und einem angestrebten Zustand feststellt und zuversichtlich ist, diese durch Lernen zu überwinden (Tietgens, 1979, S. 44; Knowles, 1980, S. 41). Dementsprechend definiert Keller (1987) Erfolgszuversicht *confidence* als eine der motivationalen Bedingungen des Lernens, neben *attention* (Aufmerksamkeit), *relevance* (Relevanz) und *satisfaction* (Zufriedenheit) (Keller, 1987, S.3). Dass Erwachsene lernfähig sind, ist dabei unumstritten (Knowles, 1980, S. 50; Tietgens, 1979, S.44). Die Lernfähigkeit Erwachsener ist auch nicht geringer als die von Kindern und Jugendlichen, aber anders strukturiert und an mehr Bedingungen geknüpft (Tietgens, 1979, S. 43-44). Diese Bedingungen entstehen durch die höhere **Lebenserfahrung**, die in der Erwachsenenbildung eine wesentliche Rolle spielt (vgl. Kade, 1982, S.59). Es ist wichtig, die Erfahrungen der Lernenden zu berücksichtigen, da sie sowohl die Lernbereitschaft als auch das Lernverhalten Erwachsener beeinflussen. Zum einen spielt Erfahrung als Ressource im Lernprozess eine große Rolle, an die neues Wissen angeknüpft werden kann, zum anderen können negative Lernerfahrungen ein Hindernis darstellen (vgl. Knowles, 1980, S.50; vgl.Tietgens, 1979, S.48). Festzuhalten ist, dass das Lernen Erwachsener erfahrungsabhängig ist (Tietgens, 1979, S. 48). Auch Knowles identifiziert Erfahrung als die treibende Kraft im Lernprozess und definiert Erfahrung als die Interaktion des Individuums mit der Umwelt. „The central dynamic of the learning process is thus perceived to be the experience of the learners; experience being defined as the interaction between individuals and their environment.“ (Knowles, 1980, S. 56; vgl. Kade, 1982, S.62). Dabei ist der Lernprozess an sich immer ein interner

Prozess (Tietgens, 1979, S.41, Knowles, 1980, S. 55), der vom Lerner gesteuert wird und das gesamte Wesen des Lernenden miteinbezieht, intellektuell, emotional und physiologisch. „(...) there is agreement it [the learning process] is an internal process controlled by the learners and engaging their whole being-including intellectual, emotional, and physiological functions“. (Knowles, 1980, S. 55-56). Zusammenfassend kann man sagen, dass die Besonderheiten der Erwachsenenbildung in der **Freiwilligkeit**, der Schlüsselrolle der **Motivation** und der **Lebenserfahrung** liegen. Erwachsene haben ein Selbstkonzept von sich als **selbstgesteuerte** Individuen, die eigene Entscheidungen treffen. Das Selbstkonzept speist sich aus Erfahrungen, die ein Individuum im Laufe seines Lebens macht. Somit hat jedes Individuum auch ein Selbstbild von sich als Lerner, das durch Lernerfahrungen geprägt ist (vgl. Knowles, 1980, S.46). Wie diese Erfahrungen beim Erlernen einer Fremdsprache miteinfließen können, darauf gehe ich im nächsten Kapitel ein.

### **3.3 Fremdsprachenlernen in der Erwachsenenbildung**

Geht man von der These aus, dass Kinder beim Spracherwerb in einem internen und mit Rückbezug auf Chomsky (1977) „unbewussten“ Prozess Hypothesen bezüglich der Prinzipien und Parameter der Sprache generieren und testen (vgl. Riemer, 2002a, S.55) und überträgt diese Annahme auf das Fremdsprachenlernen in der Erwachsenenbildung, kann man davon ausgehen, dass auch erwachsene Lernende Hypothesen generieren und testen. Dabei sind die kognitiven Strukturen der UG (Universalen Grammatik) nun aber schon mit einer spezifischen Grammatik belegt (Chomsky, 1977), da jeder Erwachsene zumindest eine Sprache bereits erworben hat. Als Ausgangspunkt dient somit nicht mehr die UG, sondern mindestens eine spezifische Grammatik. Die "Schalter" sind umgelegt (Lessmöllmann, 2005, S.32). Es werden Hypothesen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede erstellt, die dann in der Sprachproduktion getestet werden (vgl. Swain, 2000 zitiert in Motteram, 2013, S. 187). Dass Fremdsprachen eben nicht wie eine Erstsprache erworben werden, wie es die Identitäts-Hypothese proklamiert, belegen Vergleichsstudien, die in den 1970er Jahren durchgeführt wurden (Riemer, 2002a, S.61). Tassinari (2010) definiert Fremdsprachenlernen zum Beispiel als eine Handlung bzw. eine Serie von Handlungen, „durch die der Lerner bewusst versucht, individuell oder kooperativ, sein fremdsprachliches Wissens- und Handlungsrepertoire zu erweitern“. ( Tassinari, 2010, S. 134). Fremdsprachenlernen ist somit zielgerichtet und ein überwiegend bewusster Prozess. Die Lernenden haben eine Diskrepanz zwischen einem gegebenen Zustand und einem gewünschten Zustand festgestellt, die durch das Erlernen einer Fremdsprache überwunden werden soll (vgl. Tietgens 1979, S. 44). Dazu müssen explizit Lernsituationen organisiert werden (siehe Kapitel 2.1). Im Rahmen meiner Haus-

arbeit möchte ich mich auf Lernsituationen beschränken, in denen die Lernenden sich für ein „kooperatives“ Lernen mit einem Lehrenden (und evtl. mit anderen Lernenden) entschieden haben. Um den sperrigen Begriff des „organisierten Lehr-Lernarrangements im Sinne einer Lehrer-Schüler-Beziehung“ zu umgehen, werde ich mich fortan auf Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung beziehen, um diese Lernsituationen zu beschreiben. Als übergeordnetes Lernziel soll mit Rückbezug auf Piepho (1974) und Habermas, sowie in Anlehnung an Littlewood (1996) „autonomy as communicator“ (Littlewood, 1996, S. 430), die Kompetenz des autonomen kommunikativen Handelns als soziale Interaktion in der Fremdsprache stehen. Autonom bedeutet nach Littlewood: „We can define an autonomous person as one who has an independent capacity to make and carry out the choices which govern his or her actions.“(ebd., S.428). Im Sinne des handlungsorientierten Unterrichts ist das kommunikative Handeln dabei sowohl der Weg als auch das Ziel (vgl. Bach & Timm, 2013, S.1). Jedem Unterrichtskonzept liegt eine Lerntheorie zugrunde, die das Lerner- und Lehrerbild prägt und damit Einfluss auf das didaktische Handeln hat (vgl. Gruschka, 2002, S.31) Im nächsten Kapitel möchte ich im Sinne der Transparenz (vgl. Tietgens, 1979, S. 165) den Konstruktivismus als Lerntheorie des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung vorstellen.

## **4. Der Konstruktivismus im Fremdsprachenunterricht**

### **4.1 Konstruktivismus als Erkenntnistheorie**

Der Konstruktivismus ist ein Ansatz der Erkenntnistheorie und untersucht somit, wie wir als Menschen unsere Erkenntnisse gewinnen. Wissenschaftlich gesehen ist er der Philosophie zuzuordnen. Dabei gibt es nicht den einen Konstruktivismus, sondern unterschiedliche Perspektiven (vgl. Jank & Meyer, 2008, S. 288), die aber alle auf der Prämisse aufbauen, dass wir als Menschen keinen direkten Zugang zu einer objektiven Wirklichkeit haben, sondern durch unser Menschsein konditioniert sind (vgl. Glaserfeld, 1997, S.60). Wir können nur das erkennen, was wir mit unseren Sinnen realisieren und mit unseren kognitiven und emotionalen Ressourcen verarbeiten können. (Arnold, 2003, S.51). Für Ernst von Glaserfeld, den Begründer des radikalen Konstruktivismus bedeutet das, dass alles Wissen immer nur in unseren Köpfen existiert, und wir, als denkende Subjekte, unser Wissen nur auf der Grundlage unserer eigenen Erfahrungen konstruieren können (Glaserfeld, 1997, S. 22; vgl. Arnold, 2003, S.51; Riemer, 2002a, S.61). Es geht nicht mehr darum, durch Wissen eine objektive Welt zu erschließen, sondern Wissen soll sich in der Anwendung, in der Handlung bewähren. Solange es nützlich ist und seinen Zweck erfüllt, ist es viabel (vgl. Glaserfeld, 1997, S. 43, S.55, S.97, S.315, Arnold, 2003, S.51). Für das kommunikative Handeln in der Fremdsprache bedeutet das, solange es sich bewährt, d.h., solange menschliche Hand-

lungen koordiniert werden können (Garz & Schäfer, 2011, S.39), ist es viabel. Es geht nicht mehr um richtig oder falsch. (vgl. Piepho, 2003, S.61). Kurz gesagt, wir konstruieren unser Wissen subjektiv anhand unserer individuellen Erfahrungen, wobei es nicht um eine Annäherung an eine absolute Wahrheit geht, sondern um Viabilität. Diese Denkweise hat Auswirkungen auf Hypothesen über das Lernen, die ich im Anschluss umreiße.

