

## **"gi – Gesprächsanalyse interaktiv": Eine webbasierte Einführung in die Gesprächsanalyse auf der Grundlage kollaborativen forschenden Lernens**

**Wolfgang Kesselheim / Katrin Lindemann**

### *Abstract:*

In diesem Beitrag stellen wir das *Blended-Learning*-Angebot "gi – Gesprächsanalyse interaktiv" vor, das eine innovative Einführung in die Forschungspraxis der linguistischen Gesprächsanalyse bietet, und beschreiben unsere praktischen Erfahrungen mit diesem Lernangebot. Dabei gehen wir besonders auf die Frage der 'Passung' eines solchen webbasierten Lernangebots mit der gesprächsanalytischen Forschungsperspektive ein sowie auf die Frage, welche Vorteile "gi" gegenüber Präsenzseminaren herkömmlichen Zuschnitts bieten kann.

*Keywords:* Blended-Learning, Einführung, E-Learning, forschendes Lernen, Gesprächsanalyse, kollaboratives Lernen, Konversationsanalyse, Lehrveranstaltung, Lernangebot, Multimedia, Online-Medien, Open Peer Review, Praxisbericht

### *English Abstract*

In this paper we will present "gi", an innovative blended-learning introductory course to conversation analysis, which concentrates on teaching research practice and analytical skills, and we will describe our practical experience with this specific e-learning scenario. We will pay special attention to the question of how "gi" as a mainly web-based course fits in with CA's qualitative approach and to the question of what kind of advantages "gi" may offer in comparison to conventional classroom training.

*Keywords:* blended learning, collaborative learning, conversation analysis, e-learning, introduction, introductory course, multimedia, online-media, open peer review, practical report, research-based learning

1. Einführung
2. Ausgangslage
3. Das Lernangebot "gi"
  - 3.1 Technische Realisierung
  - 3.2 Lehr-Lernziele
  - 3.3. Aufbau des Kurses
  - 3.4 Arbeitsphasen
  - 3.5 Überprüfung von Lehr-Lernzielen
4. Der Mehrwert von "gi"
5. Perspektiven für die Zukunft
6. Literatur

## 1. Einführung<sup>1</sup>

Das Lernangebot "gi – Gesprächsanalyse interaktiv" (kurz "gi") ist eine fertig konzipierte Lehrveranstaltung zur Einführung in die Gesprächsanalyse, die einzelne Präsenzveranstaltungen mit intensiven E-Learning-Phasen verbindet. Die E-Learning-Anteile werden über eine Lernplattform durchgeführt, die sowohl die multimedialen Lerninhalte als auch vielfältige webbasierte Interaktionsformen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereitstellt.

"gi" wurde im Rahmen eines Projekts gleichen Namens entwickelt und realisiert, das von September 2008 bis September 2012 am Lehrstuhl von Prof. Dr. Heiko Hausendorf am Deutschen Seminar der Universität Zürich bestand.<sup>2</sup> Das Projekt wurde von der "Initiative Interaktives Lernen" (IIL) der Universität Zürich gefördert.<sup>3</sup>

Ziel des Projekts war es, einen Einführungskurs in die Gesprächsanalyse zu entwickeln, der möglichst präzise an die spezifischen Bedürfnisse der universitären Lehre unter den Bedingungen von Bologna angepasst ist und gleichzeitig dem gesprächsanalytischen Forschungsansatz gerecht wird, um somit einem möglichst breiten Kreis von Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen qualitativ hochwertigen Zugang zu diesem Teilbereich der Linguistik zu ermöglichen. Dazu nutzt "gi" die Potentiale des kollaborativen forschenden Lernens. Konkret heißt das, dass die Studierenden im Verlauf der Lehrveranstaltung in kleinen Arbeitsgruppen ein eigenes Forschungsprojekt in allen erforderlichen Teilschritten selbst durchführen. In Abschnitt 2 stellen wir die Motivation zur Entwicklung von "gi" sowie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen "gi" und anderen gesprächsanalytischen Online-Lernangeboten ausführlicher dar.

Seit dem Jahr 2010 wird die Lehrveranstaltung "gi" den BA- und MA-Studierenden des Deutschen Seminars an der Universität Zürich angeboten, und zwar als ein- oder zweisemestriges Wahlpflichtmodul mit 4-9 Kreditpunkten. Bislang wurden drei Lehrveranstaltungen in Zürich durchgeführt (jeweils im Frühjahrssemester der Jahre 2010, 2011, 2012), eine weitere im Wintersemester 2011/12, in Kooperation mit André Posenau, an der Ruhr-Universität Bochum. Die Konzeption dieses Typs von "gi"-Lehrveranstaltung wollen wir in diesem Beitrag vorstellen.

In Abschnitt 3 gehen wir ausführlich auf die Struktur und den Ablauf einer "gi"-Lehrveranstaltung ein. Diese wird – nicht anders als in traditionellen Lehrveranstaltungen – von Dozierenden durchgeführt. Die einzelnen Arbeitsgruppen

---

<sup>1</sup> Wir danken Heiko Hausendorf, Martin Hartung, Nicolas Wiedmer und Birte Schaller für ihre hilfreichen Kommentare zu früheren Fassungen dieses Beitrags.