#### **4.2 Der Konstruktivismus als Lerntheorie**

Neben dem Behaviorismus (Lernen durch Konditionierung) und dem Kognitivismus (Lernen als Informationsverarbeitung) hat sich der Konstruktivismus (Lernen als Konstruktionsprozess) als allgemeine Lerntheorie etabliert (vgl. Riemer, 2002a, S.57-61). Dabei löst er die anderen beiden Lerntheorien nicht ab, sondern nimmt sie mit auf und modifiziert sie (Handt, 2002, S. 20). Wenn wir Wissen subjektiv durch unsere Erfahrungen aufbauen beinhaltet das, dass Lernen ein subjektiver „Konstruktionsprozess“ ist. Lernen ist ein interner Prozess, der von außen nur gefördert werden kann (vgl. Riemer, 2002a, S.81; Burwitz-Melzer & Quetz, 2002, S.179; Gruschka, 2002, S.115; Jank & Meyer, 2005, S.41; Siebert, 2009, S.33). Somit ist Lernen ein subjektiver und interner Prozess, in welchem die Lernenden in der Interaktion mit der Umwelt neues Wissen konstruieren (wobei es sich auch um Rekonstruktion handeln kann) und bisheriges Wissen umkonstruieren, indem neue Erfahrungen mit dem Vorwissen verknüpft werden (vgl. Reich, 2005, S.7; vgl. Tusting & Barton, 2006, S.10; vgl. Terhart, 1999, S. 637). Das bedeutet, dass jeder Lernprozess individuell abläuft und erklärt, warum Fremdsprachenlernen ein individuell sehr variabler Prozess ist (vgl. Riemer, 2002a, S.68). Von außen können Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, die den Lernprozess fördern wozu auch Lehrende zählen (vgl. Knowles, 1978, S.56). Somit kann man schlussfolgern, dass die Verantwortung für das Lernen beim Lernenden und die Verantwortung eine lernförderliche Umgebung zu schaffen beim Lehrenden liegt (vgl. Gruschka, 2002, S.219; Jank & Meyer, 2005, S. 80). Welche grundsätzlichen Bedingungen in einer lernförderlichen Umgebung im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung erfüllt sein müssen, dessen übergeordnetes Ziel es ist, autonomes kommunikatives Handeln in der Fremdsprache zu ermöglichen, wird im nächsten Kapitel dargelegt.

#### **4.3 Konstruktivistische Ansätze in der Fremdsprachendidaktik – die Handlungsorientierung**

Zunächst möchte ich feststellen, dass aus dem Konstruktivismus keine neue Didaktik abgeleitet werden kann, sondern durch ihn z. B. Konzepte der Reformpädagogik bestätigt, ergänzt und „radikalisiert“ werden (Siebert, 2009, S.29; vgl. Terhardt, 1999). Generell kann festgehalten werden, dass es sich bei Didaktik so-

wohl um die Theorie der Unterrichtspraxis als auch um die Praxis der Vermittlung handelt (Gruschka, 2011, S.88), in der Lehrende, Lernende und ein Lerngegenstand eine Rolle spielen, das didaktische Dreieck, (vgl. Gruschka, 2011, Kapitel 3). Nach Siebert geht es um die Beantwortung der Frage „Wer lernt was, wann, wo, wie, mit wem und wozu?“ (Siebert, 2009, S.303). Im vorliegenden Fall sind das Erwachsene, die die Englische Sprache als Fremdsprache lernen, zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort der physischer oder virtueller Natur sein kann, anhand von Methoden die auf der konstruktivistischen Lerntheorie aufbauen, (evtl.)zusammen mit anderen Lernenden und einem Lehrenden, um autonom in der Englischen Sprache kommunikativ handeln zu können. Der Fremdsprachenunterricht ist somit eine zielgerichtete Interaktion von bestimmten Individuen mit ihrer Umwelt in einem bestimmten Raum, der durch die Interaktion eine gemeinsame Lebenswelt darstellt und zu einem Teil der individuellen Lebenswelten der Beteiligten wird (vgl. Geissler, 1982, S. 116). Als lernförderlich können Bedingungen erachtet werden, die die Besonderheiten der Erwachsenenbildung berücksichtigen; die Freiwilligkeit und damit die Schlüsselrolle der Motivation als Teil der Lernbereitschaft, die Lebenserfahrung sowie das grundsätzliche Bedürfnis als selbstgesteuertes Individuum wahrgenommen zu werden (siehe Kapitel 3.2). Ein vertrauensvolles Klima, in dem sich die Lernenden angenommen, respektiert und unterstützt fühlen, geht auf dieses Bedürfnis ein. „(...), the psychological climate should be one which causes adults to feel accepted, respected and supported;“(Knowles, 1980, S. 47). Auch wenn wenig Einfluss auf die Anfangsmotivation der Lernenden ausgeübt werden kann, so lässt sich doch die Durchhaltungsmotivation fördern (Tietgens, 1979, S. 56). Hierzu hat Keller (1987) in seinem Motivationsmodell ARCS (*attention, relevance, confidence, satisfaction*) die motivationalen Bedingungen für das Lernen herausgearbeitet und fördernde Strategien entwickelt, die im Unterricht angewandt werden können (siehe Anhang). Näher auf diese Strategien einzugehen, geht über den Rahmen der Hausarbeit hinaus. Unerlässlich ist es anfangs die Erfahrungen und Erwartungen der Lernenden hinsichtlich der Fremdsprache und des Fremdsprachenlernens zu eruieren (vgl. Geissler, S. 73, 1982), um so ein „Anschlusslernen“ zu ermöglichen, bei dem nicht das gelernt wird, „was einem „gesagt“ wird, sondern was relevant, bedeutsam, integrierbar erlebt wird.“ (Siebert, 2009, S.30). Da wir aus konstruktivistischer Sicht unser Wissen durch Erfahrungen aufbauen, ist es vorrangig, auch im Fremdsprachenunterricht erfahrungsorientiert vorzugehen. Wenn Erfahrung als Interaktion des Individuums mit der Umwelt verstanden wird (Knowles, 1980,S.56), (zu der auch andere Subjekte gehören) und autonomes kommunikatives Handeln in der Fremdsprache das übergeordnete Lernziel ist, muss gewährleistet sein, dass die Lernenden sich die Sprache handlungsorientiert aneignen können. Daher machen handlungsorientierte Methoden den Kern

einer konstruktivistisch-orientierten Didaktik aus (vgl. Methodenpool.uni-koeln.de). Das bedeutet für den Fremdsprachenunterricht, Methoden anzuwenden, die den Lernenden so viel Sprechzeit wie möglich einräumen damit sie die Sprache anwenden können. Das ist besonders bei der Englischen Sprache wichtig, da sie nicht so ausgesprochen wird, wie sie geschrieben wird (vgl. Burwitz-Melzer&Quetz, 2002, S.140). Dabei macht das Fremdsprachenlernen aber nur einen kleinen Teil im Leben der Lernenden aus. „We must also remember that, on the whole, language learning is a relatively small part of multi-faceted adult lives.“ (Slaouti, Onat-Stelma&Motteram, 2013, S.73). Zudem ist die Unterrichtszeit stark begrenzt (vgl. Tietgens, 1979, S.155). Daher macht es Sinn, den Lernenden Mittel zur Verfügung zu stellen, die es ihnen ermöglichen Kommunikationssituationen auch aus dem Unterricht auszulagern und Zeit für eigene Erfahrungen zu schaffen (vgl. Geissler, 1982, S.80). Hier kann CvK zum Einsatz kommen, um eine Verknüpfung mit konkreten Anwendungssituationen zu ermöglichen (Handt, 2002, S.9) und den Lernaspekt mit dem authentischen Informations- und Kommunikationsinteresse des Lernalters zu verbinden (ebd., S. 21).