<sup>2</sup> Das Projekt wurde von den Projektleitern Heiko Hausendorf und Wolfgang Kesselheim sowie den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern Claudio Scarvaglieri (2008-2009), Katrin Lindemann (2010-2011) und Birte Schaller (2012) konzipiert und erstellt. Unterstützt wurden sie dabei von den Tutorinnen und Tutoren Nina Girtanner, Reto Gubelmann, Adriano Sabini und Nicolas Wiedmer. Hiloko Kato wirkte an der Ausarbeitung des ersten Projektantrags mit. Bei der Entwicklung von "gi" konnten wir sowohl in technischen Fragen als auch bei der Konzeption des didaktischen Szenarios auf die fachliche Unterstützung verschiedener universitärer Stellen zurückgreifen, die den Projektverlauf kontinuierlich begleitet haben. Besonderer Dank geht an Stefan Andreas Keller, Claudio Notz, Christian Schorno und Tobias Zimmermann von der E-Learning-Koordination der Philosophischen Fakultät, Benno Volk vom ehemaligen gesamtuniversitären *E-Learning-Center* und an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der "Multi-media & E-Learning Services", insbesondere Alberto Sanz und Joël Fisler.

<sup>3</sup> Siehe <http://www.gsw.uzh.ch/projekte/mittelvergabe.html> [01.10.2012].

werden von Tutorinnen und Tutoren betreut, was für die Effektivität der studentischen Forschung einen erheblichen Zugewinn darstellt. Eine Durchführung der Lehrveranstaltung ohne Tutorinnen und Tutoren ist jedoch ebenfalls möglich und wurde 2011/2012 in Bochum erfolgreich realisiert. Der Arbeitsaufwand, den die Durchführung einer "gi"-Lehrveranstaltung für die Dozierenden mit sich bringt, ist nicht größer als in traditionellen Präsenzveranstaltungen – und das bei einer Reihe von gewichtigen Vorteilen, die wir in Abschnitt 4 erläutern werden (etwa der deutlich intensiveren Betreuung der Studierenden bei ihren Forschungsarbeiten).

"gi" steht ab sofort nicht mehr nur den Studierenden der Universität Zürich zur Verfügung. Wir bieten die Möglichkeit an, gegen Entrichtung einer Nutzungsgebühr an den in diesem Beitrag vorgestellten betreuten "gi"-Kursen ("Vollversion") teilzunehmen. Als Zielgruppe haben wir neben interessierten Studierenden oder Graduierten, die sich gesprächsanalytisch fortbilden wollen, auch und gerade Germanistinnen und Germanisten im Ausland im Blick, die vor Ort keinen Zugang zu einer gesprächsanalytischen Ausbildung haben. Hier kann "gi" seine Vorteile der Orts- und Zeitunabhängigkeit ausspielen und Interessierte aus geografisch weit entfernten Regionen zusammenbringen. Daneben besteht die Möglichkeit für auswärtige Lehrstühle, "gi"-Kurse zu buchen, die von Zürcher Dozierenden veranstaltet werden und die als Online-Seminare in das Lehrangebot anderer Universitäten eingebunden werden könnten.

Über diese "Vollversion" hinaus entstand im Laufe des Projekts eine weitere, an besondere Nutzergruppen und Nutzungszwecke angepasste Version von "gi": ein Selbstlerntool mit integrierten Kommunikationsmöglichkeiten für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ("gi light"), das insbesondere von Studierenden in der Abschlussphase und von Doktorierenden zur Prüfungsvorbereitung genutzt wird.

## 2. Ausgangslage

Das webbasierte Lernangebot "gi – Gesprächsanalyse interaktiv" bietet eine effektive Lösung für die sich immer wieder stellende Frage, wie man Studierende unter den Bedingungen der heutigen Massenuniversität gegenstandsangemessen und praxisnah in die Forschungsmethoden der linguistischen Gesprächsanalyse einführen kann.

Im Rahmen der Präsenzlehre ist eine solche Einführung oftmals nicht zu leisten. In allgemeinen linguistischen Einführungsveranstaltungen konkurriert die Gesprächsanalyse mit den anderen sprachwissenschaftlichen Subdisziplinen um die knapp bemessene Zeit. Mehr als ein kurzer Überblick über die wichtigsten Prämissen und Forschungsergebnisse der Gesprächsanalyse ist in diesem Rahmen selten möglich. In thematischen Seminaren zur Gesprächsanalyse sind empirische Arbeiten der Studierenden zwar erwünscht, aber auch hier fehlt oft die Zeit, auf grundlegende Aspekte der Forschungspraxis einzugehen: auf Fragen der Entwicklung einer gesprächsanalytischen Fragestellung, der Erhebung passender – natürlicher – Daten, des normgerechten und an die Zwecke der Untersuchung angepassten Transkribierens usw. In reinen Einführungsveranstaltungen zur Gesprächsanalyse sind die gleichzeitige Vermittlung des notwendigen theoretisch-methodischen Wissens, das vertiefte Diskutieren forschungspraktischer Fragen

und analytischer Beobachtungen sowie die individuelle Betreuung kleiner Projekte aller beteiligten Studierenden innerhalb eines einzigen Semesters nur schwer zu realisieren. Es gilt daher, die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die für die Durchführung eines gesprächsanalytischen Forschungsvorhabens notwendig sind, aus der Präsenzlehre auszulagern, die Studierenden aber zugleich nicht mit ihren unweigerlich auftretenden Fragen alleine zu lassen.

Auch wenn es mittlerweile eine Reihe von Einführungen in die Gesprächsanalyse gibt: Eine überwiegend auf Rezeption aufbauende Vermittlung der Gesprächsanalyse – sei es in Buchform, sei es in Form eines *Computer Based Training* – ist für die Vermittlung gesprächsanalytischer Forschungskompetenz sicher nicht ideal. Was fehlt, ist die 'Einsozialisierung' in die gesprächsanalytische Art der Forschung, in ihren Umgang mit Gesprächsdaten, die Art des Argumentierens in gemeinsamen Datensitzungen, kurz: das Vertrautwerden mit der analytischen Grundhaltung der Gesprächsanalyse. Genau hier setzt "gi" mit der nicht auf Rezeption, sondern auf Aktion und Interaktion fußenden Vermittlung der gesprächsanalytischen Forschungsperspektive an: Die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer erwerben grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten in der Gesprächsanalyse, indem sie in Kleingruppen eine gesprächsanalytische Forschungsarbeit selbst entwerfen und durchführen. Damit möchte "gi" eine häufig von Studierenden und Dozierenden gleichermaßen empfundene Lücke in der linguistischen Methoden-ausbildung (vgl. auch Cölfen/Walther 2005:148) schließen.

"gi" ist nicht das einzige und nicht das erste Lernangebot, das die Vorteile des Internets und des *E-Learning* (bzw. *Blended-Learning*) für die Vermittlung der Gesprächsanalyse nutzt. Für die Entwicklung von "gi" stellten diese bereits bestehenden Angebote wichtige Bezugspunkte dar. Auch bieten sie, da sie häufig einzelne Aspekte gesprächsanalytischer Forschung besonders ausführlich thematisieren, wichtige Ergänzungen zu "gi", die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für eine Ausweitung und Vertiefung des Vermittelten nutzen können. Bekannte Beispiele sind etwa:<sup>4</sup>

- das Gesprächsanalytische Informationssystem (GAIS)<sup>5</sup> des Instituts für Deutsche Sprache, das ursprünglich als webbasierte Einführung im Sinne eines computergestützten Selbstlernens (*Computer Based Training*) konzipiert war,<sup>6</sup> heute aber als viel genutztes Informationsportal u.a. eine ausführliche Bibliographie zur Gesprächsanalyse und umfangreiche Hinweise zur Datengewinnung und -aufbereitung bietet;
- das Projekt EGON:<sup>7</sup> eine multimediale Einführung, die einen breiten thematischen Überblick über die linguistische Gesprächsforschung vermittelt, aber auch Aspekte der Forschungspraxis thematisiert (Transkription, Erhebung);

<sup>4</sup> Weitere Projekte werden z.B. in Cölfen/Schütte/Spranz-Fogasy (2006) vorgestellt. Es ist nicht auszuschließen, dass weitere Angebote existieren, die einen ähnlichen Schwerpunkt wie "gi" setzen, die aber aufgrund ausschließlich interner Nutzung für Außenstehende nicht einsehbar sind, wie z.B. das Lernangebot "eHype" von Werner Nothdurft an der Hochschule Fulda, <http://www.fh-fulda.de/index.php?id=1051> [01.10.2012].

<sup>5</sup> [http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/GAIS/"dcberGais](http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/GAIS/) [01.10.2012].

<sup>6</sup> Siehe Heidtmann/Schütte/Steiger (2002).

<sup>7</sup> <http://www.tu-chemnitz.de/phil/gf/> [01.10.2012], siehe auch Cölfen/Schütte/Spranz-Fogasy (2006:55-60).

- die Online-Einführungen in die Konversationsanalyse von Emanuel Schegloff<sup>8</sup> und Charles Antaki,<sup>9</sup> die anhand kurzer Übungssequenzen mit der konversationsanalytischen Transkriptions- und (in unterschiedlicher Tiefe und Breite) Analysepraxis vertraut machen;
- das Transkriptions-Tutorial GAT-TO,<sup>10</sup> das differenzierte theoretische Informationen zum Transkribieren sowie Übungen mit Feedback bereit hält und einen besonderen Schwerpunkt auf die Transkription prosodischer Phänomene legt.

Allerdings unterscheidet sich "gi" in seiner Struktur und didaktischen Konzeption von diesen Angeboten:

- "gi" konzentriert sich nicht auf einzelne Aspekte der gesprächsanalytischen Forschungspraxis wie z.B. das Transkribieren, sondern ist bestrebt, eine umfassende, anwendungsorientierte Einführung in alle wesentlichen Forschungsschritte eines gesprächsanalytischen Projekts zu bieten;
- es handelt sich bei "gi" nicht um ein Informationsportal, sondern um einen von Dozierenden und Tutorierenden betreuten Kurs mit einer festen Gruppe von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, der einem vorgegebenen 'Drehbuch' folgt;
- zwar gibt es auch Elemente des *Computer Based Training* in "gi", das Lernen geschieht aber ganz wesentlich im (computervermittelten) Austausch mit den Dozierenden und den anderen Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern (s.u.);
- der Kurs ist nicht nach Themen, sondern nach Forschungsschritten gegliedert; an seinem Ende steht ein gemeinsames Produkt: eine von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern konzipierte und durchgeführte Forschungsarbeit.

"gi" basiert auf dem didaktischen Konzept des kollaborativen forschenden Lernens (vgl. z.B. Reiber 2007, bes. 8f.; Huber 2004) in einer Online-Lernumgebung. In dieser Kombination sehen wir die Möglichkeit der besonders effektiven, individuell abgestimmten und nachhaltigen Vermittlung gesprächsanalytischer Forschungspraxis.

Beim forschenden Lernen arbeiten die Studierenden selbst aktiv an eigenen (Lern-)Forschungen, wodurch Forschung und Lehre/Lernen eng miteinander verknüpft werden. Dieses didaktische Prinzip wird nicht nur im Rahmen aktueller konstruktivistischer Lerntheorien als sehr erfolgversprechender Ansatz angesehen (vgl. z.B. Reiber 2007), es ist unserer Meinung nach gerade für eine Einführung in die gesprächsanalytische Forschungspraxis die Methode der Wahl, um die enge Verzahnung von Theorie und Methode im eigenen Handeln direkt nachvollziehbar, verständlich und den Studierenden dadurch nachhaltig verfügbar zu machen. Kooperatives, auf Interaktion basierendes Lernen ist "für eine konstruktivistisch orientierte Wissensvermittlung, wie sie für Geistes- und Sozialwissenschaften typisch ist, besonders geeignet" (Volk/Keller 2009:15), wofür wiederum das Online-Lernen unter Einbezug von Web 2.0-Technologien (z.B. Wiki, Blog) hervor-

---

<sup>8</sup> <http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/schegloff/TranscriptionProject/index.html> [01.10.2012].