## **5. CvK als Medium im englischen Fremdsprachenunterricht**

### **5.1 Was ist computervermittelte Kommunikation (CvK)**

Während Reips im Jahre 2006 computervermittelte Kommunikation noch verkürzt als den „Austausch von Informationen zwischen Personen via Computer-Netzwerke[n]“ definiert (Reips, 2006, S. 555), erweitert Döring (2013) die Definition um den Kommunikationsbegriff und definiert CvK als die „interpersonale Kommunikation zwischen Einzelpersonen oder in Gruppen, die über Computernetzwerke vermittelt wird.“ (Döring, 2013, S. 424). Dabei grenzt Reips CvK explizit von Internet-basierter Kommunikation ab (Reips, 2006, S. 555), während Döring die Begriffe CvK und Online-Kommunikation synonym verwendet (vgl. Döring, 2013, S. 424). Es wird mir allerdings nicht ganz klar, worin Reips den Unterschied zwischen CvK und Internet-basierter Kommunikation sieht, da das Internet an sich nichts anderes als vernetzte Computer ist (Handt, 2002, S.21; Bosnjak & Batinic, 2000, S.8, S. 25). Offensichtlich sieht er CvK als Oberbegriff, dem er Internet-basierte Kommunikation neben elektronisch-vermittelter Kommunikation unterordnet. Im Rahmen meiner Hausarbeit möchte ich CvK im Sinne von Internet-basierter Kommunikation untersuchen, die ich in Anlehnung an Döring (2013, S.424) mit Online-Kommunikation gleichsetze. Was mir interessant erscheint, ist, dass Reips CvK dem Begriff der Human-Computer-Interaction (HCI) zuordnet (siehe Abb.3) und somit explizit macht, dass es sich bei CvK nicht nur um die Interaktion zwischen Personen über einen Computer handelt, sondern gleichzeitig um die Interaktion des Menschen mit dem Computer. Das ist im Rahmen meiner Hausarbeit wichtig, da die Interaktion mit dem Computer eine Hürde beim Einsatz von

CvK sein kann (siehe Kapitel 5.4 ). Deshalb möchte ich die beiden Definitionen verknüpfen und definieren, dass es sich bei CvK sowohl um die soziale Interaktion in Form von interpersonaler Kommunikation zwischen Einzelpersonen oder in Gruppen handelt, die über Computernetzwerke vermittelt wird (Online-Kommunikation), also auch um eine Interaktion zwischen Mensch und Computer.

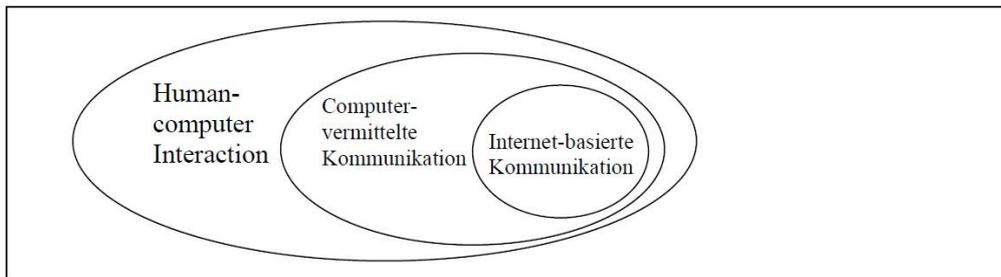


Abbildung 3: Human-Computer-Interaction (Reips, 2006, S.555)

Der Begriff „Computer“ muss im Hinblick auf die rasende Verbreitung von mobilen Endgeräten wie Smartphones und Tablets (vgl. Abb. 5) weiter als PC und Laptop gedacht werden (vgl. Kern, 2006, S. 185). Aber egal ob PC, Laptop, Tablet oder Smartphone, das, was kommuniziert werden soll, muss zuerst vom Sender in den Computer eingegeben werden, um dann vom Empfänger abgerufen werden zu können. Das kann z.B. durch das Eintippen eines Textes auf der Tastatur und das Ablesen desselben von einem Monitor geschehen (Döring, 2000, S. 347, 352), ist aber nicht darauf beschränkt. Zum einen erweitern sich die Möglichkeiten durch mobile internettauglichen Endgeräte wie das Smartphone und Tablets, zum anderen durch Internettelefonie, VoIP (voice over Internet Protocol) (vgl. Godwin-Jones, 2005, S.9). Zur textbasierten CvK gesellen sich so Sprachnachrichten und Videoaufnahmen (Ton und Bild), sowie Telefonieren mit Videoübertragung und Chat als verbal- und textbasierte CvK (vgl. Reips, 2006, S.556). Möglichkeiten, die speziell beim Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielen können. Um das Internet zur Kommunikation nutzen zu können, ist es nötig, bestimmte Internetdienste in Anspruch zu nehmen (vgl. Bosnjak & Batinic, 2000, S. 8). Dabei handelt es sich u.a. um E-Mail, Chats, Online-Foren, Computer-Konferenzen oder Soziale Netzwerke (Döring, 2013, S. 424; Handt, 2002, S.21; Lenke & Schmitz, 1995, S.118). Besonderes Augenmerk möchte ich darüber hinaus auf die Internettelefonie (VoIP) lenken, da diese beim Fremdsprachenlernen eine besondere Rolle spielt (siehe Kapitel 5.4). Internetdienste, die der Informationsbeschaffung dienen, wie z.B. das Worldwideweb, (vgl. Wallbott, 2000, S. 2; Handt, 2002, S. 21), werden im Rahmen der Hausarbeit nicht berücksichtigt.

## 5.2 Die Nutzung von Internet und Internetdiensten

Heutzutage sind das Internet und die Internetdienste nicht mehr aus unserem (Berufs-)Alltag wegzudenken. „In the business world in particular, and generally

in professional life, the internet has taken centre stage and allows, in an increasingly globalised world, fast and efficient communication and collaboration, information generation, exchange, and management“.(Kern, 2006, S. 92). Dies spiegelt sich auch in der ARD/ZDF Onlinestudie 2016 wider. Demnach stieg der Anteil der Onlinenutzung der deutschsprachigen Bevölkerung ab 14 Jahren in Deutschland auf 83,3% an. 65% der befragten Personen nutzten das Internet täglich (Abb.4).