<sup>9</sup> <http://www-staff.lboro.ac.uk/~ssca1/sitemenu.htm> [01.10.2012].

<sup>10</sup> <http://paul.igl.uni-freiburg.de/gat-to/> [01.10.2012].

ragende Möglichkeiten bietet (vgl. Issing 2009:31f., auch Schulz-Zander/Tulodziecki 2009:42). Darüber hinaus birgt das Online-Lernen bei passgenauer Nutzung multimedialer Elemente gerade für die Analyse und Präsentation gesprächsanalytisch relevanter Phänomene großes Potential (vgl. dazu ausführlich Nothdurft/Berger/ Freund 2003:67ff.).

Somit steht "gi" zum einen in der Tradition früherer gesprächsanalytischer Angebote im Internet und reiht sich zum anderen mit der Betonung interaktiven Lernens und aktiver Wissenskonstruktion in die Generation aktueller Online-Lernszenarien ein, die derzeit aus lerntheoretischer Perspektive als besonders förderlich angesehen werden (vgl. Bodemer/Gaiser/Hesse 2009:152).

### 3. Das Lernangebot "gi"<sup>11</sup>

"gi" ist ein webbasierter Einführungskurs in die Gesprächsanalyse. Theoretisch-methodologisch ist "gi" in der linguistischen Gesprächsanalyse ethnomethodologischer Prägung ("Konversationsanalyse") verankert und bezieht dezidiert auch die aktuellen multimodalen Erweiterungen in die Vermittlung ein.

"gi" wird in Form eines *Blended-Learning-Szenarios*<sup>12</sup> angeboten. Konkret heißt das: Der Großteil der Lehrveranstaltung wird über einen passwortgeschützten Kurs auf einer webbasierten Lernplattform realisiert, auf die die Teilnehmenden orts- und zeitunabhängig zugreifen können. Daneben gibt es drei Präsenztermine, die zu zentralen Zeitpunkten im Kursablauf nicht nur inhaltlichen und organisatorischen Zwecken dienen, sondern auch dazu beitragen, das Engagement und die Leistungsbereitschaft der Teilnehmenden zu steigern und die Interaktion zu verdichten: zu Kursbeginn, zur Hochphase der Datenanalyse sowie zur abschließenden Präsentation der Ergebnisse.

Wenn das Kursgeschehen auch weitgehend über den Computer vermittelt abläuft, handelt es sich doch nicht um ein klassisches *Computer Based Training*, bei dem sich das Lerngeschehen auf die individuelle Beschäftigung der Lernenden mit einem Computerprogramm beschränkt. Vielmehr ist für "gi" der Austausch zwischen den Kursbeteiligten zentral, und die Kursarchitektur ist in hohem Maße darauf ausgerichtet, eine möglichst dichte und vielfältige Interaktion<sup>13</sup> zu erreichen (s.u. 3.3, 3.4 und 4).

Das grundlegende didaktische Prinzip von "gi" ist das des kollaborativen forschenden Lernens: In "gi" führen die Studierenden ein eigenes Forschungsprojekt in allen relevanten Teilschritten durch, von der Ausarbeitung der Forschungsfrage über die Erhebung eigener Daten bis zur Präsentation der Untersuchungsergebnisse. Dies geschieht in begleiteten Arbeitsgruppen von drei bis vier Personen, die

<sup>11</sup> Siehe auch [www.ds.uzh.ch/gi](http://www.ds.uzh.ch/gi) – hier findet sich auch ein Videofilm, der den Kursablauf und die Interaktionsmöglichkeiten in "gi" beschreibt. Zu den didaktischen und technischen Grundlagen von "gi" siehe auch Kesselheim/Lindemann (2010) oder, als knappen Überblick, Scarvaglieri/Kesselheim (2009).

<sup>12</sup> Vgl. Kopp/Mandl (2009:40ff.) für eine begriffliche Differenzierung von "Blended-Learning".

<sup>13</sup> "gi" legt in zweifacher Hinsicht einen sehr starken Fokus auf Interaktivität, nämlich sowohl im Hinblick auf das Lernangebot, das Übungen mit kommentierten Lösungsvorschlägen und Selbsttests mit ausführlichem Feedback enthält, als auch im Hinblick auf die Qualität und den Umfang der Kommunikation mit den anderen Beteiligten. Wenn wir im Folgenden von Interaktion sprechen, beziehen wir uns immer auf letzteren Aspekt. Siehe zu dieser Unterscheidung auch Issing (2009:32).

ihre Forschungsprojekte innerhalb eines Seminarzusammenhangs realisieren. Parallel zu ihrer eigenen Forschungsarbeit begleiten die Teilnehmenden kritisch-konstruktiv die Forschungsprojekte der anderen Arbeitsgruppen. Während des gesamten Kursablaufs werden die Kleingruppen zum einen durch Tutorinnen und Tutoren betreut und sind zum anderen in einen Seminarzusammenhang eingebettet, in dem die Betreuung durch den Dozenten bzw. die Dozentin erfolgt.

Für die Durchführung ihrer Forschungsprojekte stellt "gi" den Studierenden für jeden Forschungsschritt multimediale Lerneinheiten zur Verfügung, die eigens im Rahmen unseres Projekts entwickelt wurden und deren modularer Aufbau den Prozess einer gesprächsanalytischen Untersuchung abbildet (s.u. 2.3). Mit deren Hilfe können sich die Studierenden die theoretischen und methodischen Grundlagen der gesprächsanalytischen Forschung im strukturierten Selbststudium erarbeiten. Auch wenn die Lehrtexte die von der Gesprächsanalyse behandelten Untersuchungsthemen und die von ihr erzielten Forschungsergebnisse abbilden, steht nicht die Einführung in den Forschungsstand der Gesprächsanalyse im Mittelpunkt von "gi", sondern die Vermittlung von grundlegendem theoretisch-methodischem und forschungspraktischem Wissen, das die Teilnehmenden befähigt, den jeweils nächsten Schritt ihres Forschungsprojekts gemeinsam mit ihrer Arbeitsgruppe planen und durchführen zu können: die Ausarbeitung einer Fragestellung, die Erhebung, Transkription und Analyse eigener Daten und schließlich die Präsentation der Ergebnisse. Auf diese Weise erwerben die Studierenden eigene wissenschaftliche Kompetenzen, die sich in der Regel nicht von selbst einstellen, sondern während des Studiums aktiv eingeübt werden müssen (vgl. Tremp 2005:343).

### 3.1. Technische Realisierung

"gi" wird als passwortgeschützter Kurs auf der Lernplattform OLAT<sup>14</sup> der Universität Zürich angeboten.

Bei OLAT handelt es sich um ein *Learning Management System* ähnlich wie *Moodle*, *Ilias* oder *Blackboard*, das den Kursautorinnen und -autoren eine große Zahl unterschiedlicher Bausteine zur Verfügung stellt, mit denen sich webbasierte Kurse entwerfen lassen. Solche Bausteine sind etwa ein Einschreibebaustein, der den Zugang zum Kurs regelt, Kommunikationsbausteine wie Diskussionsforen, ein Kurs-Chat oder ein interner E-Mail-Versand, Kollaborationsbausteine wie Wikis oder gemeinsam nutzbare Materialordner und schließlich 'klassische' *E-Learning*-Bausteine wie multimediale Lernmaterialien, Selbsttests oder notenrelevante Leistungsüberprüfungen. Der Vorteil der Nutzung eines solchen *Learning Management System* liegt darin, dass es für die Kursentwicklung ein breites Spektrum fertig programmierter und ausführlich erprobter Elemente bereitstellt. Hinzu kommt im Fall des in Zürich entwickelten OLAT, dass es sich um ein *Open-Source*-Programm handelt, das überall installiert werden kann, ohne dass dafür Lizenzgebühren anfallen.

Die multimedialen Lerntexte innerhalb von "gi" wurden in der Auszeichnungssprache eLML erstellt<sup>15</sup> und als unabhängige Bausteine an die gewünschte Stelle

<sup>14</sup> Für weitere Informationen zu der Lernplattform OLAT ("Online Learning And Training") siehe <http://www.id.uzh.ch/dl/elearning/olatunizh.html> [01.10.2012].

der Kursstruktur in OLAT integriert. Dieses Vorgehen erlaubt den flexiblen Export auch einzelner Module (etwa wenn ein einzelnes "gi"-Modul als Ergänzung im Rahmen eines Präsenzseminars eingesetzt werden soll), und es ermöglicht zudem die Integration einzelner oder mehrerer Lerneinheiten in andere Lernplattformen, also über die Grenzen von OLAT hinweg.

### 3.2. Lehr-Lernziele

Die Lehrveranstaltung "gi" richtet sich in erster Linie an Studierende unterschiedlicher Qualifikationsstufen: Bachelor, Master, aber auch Graduierte. Ihnen ist gemeinsam, dass sie zwar (mindestens) über linguistisches Grundlagenwissen verfügen, bislang aber keine Veranstaltungen in der Gesprächsanalyse besucht haben.

Die "gi"-Teilnehmerinnen und -teilnehmer werden zum einen in die Lage versetzt, eine eigene gesprächsanalytische Untersuchung zu entwerfen, durchzuführen und ihre Ergebnisse darzustellen, und zum anderen, die Forschungsprojekte und -ergebnisse anderer kritisch zu beurteilen. Im Einzelnen lernen die Absolventinnen und Absolventen von "gi",

- zentrale Inhalte der gesprächsanalytischen Primär- und Sekundärliteratur zu verstehen und wiederzugeben;
- ihre Kenntnisse der theoretisch-methodischen Grundlagen der Gesprächsanalyse in ein eigenes Forschungsprojekt umzusetzen, also: ein allgemeines Untersuchungsinteresse in eine gesprächsanalytische Fragestellung zu überführen, das für diese Fragestellung geeignete Datenmaterial eigenständig zu erheben, die selbst erhobenen Daten nach den methodischen Standards von GAT2 zu transkribieren, die transkribierten Sequenzen gesprächsanalytisch zu untersuchen sowie die Analyseergebnisse in einer dem Untersuchungsgegenstand angemessenen Art und Weise zu präsentieren.

In "gi" geht es also nicht nur darum, theoretisches und methodisches Wissen ("deklaratives Wissen") zu vermitteln. Vielmehr werden in besonderem Maße auch die forschungspraktischen Fertigkeiten ausgebildet, die für die Durchführung einer gesprächsanalytischen Untersuchung notwendig sind.

### 3.3. Aufbau des Kurses

Mit zunehmendem Umfang eines Lernangebots und mit wachsender Komplexität des Kursgeschehens wird das Problem der Benutzerführung drängender. Um den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern die Orientierung zu erleichtern, arbeitet "gi" daher mit Raummetaphern aus dem universitären Bereich (s. Abb. 1):<sup>16</sup>

- Im *Kurssekretariat* sind allgemeine Informationen zum Kurs zu finden (Informationen zu Leistungsnachweisen, Tutoraten, Kontaktmöglichkeiten usw.),

---

<sup>15</sup> Bei eLML ("e-Learning Markup Language") handelt es sich um eine speziell für das *E-Learning* entwickelte Variante von XML. Für weitere Informationen siehe <http://www.elml.org/website/en/html/index.php> [01.10.2012].