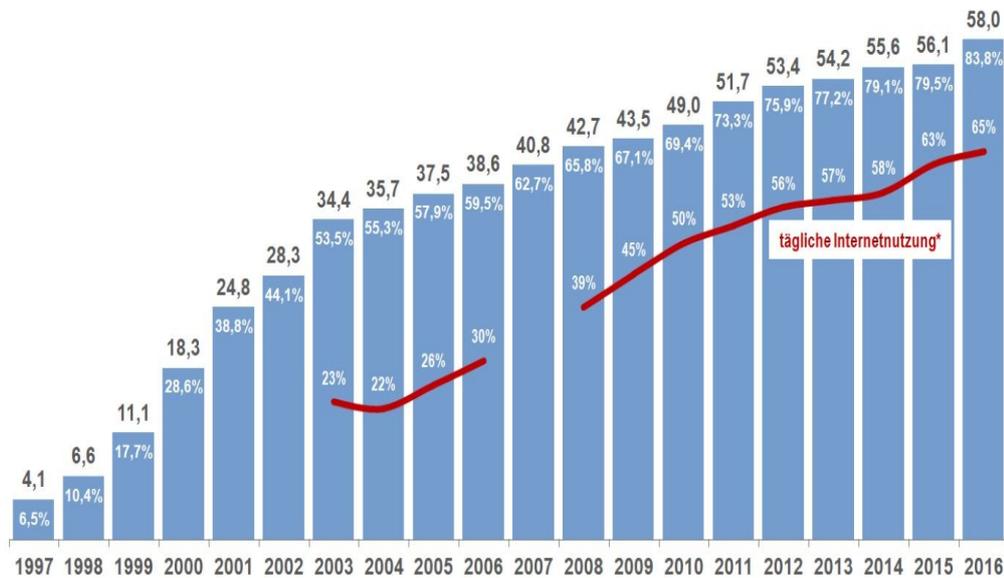


Abbildung 4: Internetnutzung in Deutschland

Frage: Nutzen Sie zumindest gelegentlich das Internet...? / Wie häufig nutzen Sie das Internet. Basis: Erwachsene ab 14 Jahren in Deutschland (2016:n=1.508). Quellen: ARD-Onlinestudie 1997, ARD/ZDF-Onlinestudien 1998-2016 (bis 2009: D,14+; ab 2010 Dspr. Bev. 14+ (ARD/ZDF-Onlinestudie, 2016, Seite 2)

Dabei hat das Smartphone mit 66% den Laptop mit 57% als häufigstes Internet-Gerät überholt (Abb.5), was Auswirkungen auf die Nutzung von CvK hat, wie Abb. 6 zeigt. Hier ist zu sehen, dass 49% der Befragten, die Chatten als Kommunikationsmedium in Anspruch nehmen, Instant-Messaging-Dienste wie WhatsApp benutzen, die Kommunikation findet also mobil über das Smartphone statt. Insgesamt verbringen die Nutzer mit 39% ihrer Onlinezeit, also die meiste Zeit, mit der Nutzung von Kommunikationsdiensten (Abb.7). An erster Stelle steht dabei mit 45% der Gesamtbevölkerung das Senden und Empfangen von Emails, gefolgt von Chatten mit 26%. Die aktive Teilnahme an Internetforen und das aktive Bloggen fielen mit 3% bzw. 2% kaum ins Gewicht. (Abb. 6). Um im Rahmen der Hausarbeit zu bleiben, werden Interaktionen in Sozialen Netzwerken nicht untersucht. Worin liegen nun die Besonderheiten computervermittelter Kommunikation? Dieser Fragestellung gehe ich im nächsten Kapitel nach.

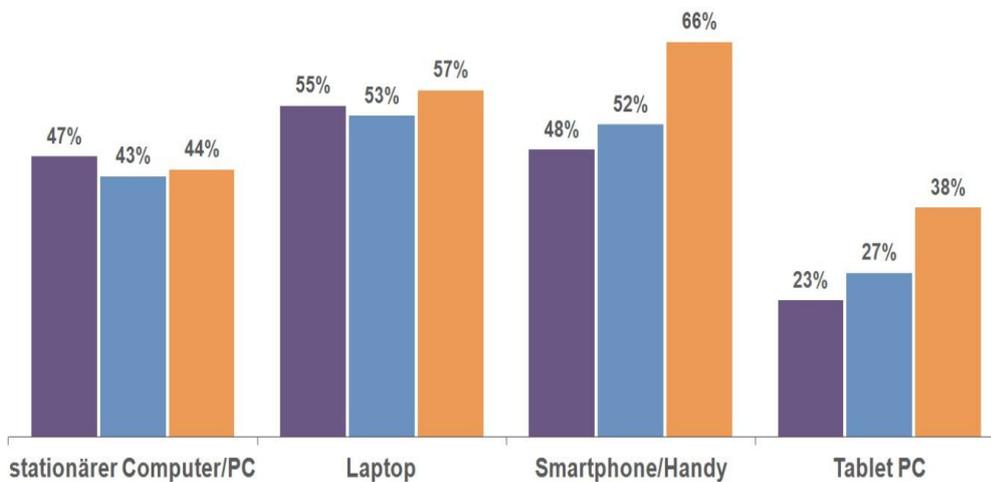


Abbildung 5: Smartphone vor Laptop

Frage: Bitte sagen Sie mir zu den folgenden Geräten, wie häufig Sie persönlich damit ins Internet gehen. (Mehrfachnennung möglich). Basis: Erwachsene ab 14 Jahren in Deutschland (2016; n=1.508). Quelle: ARD/ZDF-Onlinestudien 2014-2016 (Dspr.Bev 14+) (ARD/ZDF-Onlinestudie 2016, S.4)

	Gesamt	Frauen	Männer	14-29 J.	30-49 J.	50-69 J.	ab 70 J.
<b>Onlinetätigkeiten</b>							
Senden/Empfangen von E-Mails	45	39	51	52	59	43	15
Informationen suchen	29	22	37	41	40	23	9
Aktuelle Nachrichten nutzen	21	15	28	25	27	20	8
Videos (netto) gesamt	26	22	30	58	28	12	8
Onlinebanking	6	3	8	4	8	6	4
Digitale Landkarten/Stadtpläne nutzen	3	1	4	5	3	1	0
Chatten	26	25	26	69	25	10	3
Onlinespiele	8	7	10	11	11	5	4
Ortungsdienste für ortsbezogene Informationen nutzen	4	2	5	6	4	3	2
Onlineshopping (Nettowert)	1	0	1	0	1	0	1
Audios (netto) gesamt**	16	10	22	36	13	11	7
An Internetforen teilnehmen	3	1	4	6	3	2	0
An Versteigerungen/Auktionen im Internet teilnehmen	1	0	1	0	1	1	0
Kontakt- und/oder Partnerbörsen im Internet nutzen	1	1	1	4	0	1	1
<b>Onlineanwendungen</b>							
Suchmaschinen wie Google nutzen	43	36	51	71	59	28	10
Instant-Messagingdienste wie WhatsApp nutzen	49	51	47	84	66	31	10
Online Nachschlagewerke wie Wikipedia nutzen	7	6	8	11	9	6	3
Onlinecommunitys wie Facebook nutzen	20	22	19	47	26	7	1
Fotocommunitys wie Instagram nutzen	6	7	6	25	2	1	0
Blogs, also Weblogs von Bloggern nutzen	2	2	3	5	3	2	0

Basis: Deutschspr. Onlinenutzer ab 14 Jahren (n=1 508).  
Quelle: ARD/ZDF-Onlinestudie 2016.

Abbildung 6: Onlinetätigkeiten (Quelle: ARD/ZDF-Onlinestudie 2016)

Nutzungsdauern gestern	Gesamt	Frauen	Männer	14 - 29 Jahre	30 - 49 Jahre	50 - 69 Jahre	ab 70 Jahre
Kommunikation im Internet	39%	45%	35%	41%	42%	38%	17%
Mediennutzung im Internet	24%	20%	28%	29%	23%	21%	15%
Informationssuche im Internet	17%	17%	17%	14%	19%	22%	22%
Spielen im Internet	14%	12%	14%	13%	11%	11%	30%
Transaktionen im Internet	6%	5%	5%	4%	5%	8%	15%

Abbildung 7: Kommunikation im Internet

Frage: Jetzt geht es darum, was Sie gestern im Internet gemacht haben und wie viel Zeit Sie damit verbracht haben...Basis: Erwachsene ab 14 Jahren in Deutschland (2016:n=1.508). Quelle: ARD/ZDF-Onlinestudie 2016 (Dspr. Bev., 14+). (ARD/ZDF-Onlinestudie 2016, S.5)