<sup>16</sup> Siehe auch Nothdurft/Berger/Freund (2003), die Gebäudemetaphern zur Orientierung nutzen.

ein Kursterminkalender sowie das "Kennenlern-Wiki", in dem sich die Teilnehmenden einander vorstellen;

- im *Vorlesungsraum* befinden sich die 'klassischen' E-Learning-Elemente: multimediale Lehrmaterialien, Selbsttests, Linklisten usw.;
- im *Seminarraum* findet die kursweite Interaktion statt: die aktuellen Forschungsschritte werden vorgestellt und im Plenum diskutiert;
- in den *AG-Räumen* findet die eigentliche Forschungsarbeit der Kleingruppen statt. Die Interaktions- und Kollaborationswerkzeuge in einem AG-Raum sind nur den Mitgliedern dieser AG (und ihrer Tutorin bzw. ihrem Tutor) zugänglich.

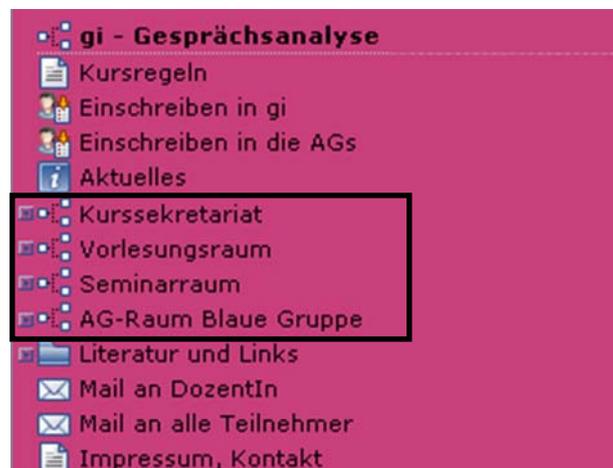


Abb. 1: Virtuelle Räume

Eine weitere Orientierungshilfe ergibt sich daraus, dass "gi" den Ablauf einer gesprächsanalytischen Forschung in seiner modularen Struktur abbildet. Die sechs Module heißen:

1. *Einführung*: In diesem vorbereitenden Modul findet noch keine eigene Forschungspraxis statt. Im multimedialen Lehrtext werden die methodischen Prinzipien der Gesprächsanalyse vorgestellt: der Rückgriff auf natürliche Daten, das Interesse an der Hervorbringung sozialer Ordnung, die Orientierung an der Teilnehmerperspektive, Sequenzialität, Indexikalität, Reflexivität und der dokumentarische Charakter der sozialen Interaktion;
2. *Forschungsthemen*: Hier geht es für die Teilnehmenden darum, eine eigene Forschungsfrage zu entwickeln. Dazu werden ihnen im Lehrtext Kriterien für 'gute' Fragestellungen aufgezeigt und die grundlegenden thematischen Schwerpunkte der Gesprächsanalyse vorgestellt: 1. "Wann geht's los, wann hört's auf?" (Gesprächseröffnung und -beendigung), 2. "Was geht hier vor?" (Kontext), 3. "Wer sind 'wir'?" (Selbst- und Fremddarstellung), 4. "Was kommt als Nächstes?" (Themenorganisation), 5. "Wer kommt als Nächste/r?" (Sprecherwechsel), 6. "Wo ist 'hier'?" (Situierung);

3. *Daten erheben:* In diesem Modul erheben die Studierenden ihre eigenen Daten. Im Lehrtext geht es neben theoretischen Fragen (z.B. nach der Natürlichkeit der zu erhebenden Daten) auch um Praktisches (v.a. in Bezug auf die Aufnahmetechnik) sowie um ethisch-rechtliche Aspekte der Datenerhebung;
4. *Transkribieren:* im Zentrum steht hier eine multimediale Einführung in das Transkribieren nach GAT2 auf der Grundlage authentischen Audio- und Videomaterials, wodurch den Studierenden die Transkription ihrer eigenen Daten ermöglicht wird;
5. *Datenanalyse:* Hier analysieren die Studierenden zentrale Sequenzen aus ihren Daten. Im Lehrtext wird anhand einer ausführlichen Beispielanalyse Schritt für Schritt das Vorgehen bei einer sequenziellen Analyse von Videodaten vorgeführt;
6. *Präsentation:* Hier geht es abschließend um technisch-praktische Fragen der Präsentation, besonders aber auch um die spezifische Problematik der Darstellung gesprächsanalytischer Analysen (mit ihrer Orientierung an sequenziellen Mikroanalysen).

Abb. 2 illustriert am Beispiel des Moduls 2 ("Forschungsthemen"), wie sich den Benutzern die Gliederung eines multimedialen Lehrtextes präsentiert:



Abb. 2: Modul 2, Navigation

Jedes Modul entspricht einem Schritt innerhalb des gesprächsanalytischen Forschungsprozesses. Damit ergibt sich die Abfolge der Module für die Studierenden aus den Handlungserfordernissen des Forschungsprozesses.

Die zentrale Aufgabe jedes Moduls (die sogenannte "Modulaufgabe"), die im Anschluss an das Durcharbeiten des jeweiligen Lernmaterials zu bearbeiten ist, lautet – einfach formuliert: "Vollziehe den nächsten Forschungsschritt!". Das Ergebnis jeder Modulaufgabe geht nach einer Diskussions-, Überarbeitungs- und Feedbackphase durch die Dozierenden in das "Portfolio" der Gruppe ein. Zum Semesterabschluss ist das gesamte Forschungsprojekt dort dokumentiert und wird von den Dozierenden bewertet.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Siehe Abschnitt 3.4 für eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Modul-Phasen.

Mit diesem Aufbau ermöglicht "gi" den Studierenden das Nachvollziehen des "vollständigen Erkenntniszyklus" qualitativer Forschung (Breuer/Schreier 2007: Abs. 5).

Gleichzeitig erlaubt es die Struktur von "gi" den Studierenden, jederzeit auf schon vollzogene Forschungsschritte zurückzukommen und diese – noch bis zum Ende des Kurses – an neue Entwicklungen anzupassen und zu revidieren.

### 3.4. Arbeitsphasen

**?** **Aufgabe 1)**  
Gruppe 1 möchte anhand des folgenden Datums die Unterschiede im Gesprächsverhalten von Frauen und Männern untersuchen. Schauen Sie sich den Film mehrfach an und machen Sie sich Notizen. Wie beurteilen Sie Daten und Forschungsthema aus gesprächsanalytischer Sicht?



**Diskussion von Beispiel 1 (Klicken Sie hier für die Antwort)**

Abb. 3: Eine der multimedialen Übungsaufgaben in Modul 3, "Daten erheben", Diskussion des Beispiels siehe unten, Abb. 4

Die einzelnen Module sind jeweils in vier Phasen gegliedert, die nacheinander durchschritten werden:

1. Theoriephase
2. Forschungsphase
3. Peer-Review-Phase<sup>18</sup>
4. Überarbeitungsphase

Unabhängig von den Schwerpunkten der einzelnen Phasen, die im Folgenden beschrieben werden, tauschen sich die Studierenden kontinuierlich in ihren AG-

---

<sup>18</sup> Bei kurzen Semestern können bei der Durchführung einzelner Lehrveranstaltungen nicht alle Module mit einer Peer-Review-Phase geplant werden.

Räumen aus, in denen sie ihren Forschungs- und Arbeitsprozess organisieren, diskutieren, gegebenenfalls revidieren sowie bei Bedarf Unterstützung von den betreuenden Tutorinnen und Tutoren bekommen.

In der ersten Phase jedes Moduls, der *Theoriephase*, erarbeiten sich die Teilnehmenden im *Vorlesungsraum* im Selbststudium die Grundlagen, die sie zur Durchführung des anstehenden Forschungsschritts befähigen. Die Lernmaterialien wurden eigens für "gi" konzipiert und bestehen aus leicht verständlichen Texten, in denen anhand von (zum Teil speziell für "gi" erhobenen) Audio- und Videoaufnahmen realer Interaktion das für den Forschungsprozess relevante gesprächsanalytische Wissen vermittelt und durch kleine Übungsaufgaben gefestigt wird (siehe Abb. 3).

 So sehr uns diese Frage im Alltag auch immer wieder beschäftigen mag: gesprächsanalytisch ist sie nur bedingt zu bearbeiten. Das liegt vor allem daran, dass sich die Gesprächsanalyse für das interessiert, was im Gespräch vorgeht, nicht für das, was von aussen an das Gespräch herangetragen wird. Die Unterscheidungen zwischen Frauen und Männern, schwarz und weiss, jung und alt, beziehen sich auf soziale Kategorien, die aufgrund von Vorannahmen an das Gespräch herangetragen werden, für das Gespräch selbst aber – so eine gesprächsanalytische Grundannahme – zunächst einmal keine Rolle spielen.

Aus gesprächsanalytischer Perspektive würde man ein solches Thema erst dann untersuchen, wenn deutlich wird, dass sich die Teilnehmenden *selbst* an der Geschlechterzugehörigkeit als relevanter Kategorie orientieren. Eine solche Orientierung ist in Beispiel 1 an keiner Stelle an der Gesprächsoberfläche beobachtbar.

Darüber hinaus wäre es grundsätzlich kaum möglich, anhand eines einzigen Gesprächs allgemeine Aussagen über Gesprächsabläufe – wie in der obigen Fragestellung „die Unterschiede von Frauen und Männern im Gespräch“ – zu machen. Um dies tun zu können, müsste eine grosse Anzahl ähnlicher Gespräche/Sequenzen untersucht werden, bis sämtliche beobachtbare Phänomene analytisch erfasst wurden, ein zusätzliches Datum also keine weiteren Erkenntnisse mehr generiert. Eine gesprächsanalytisch relevante Frage, die anhand dieses Datums stattdessen untersucht werden könnte, bezöge sich zum Beispiel darauf, wie Kommunikation über Kunst strukturiert ist. Auch könnte man sich mit der räumlichen Koordinierung der AktantInnen beschäftigen, z.B. damit, wie mit Hilfe von Blicken, Körperhaltung und sprachlicher Adressierung der Sprecherwechsel geregelt wird. Das könnte neue Erkenntnisse zur Rolle des Raumes bzw. der räumlichen Situiertheit von Kommunikation für die Koordinierung von Gesprächen erbringen.

Das Beispiel zeigt, dass und wie man eine Fragestellung ausgehend von den Besonderheiten des erhobenen Materials (weiter-)entwickeln und modifizieren kann und soll: Erst durch die Auseinandersetzung mit dem Analysematerial wird es möglich, den Themenentwurf in eine differenzierte Fragestellung zu überführen.

Abb. 4: Diskussion/Lösungsvorschlag zur multimedialen Aufgabe (s. Abb. 3)

In diese Lernmaterialien sind Links zu weiterführender Literatur eingebunden, die die Studierenden in Abhängigkeit von ihrem individuellen Forschungsinteresse

durcharbeiten können. Zusätzlich werden passende Linksammlungen bereitgestellt, die den Studierenden z.B. Hinweise zu Aufnahmegeräten, Transkriptionsprogrammen, gesprächsanalytischen Tutorials etc. geben.