### 5.3 Besonderheiten von CvK

CvK wird typischerweise der technisch unvermittelten Face-To-Face-Kommunikation (FtF-Kommunikation) gegenübergestellt. „Im Unterschied zur technisch vermittelten Kommunikation, bei der die Beteiligten räumlich getrennt sind, ist es für die FtF-Kommunikation notwendig, dass die Kommunizierenden alle zur selben Zeit am gleichen Ort zusammenkommen (Kopräsenz), um sich verbal und non-verbal auszutauschen.“ (Döring, 2013, S. 424) „Potentiell sind dabei alle Sinnesmodalitäten (sehen, hören, riechen, schmecken, fühlen) involviert“. (Döring, 2000, S.346) Ein fundamentaler Unterschied zwischen computervermittelter und FtF-Kommunikation ist somit das Nicht-Teilen eines gemeinsamen materiellen (physikalischen) Wahrnehmungs- und Handlungsraums (ebd., S. 347). Dabei ist die eine Kommunikationssituation nicht realer als die andere. Bei beiden handelt es sich um soziale Interaktion in der subjektive Erfahrungen gemacht werden und Wirklichkeit konstruiert wird (vgl. Döring, 2000, S. 345). Während FtF-Kommunikation dabei immer synchron verläuft, kann CvK synchron (instant chat, Internet-telefonie) oder asynchron (Email, What's App) verlaufen. Bei CvK wird somit die Notwendigkeit der FtF-Kommunikation, zur selben Zeit am selben Ort zu sein, aufgehoben. CvK lässt sich aber nicht nur entlang der Ausprägungen synchron oder asynchron beschreiben, sondern auch unter dem Aspekt der Teilnehmerzahl (Döring, 2000, S. 350) Im Rahmen der Hausarbeit interessiert mich vor allem die Individualkommunikation, one-to-one und many-to-many im Sinne einer begrenzten Gruppe, in der alle Teilnehmer schriftliche oder verbale Beiträge leisten und auf diese entweder synchron oder asynchron reagieren können. (Tab.1).

Tabelle 1: Kommunikationsszenarien im Internet (vgl. Döring, 2000, S. 351)

	Synchron	Asynchron
One-to-one	Internettelefonie (z.B.Skype), Chat über IRC	Email, Instant-messaging (z.B.WhatsApp)
Many-to-many	Internettelefonie (z.B. Skype), Chat über IRC	Email, Instant-messaging (z.B.WhatsApp-Gruppe)

Dadurch entstehen neue Kommunikationssituationen, die zwar nicht mehr in einem gemeinsamen physischen Raum stattfinden, aber dennoch in einem Raum. Dieser Raum besteht aus dem jeweiligen physischen Raum der Kommunikationspartner und aus dem gemeinsamen virtuellen Raum der durch das Kommunikationsmedium, den Internetdienst, geprägt ist. Dementsprechend spricht Döring von virtuellen Kommunikationsräumen bzw. -umwelten, die durch eine spezifische soziotechnische „Architektur“ Optionen und Restriktionen für kommunikatives Handeln bereitstellen (ebd., S. 350-351). Jeder Kommunikationsanlass ist in einen soziokulturellen Kontext eingebettet, der die Medienwahl beeinflusst, was wiederum Auswirkungen auf das Kommunikationsverhalten hat. Daher werden computervermittelte Kommunikationssituationen sozialwissenschaftlich anhand von drei Dimensionen untersucht, der Medienwahl, den Medienmerkmalen und dem Kommunikationsverhalten (Döring, 2013, S. 424-425). Da organisierte Lern-Lehrsituationen immer in einen soziokulturellen Kontext eingebunden sind (vgl. Slaouti, Onat-Stelma & Motteram 2013, S. 74-75), ist es auch aus bildungswissenschaftlicher Sicht interessant, computervermittelte Kommunikationssituationen entlang dieser Dimensionen zu betrachten, um speziell beim Fremdsprachenlernen in der Erwachsenenbildung die Zusammenhänge zwischen Medienwahl und Kommunikationsverhalten explizit darstellen zu können.

#### **5.4 Die Nutzung von computervermittelten Kommunikationsmedien beim Fremdsprachenlernen in der Erwachsenenbildung**

Zunächst muss die Sinnhaftigkeit (vgl. Siebert, 2009, S. 65) der Nutzung von internetbasierten Kommunikationsdiensten mit den Lernenden abgeklärt werden, da sie ein Mittel zum Zweck darstellen und nicht der Zweck an sich sind. Dazu ist zu eruieren, in welchen Situationen die Lernenden welche dieser Dienste in Anspruch nehmen, um in der Fremdsprache zu kommunizieren und welche Einstellung sie gegenüber dem Computer und mobiler Endgeräte als Kommunikationsmedium haben (vgl. Kern, 2013, S.92, S.104, S. 113). Im Rahmen der Hausarbeit richte ich mich repräsentativ an den zuvor dargestellten Statistiken und umreiße die Nutzung in Form von E-mail, Chat (WhatsApp) und Sprachnachrichten (WhatsApp). Zusätzlich nehme ich die Internettelefonie (Skype) mit auf, da Skype sowohl zu Simulationszwecken für Video- und Audiokonferenzen dienen kann

(vgl. Kern, 2013, S. 96-97) als auch als virtueller Unterrichtsraum (vgl. Kern, 2013, S. 94). Anknüpfend an Kapitel 4.3 möchte ich darstellen, wie Internet-basierte Kommunikationsdienste im und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt werden können und welche Theorien bezüglich Medienwahl, Medienmerkmalen und Kommunikationsverhalten zum Tragen kommen. Ich richte mich dabei nach den „Modellen der Computervermittelten Kommunikation“ von Döring (2013). Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts ist besonders das Modell der rationalen Medienwahl interessant. Demnach werden Kommunikationsmedien nach dem Kosten-Nutzen-Prinzip ausgewählt. Um die höchstmögliche Kommunikations-Effektivität zu erreichen, wird bei der Medienwahl der „Komplexitätsgrad der übermittelten Information“ und der Grad der gewünschten sozialen Präsenz berücksichtigt. Dabei wird eine Medienhierarchie zugrunde gelegt, an deren Spitze die face-to-face Kommunikation steht, die den höchsten Komplexitätsgrad und die höchste soziale Präsenz zulässt. Beim Fremdsprachenunterricht mit dem übergeordneten Ziel des autonomen kommunikativen Handelns der Lernenden in der Fremdsprache, ist davon auszugehen, dass es sich um einen sehr hohen Komplexitätsgrad der Inhalte handelt, und kommunikatives Handeln als soziale Interaktion soziale Präsenz voraussetzt. In Tabelle 2 stelle ich die Medienhierarchie in Verbindung mit möglichen Kommunikationsszenarien im Fremdsprachenunterricht dar. Ausschlaggebend ist nach dieser Theorie auch das *Technology Acceptance Model* TAM, das besagt, „dass wir Medien auswählen in Abhängigkeit davon, wie nützlich und wie benutzerfreundlich wir sie einschätzen“ (Döring, 2013, S. 425), womit wir wieder beim Ausgangspunkt, der Frage nach der Sinnhaftigkeit und der Einstellung der Lernenden gegenüber der Medien sind.

Tabelle 2: Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht

Medien	Fremdsprachenunterricht
FtF-Kommunikation	Kopräsenz im physischen Unterrichtsraum (kursive und diskursive Kommunikation)
Videokonferenz	Skype als Simulation, als virtueller Unterrichtsraum (zu dem ich auch Tandemlernen rechne)
Audio-Konferenz	Skype ohne Kamera als Simulation oder als virtueller Unterrichtsraum
Chat-Konferenz	WhatsApp als Kommunikationsmedium zwischen den Beteiligten Personen außerhalb des Unterrichts
E-mail	E-mail als Simulation im Unterricht oder als Kommunikationsmedium zwischen den Beteiligten außerhalb des Unterrichts

Je nach gewähltem Medium kommen verschiedene Medienmerkmale zum Tragen, die von den Theorien zu Medienmerkmalen aufgegriffen werden. Als Referenz gilt die FtF-Kommunikation und es werden je nach Modell die Vor- oder Nachteile von CvK gegenüber FtF-Kommunikation beleuchtet. Interessant ist das Kanalreduktionsmodell, das besagt, dass durch CvK der zwischenmenschliche Austausch verarmt, da die meisten Sinneskanäle und Handlungsmöglichkeiten fehlen (Döring, 2013, S. 426). Genau diese Annahme kann für den Fremdsprachenunterricht von Vorteil sein, da die Lernenden sich auf die Inhalte konzentrieren können und mit Bezug auf die Cognitive-Overload-Theorie (Mayer&Moreno, 2003, S. 45) gerade durch die „Enträumlichung, Entzeitlichung, Entsinnlichung, Entemotionalisierung“ (Döring, 2013, S. 426) das Arbeitsgedächtnis entlastet werden kann. Dieser Effekt kann durch die Annahmen des Filter-Modells verstärkt werden, das davon ausgeht, dass es bei textbasierter medialer Kommunikation durch Anonymisierung zu einer kommunikativen Enthemmung kommt, die im positiven Fall dazu führt, dass der Kommunikationsstil gleichberechtigter, offener und emotionaler wird und Menschen miteinander ins Gespräch kommen, die sich sonst nicht treffen würden, wobei Themen offen angesprochen werden, die Face to Face oft ausgespart bleiben (ebd., S. 427). Im Fremdsprachenunterricht ist zwar davon auszugehen, dass sich die Gesprächspartner kennen, trotzdem kann es je nach Medium zum Enthemmungseffekt kommen, den Hiltz und Turoff „Letting go of Face“ nennen (1994, S.95). So kann es zum Beispiel beim Fremdsprachenunterricht über Skype von Vorteil sein, keine Kamera zu benutzen, damit sich die Lernenden keine Gedanken darüber machen müssen, was sie anhaben, wie sie aussehen und sich zudem in der Komfortzone ihrer Wohnung befinden (vgl. Hiltz & Turoff, 1994, S.95). Die CvK-Theorien zum medialen Kommunikationsverhalten untersuchen welche positiven und negativen Effekte auf das Verhalten der Beteiligten während der CvK zu beobachten sind (Döring, 2013, S. 428). Interessant ist hierbei die Annahme des Modells der sozialen Informationsverarbeitung, dass zum Beispiel Emotionen nicht ausgeblendet sondern anders dargestellt werden. Auch das Modell der Visualisierung geht davon aus, dass es zu anderen Ausdrucksweisen kommt (ebd., S. 428). Diese Annahmen unterstützen die These, dass es bei textbasierter CvK zu einer „Zwisterstellung zwischen synchronen Kommunikationsformen gesprochener Sprache und asynchronen Medien geschriebener Sprache“ (Lenke&Schmitz, 1995, S. 121) kommt, bei der Gefühle z.B. durch Emoticons ausgedrückt werden (ebd. S. 123). Dadurch besteht für die Lernenden einer Fremdsprache die Möglichkeit, die gesprochene Sprache in entschleunigter Form, als geschriebene Sprache, zu analysieren und anzuwenden (vgl. Handt, 2002, S.23). „Versuche zeigen, dass Kommunikation per Computer physiologisch weniger belastend und weniger stressig ist als face-to-face-Kommunikation (Kiesler et al. 1984:343).“

(Lenke&Schmitz, 1995, S. 128).

Aus konstruktivistischer Sicht, lässt sich die Nutzung von CvK-Medien im Rahmen des Fremdsprachenlernens erfahrungsorientiert darstellen, indem aufgezeigt wird, wo und durch welches Medium individuelle Erfahrungen gemacht werden, die zu neuem Fremdsprachenwissen führen können, wobei aufgezeigt wird, wie diese Erfahrungen aus dem Unterricht ausgelagert werden können (Abb. 8).

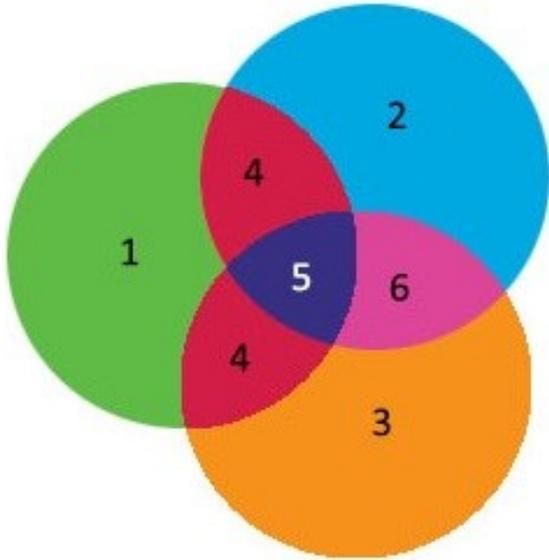


Abbildung 8: Die Nutzung von CvK-Medien beim Fremdsprachenlernen in der Erwachsenenbildung

1: Gemeinsame Lebenswelt des Unterrichts: physischer oder virtueller Unterrichtsraum (Skype)

2: Individuelle Erfahrungswelten der Lernenden (zur Vereinfachung ist nur ein Kreis dargestellt, der repräsentativ für mehrere Lernende stehen kann): Tandemlernen, d.h. die Lernenden sprechen mit einer anderen Person z.B. über Skype in der Fremdsprache (vgl. Mullen, Apple & Shanklin, 2010, S. 101; Riemer, 2002b, S.99).

3: Individuelle Erfahrungswelt des Lehrenden

4: Interaktion mit der gemeinsamen Lebenswelt: Simulation von Kommunikationssituationen per E-mail oder per Skype (Video- und Audiokonferenzen (vgl. Kern, 2013, S. 96))

5: Soziale Interaktion während des Unterrichts: FtF-Kommunikation, Video- oder Audiokonferenz über Skype

6: Kommunikation zwischen den Beteiligten außerhalb des Unterrichts, z.B. zu organisatorischen Zwecken: E-mail, WhatsApp

## 6. Fazit

Dreh- und Angelpunkt in der Erwachsenenbildung sind die Bedürfnisse der Lernenden, an denen sich der Fremdsprachenunterricht ausrichten muss. Generell handelt es sich dabei um die Überwindung von "Insuffizienzerfahrungen", die unterschiedlicher Natur sein können (Tietgens, 1979, S.56). Lernen kann somit als

Versuch bezeichnet werden, Zielspannungslagen zu bewältigen, Diskrepanzen zwischen Gegebenem und Angestrebtem zu überwinden (Tietgens, 1979, S. 44). Somit wird Lernen zielgerichtet, ist aber immer ein interner Prozess, der von außen durch eine lernförderliche Lernumgebung unterstützt werden kann (vgl. Knowles, 1980, S. XX). Eine lernförderliche Lernumgebung richtet sich an den Besonderheiten der Erwachsenenbildung aus, der Freiwilligkeit und damit der Schlüsselrolle der Motivation, der Lebenserfahrung und dem Selbstbild Erwachsener als selbstgesteuerte Individuen (vgl. Knowles, 1980, S.xx). Speziell die Relevanz als eine motivationale Bedingung, die Keller (1987) in seinem Instruktionsdesignmodell ARCS identifiziert hat, ist hier interessant. Die Lernaufgaben müssen derart konzipiert sein, dass sie für die Lernenden einen Sinn ergeben. Unter der Voraussetzung, dass als übergeordnetes Ziel des Fremdsprachenunterrichts das autonome kommunikative Handeln in der Fremdsprache angestrebt wird, muss im Sinne der Erfahrungsorientierung kommunikatives Handeln als Weg und als Ziel gesehen werden. Unter diesen Kriterien muss die Nutzung von CvK-Medien im Fremdsprachenunterricht allgemein und somit auch im Englischen Fremdsprachenunterricht betrachtet werden, der sich hauptsächlich dahingehend abgrenzt, dass Englisch die verbreitetste Sprache im Internet ist (Abb.2), und es somit einfach ist, über das Internet mit den verschiedenen Formen der Englischen Sprache in Kontakt zu kommen bzw. zu kommunizieren (vgl. Handt, 2002, S.21). Dabei findet der Fremdsprachenunterricht immer in einem soziokulturellen Raum statt, der physischer oder virtueller Natur sein kann und eine gemeinsame Lebenswelt der Beteiligten darstellt. In dieser gemeinsame Lebenswelt machen die Beteiligten subjektive Erfahrungen, die als Interaktion der Individuen mit ihrer Umwelt bezeichnet werden können, wozu auch andere Subjekte zählen, und aus denen neues (Fremdsprachen-)Wissen entstehen kann. Dabei bringen die Beteiligten ihre subjektiven Erfahrungen mit ein. Die Möglichkeiten und Grenzen der Nutzung von CvK-Medien im Englischen Fremdsprachenunterricht werden somit durch die Wechselwirkung verschiedener Faktoren bestimmt, den individuellen Erfahrungswelten der Beteiligten, der Infrastruktur, wozu auch institutionelle Auflagen zählen können (vgl. Tietgens, 1979, S.81), und der "sozio-technischen Architektur" (Döring, 2000, S.351) der CvK-Medien. Dabei bieten sie die Möglichkeit, Kommunikationssituationen aus dem Unterricht auszulagern und im Sinne des *mobile seamless learning* Ansatzes nach Wong&Looi (2011) individuelle Erfahrungen in und mit der Fremdsprache zu machen wann, wo, mit wem, mit welchem Medium und wie die Lernenden wollen. Abschließend stelle ich in Anlehnung an Handt (2002, S.20) und an Tassinari (2010, S. 122) folgende These auf, die den Ausgangspunkt für eine empirische Studie darstellen kann: Erwachsene als selbstgesteuerte Individuen sehen CvK als Ergänzung zum Englischen Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung und nicht als Ersatz.

## Anhang

### Strategien zur Förderung motivationaler Bedingungen beim Lernen in Keller (1987, S. 4-5)

**Table 1**  
**Attention Strategies**

- A1: Incongruity, Conflict**  
A1.1 Introduce a fact that seems to contradict the learner's past experience.  
A1.2 Present an example that does not seem to exemplify a given concept.  
A1.3 Introduce two equally plausible facts or principles, only one of which can be true.  
A1.4 Play devil's advocate.
- A2: Concreteness**  
A2.1 Show visual representations of any important object or set of ideas or relationships.  
A2.2 Give examples of every instructionally important concept or principle.  
A2.3 Use content-related anecdotes, case studies, biographies, etc.
- A3: Variability**  
A3.1 In stand up delivery, vary the tone of your voice, and use body movement, pauses, and props.  
A3.2 Vary the format of instruction (information presentation, practice, testing, etc.) according to the attention span of the audience.  
  
A3.3 Vary the medium of instruction (platform delivery, film, video, print, etc.)  
A3.4 Break up print materials by use of white space, visuals, tables, different typefaces, etc.  
A3.5 Change the style of presentation (humorous-serious, fast-slow, loud-soft, active-passive, etc.).  
A3.6 Shift between student-instructor interaction and student-student interaction.
- A4: Humor**  
A4.1 Where appropriate, use plays on words during redundant information presentation.  
A4.2 Use humorous introductions.  
A4.3 Use humorous analogies to explain and summarize.
- A5: Inquiry**  
A5.1 Use creativity techniques to have learners create unusual analogies and associations to the content.  
A5.2 Build in problem solving activities at regular intervals.  
A5.3 Give learners the opportunity to select topics, projects and assignments that appeal to their curiosity and need to explore.
- A6: Participation**  
A6.1 Use games, role plays, or simulations that require learner participation.

**Table 2**  
**Relevance Strategies**

- R1: Experience**  
R1.1 State explicitly how the instruction builds on the learner's existing skills.  
R1.2 Use analogies familiar to the learner from past experience.  
R1.3 Find out what the learners' interests are and relate them to the instruction.
- R2: Present Worth**  
R2.1 State explicitly the present intrinsic value of learning the content, as distinct from its value as a link to future goals.
- R3: Future Usefulness**  
R3.1 State explicitly how the instruction relates to future activities of the learner.  
R3.2 Ask learners to relate the instruction to their own future goals (future wheel).
- R4: Need Matching**  
R4.1 To enhance achievement striving behavior, provide opportunities to achieve standards of excellence under conditions of moderate risk.  
R4.2 To make instruction responsive to the power motive, provide opportunities for responsibility, authority, and interpersonal influence.  
R4.3 To satisfy the need for affiliation, establish trust and provide opportunities for no-risk, cooperative interaction.
- R5: Modeling**  
R5.1 Bring in alumni of the course as enthusiastic guest lecturers.  
R5.2 In a self-paced course, use those who finish first as deputy tutors.  
R5.3 Model enthusiasm for the subject taught.
- R6: Choice**  
R6.1 Provide meaningful alternative methods for accomplishing a goal.  
R6.2 Provide personal choices for organizing one's work.

**Table 3**  
**Confidence Strategies**

---

C1:	<i>Learning Requirements</i>
C1.1	Incorporate clearly stated, appealing learning goals into instructional materials.
C1.2	Provide self-evaluation tools which are based on clearly stated goals.
C1.3	Explain the criteria for evaluation of performance.
C2:	<i>Difficulty</i>
C2.1	Organize materials on an increasing level of difficulty; that is, structure the learning material to provide a "conquerable" challenge.
C3:	<i>Expectations</i>
C3.1	Include statements about the likelihood of success with given amounts of effort and ability.
C3.2	Teach students how to develop a plan of work that will result in goal accomplishment.
C3.3	Help students set realistic goals.
C4:	<i>Attributions</i>
C4.1	Attribute student success to effort rather than luck or ease of task when appropriate (i.e. when you know it's true!).
C4.2	Encourage student efforts to verbalize appropriate attributions for both successes and failures.
C5:	<i>Self-Confidence</i>
C5.1	Allow students opportunity to become increasingly independent in learning and practicing a skill.
C5.2	Have students learn new skills under low risk conditions, but practice performance of well-learned tasks under realistic conditions.
C5.3	Help students understand that the pursuit of excellence does not mean that anything short of perfection is failure; learn to feel good about genuine accomplishment.

---

**Table 4**  
**Satisfaction Strategies**

---

S1:	<i>Natural Consequences</i>
S1.1	Allow a student to use a newly acquired skill in a realistic setting as soon as possible.
S1.2	Verbally reinforce a student's intrinsic pride in accomplishing a difficult task.
S1.3	Allow a student who masters a task to help others who have not yet done so.
S2:	<i>Unexpected Rewards</i>
S2.1	Reward intrinsically interesting task performance with unexpected, non-contingent rewards.
S2.2	Reward boring tasks with extrinsic, anticipated rewards.
S3:	<i>Positive Outcomes</i>
S3.1	Give verbal praise for successful progress or accomplishment.
S3.2	Give personal attention to students.
S3.3	Provide informative, helpful feedback when it is immediately useful.
S3.4	Provide motivating feedback (praise) immediately following task performance.
S4:	<i>Negative Influences</i>
S4.1	Avoid the use of threats as a means of obtaining task performance.
S4.2	Avoid surveillance (as opposed to positive attention)
S4.3	Avoid external performance evaluations whenever it is possible to help the student evaluate his or her own work.
S5:	<i>Scheduling</i>
S5.1	Provide frequent reinforcements when a student is learning a new task.
S5.2	Provide intermittent reinforcement as a student becomes more competent at a task.
S5.3	Vary the schedule of reinforcements in terms of both interval and quantity.

---

## Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (2003). Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung : Gehirn und Lernen*, (3), S. 51–61. Retrieved from <http://www.die-bonn.de/id/1823>
- Bach, G., & Timm, J.-P. Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In G. Bach & J.-P. Timm, (Hrsg.). (2013). *UTB: Vol. 1540. Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (5., aktualisierte Aufl.). Tübingen, Basel: Francke. *Englischunterricht* (S. 1–22).
- Bildungspolitische Analyse 2001 Edition: 2001 Edition*. (2001): OECD Publishing. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=Hq1p-OgTHpoC>
- BLK. (2004). *Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung* (No. 115). Bonn. Retrieved from BLK website: [www.oecd.org/edu/school/22124732.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/22124732.pdf)
- BMBF. (2015). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014: Ergebnisse des Adult Education Survey - AES Trendbericht*. Bonn.
- Bosnjak, M., & Batinic, B. (2000). Zugangswege zum Internet. In B. Batinic (Hrsg.). *Internet für Psychologen* (2nd ed., S. 7–14). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Burwitz-Melzer, E., & Quetz, J. (2002). Methoden für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. In J. Quetz & G. Handt von der (Hrsg.), *Neue Sprachen lehren und lernen* (1. Auflage, S. 102–186). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH.
- Chomsky, N. (1977). *Reflexionen über die Sprache. Suhrkamp Taschenbuch. Wissenschaft: Vol. 341*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2. Auflage). Cambridge, UK, New York: Cambridge University Press.
- Döring, N. (2000). Kommunikation im Internet: Neun theoretische Ansätze. In B. Batinic (Hrsg.). *Internet für Psychologen* (2. Auflage, S. 345–377). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Döring, N. (2013). Modelle der Computervermittelten Kommunikation. In *Grundlagen der Information und Dokumentation* (S. 424–430).
- Europäische Kommission. (1998) (No. IP/98/889).
- Glaserfeld, E. v. (1997). *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme* (1. Aufl.). [Suhrkamp-Taschenbuch / Wissenschaft] Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Vol. 1326. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Godwin-Jones, R. (2005). Emerging Technologies Skype and Podcasting: Disruptive Technologies for Language Learning. *Language Learning & Technology*, (9/3), S. 9–12.
- Gutschow, K. (2010). *Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen* (Wissenschaftliche Diskussionspapiere No. Band Nr.118). Bonn.
- Garz, D.; Schäfer, K.-H. (2011). "Entwicklung" und "Kommunikation" als Grundbegriffe der Bildungswissenschaft. Hagen: FernUniversität in Hagen, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaft. Studienbrief 33045.
- Geissler, K. A. (1982). Erwachsenenbildung als Erfahrungssituation: (Subjektivitätsentwicklung durch Erfahrungen). In *Die Bildung Erwachsener* (S. 73–129).
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik* (Orig.-Ausg). Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Günther, A., & Hahn, A. (2000). Suchmaschinen, Robots und Agenten: Informationssuche im World Wide Web. In B. Batinic (Hrsg.), *Internet für Psychologen* (2. Auflage, S. 85-123). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Handt von der, G. (2002). Lernende, Lehrende und Institutionen. In J. Quetz & G. Handt von der (Hrsg.), *Neue Sprachen lehren und lernen* (1. Auflage., S. 187–194). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH. In *Neue Sprachen lehren und lernen* (S. 9–29).
- Hiltz, S. R., & Turoff, M. (1994). *The network nation: Human communication via computer* (2. Auflage). Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Houle, & Cyril O. (1961). *The Inquiring Mind* (1. Auflage). Madison, Wisconsin: Wisconsin University Press.
- Jank, W., & Meyer, H. (2008). *Didaktische Modelle* (8. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kade, J. (1982). Grundlinien einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. In *Die Bildung Erwachsener* (S. 9–72).
- Keller, J. M. (1987). Development and Use of the ARCS Model of Motivational Design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), S. 2–10.
- Kern, R. (2006). Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages. *TESOL Quarterly*, 40(1), 183–210. doi:10.2307/40264516
- Kern, N. (2013). Technology-integrated English for Specific Purposes lessons: real-life language, tasks, and tools for professionals. In Motteram, G. (Hrsg.). (2013). *Innovations in learning technologies for english language teaching*. London: The British Council. (S. 89–114).
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (Rev. and Updated.). [Wilton, Conn.], Chicago: Association Press; Follett Pub. Co.
- Lenke, N., & Schmitz, P. Geschwätz im "Globalen Dorf": Kommunikation im Internet. *Neue Medien*, 1995, S. 117–141.
- Lessmöllmann, A. (2005). Sprachevolution - Wer spricht? *Gehirn & Geist*, (09/2005), S.28–34.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An Anatomy and a Framework. In *System*, (Vol.24, N°4) (S. 427–435).
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43–52. doi:10.1207/S15326985EP3801\_6
- Meisel, K. (2002). Vorwort. In J. Quetz & G. Handt von der (Hrsg.), *Neue Sprachen lehren und lernen* (1. Auflage, S. 5–6). Bielefeld: W.Bertelsmann Verlag GmbH.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. doi:10.1002/ace.7401
- Möller, J.; Schmillen, A. (2008): Verteilung von Arbeitslosigkeit im Erwerbsleben: Hohe Konzentration auf wenige - steigendes Risiko für alle. (IAB-Kurzbericht, 24/2008), Nürnberg, 8 S.
- Motteram, G. (2013). Developing and extending our understanding of language learning and technology. In Motteram, G. (Hrsg.). (2013). *Innovations in learning technologies for english language teaching*. London: The British Council. (S. 177–191).
- Mullen, T., Appel, C., & Shanklin, T. (2010). Skypebased Tandem Language Learning and Web 2.0. In M. Thomas (Hrsg.), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning* (S. 101–118). Hershey [u.a.]: Information Science Reference.
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Stundenvorbereitung: Vol. 9,2*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius-Verl.
- Piepho, H.-E. (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht: "Szenarien" in Theorie und Praxis. Unterrichts-Perspektiven Fremdsprachen*. Hannover: Schroedel [u.a.].
- Reich, K. (2005). Lernen als Prozess. In *Schulmagazin*. (3/2005). (S. 5–10).
- Reich, K. (2008). *Methodenpool: Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool*. Retrieved from <http://methodenpool.uni-koeln.de>
- Reips, U.-D. (2006). Computer-vermittelte Kommunikation: computer-mediated communication. In *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (pp. 555–564).
- Reischmann, J. (1996). Andragogik - Wissenschaft von der Bildung Erwachsener. In *Qualifizierung der Personals in der Erwachsenenbildung* (S. 14–20).
- Riemer, C. (2002a). Wie lernt man Sprachen. In J. Quetz & G. Handt von der (Hrsg.), *Neue Sprachen lehren und lernen* (1. Auflage, S. 49–82). Bielefeld: W.Bertelsmann Verlag GmbH.
- Riemer, C. (2002b). Lernen als sozialer Prozess. In J. Quetz & G. Handt von der (Hrsg.), *Neue Sprachen lehren und lernen* (1. Auflage, S. 83–101). Bielefeld: W.Bertelsmann Verlag GmbH.
- Siebert, H. (1988). Rückkehr zum Begriff „Erwachsenenbildung“? *Bildung und Erziehung*, 41(1). doi:10.7788/bue.1988.41.1.13
- Siebert, H. (2005). Entwicklungen und Paradigmen der Erwachsenenbildungsforschung. In *Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen* (S. 1–14).

- Slaouti, D., Onat-Stelma Z., & Motteram, G. (2013). Technology and adult language teaching. In Motteram, G. (Hrsg.). (2013). *Innovations in learning technologies for english language teaching*. London: The British Council. (S. 69–86).
- Tassinari, M. G. (2010). *Autonomes fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt am Main: Lang, Peter, GmbH, Intern.
- Terhart, E. Konstruktivismus und Unterricht: Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In *Zeitschrift für Pädagogik* (pp. 629–648).
- Tietgens, H. (1979). *Einleitung in die Erwachsenenbildung. Die Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tusting, K., & Barton, D. (2006). *Models of adult learning: A literature review*. Leicester: NIACE.
- Wallbott, H. G. Warum ist Internet wichtig für die Psychologie? In B.Batinic (Hrsg.).(2000). *Internet für Psychologen* (2. Auflage, S. 1-5). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verl. für Psychologie.

## **Eigenständigkeitserklärung**

### **Versicherung**

Name: Martina Tichenor

Matrikel-Nr.: 8819106

Fach: Bildungswissenschaft

Modul: Modul 3A: Mediale Bildung und Medienkommunikation

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Hausarbeit mit dem Thema

### **Computervermittelte Kommunikation in der Sprachandragogik – Welche Möglichkeiten und Grenzen bietet die Nutzung von CvK Erwachsenen beim Erlernen der Englischen Sprache als Fremdsprache?**

ohne fremde Hilfe erstellt habe. Alle verwendeten Quellen wurden angegeben. Ich versichere, dass ich bisher keine Haus- oder Prüfungsarbeit mit gleichem oder ähnlichem Thema an der FernUniversität oder einer anderen Hochschule eingereicht habe.

Datum: 23. Februar 2017

Unterschrift:

Martina Tichenor