In jedem der sechs Module können die Studierenden ihren Wissensstand mit einem Selbsttest überprüfen, den sie beliebig oft absolvieren können und der nicht als Bestandteil des Leistungsnachweises kontrolliert wird; die Ergebnisse werden nicht gespeichert und können nicht von den Dozierenden oder den Tutorinnen und Tutoren eingesehen werden.

## Störungen

Eine Arbeitsgruppe möchte die Struktur von Erzählungen in Alltagsgesprächen untersuchen. Bei der Analyse stösst die Gruppe auf eine Sequenz, in der X im Gespräch mit Y kurz seine Erzählung unterbricht, um einer vorbeigehenden Person zuzuwinken und sie zu begrüßen. Anschliessend nimmt X seine Erzählung mit den Worten „wo war ich gerade? ach ja, also dann war das so...“ wieder auf.

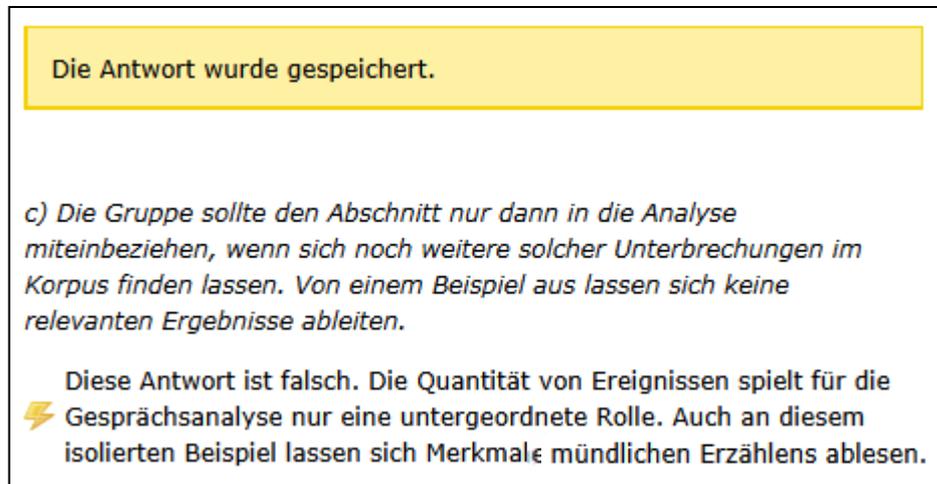
Wie sollte die Gruppe mit dieser Sequenz verfahren?

- a) Die Gruppe sollte den Abschnitt in die Analyse miteinbeziehen, da die Unterbrechung und Wiederaufnahme der Erzählung als Teil des gesamten Erzählprozesses zu betrachten ist und auch das
  - Umgehen mit ‚Unterbrechungen‘ für die Frage nach der Struktur von Erzählungen aufschlussreich sein kann. Je nach Fragestellung muss die Sequenz aber nicht im Fokus der Analyse stehen.
  
- b) Die Gruppe sollte den Abschnitt aus der Analyse ausklammern. Da sich die Gruppe für Erzählungen interessiert, nicht jedoch für
  - Gesprächsstörungen, trägt diese Sequenz nichts zur Untersuchung der Forschungsfrage bei.
  
- c) Die Gruppe sollte den Abschnitt nur dann in die Analyse miteinbeziehen, wenn sich noch weitere solcher Unterbrechungen
  - im Korpus finden lassen. Von einem Beispiel aus lassen sich keine relevanten Ergebnisse ableiten.
  
- d) Die Gruppe sollte für die Analyse aus dem Transkript und dem Video die Unterbrechung ausschneiden, da sie nichts mit der Fragestellung zu tun hat. Nur so lässt sich die enorme Komplexität natürlicher Interaktionen auf ein analysierbares Mass reduzieren.
  -

Antwort speichern

Abb. 5: Eine von fünf Fragen des Selbsttests in Modul 5 "Datenanalyse"

Sowohl bei den Selbsttests als auch bei den Übungsaufgaben in den multimedialen Lehrtexten gibt es zu jeder Frage einen ausführlich kommentierten Lösungsvorschlag (siehe Abb. 6).



Die Antwort wurde gespeichert.

*c) Die Gruppe sollte den Abschnitt nur dann in die Analyse miteinbeziehen, wenn sich noch weitere solcher Unterbrechungen im Korpus finden lassen. Von einem Beispiel aus lassen sich keine relevanten Ergebnisse ableiten.*

Diese Antwort ist falsch. Die Quantität von Ereignissen spielt für die ⚡ Gesprächsanalyse nur eine untergeordnete Rolle. Auch an diesem isolierten Beispiel lassen sich Merkmale mündlichen Erzählens ablesen.

Abb. 6: Feedback im Selbsttest in Modul 5 (Fragestellung s. Abb. 5)

Das neu erworbene Wissen setzen die Studierenden in der zweiten Phase jedes Moduls, der *Forschungsphase*, unmittelbar für ihr eigenes Forschungsprojekt um, indem sie die jeweilige Modulaufgabe bearbeiten, die in der Durchführung des nächsten relevanten Forschungsschritts besteht (z.B. Erheben der Daten, Anfertigen eines Transkripts etc.). Der Erwerb von Wissen wird also direkt mit dem Fortschreiten des eigenen Forschungsprojekts verzahnt. So wird der Ablauf der gesprächsanalytischen Forschung für die Studierenden besonders gut nachvollziehbar (vgl. auch Reiber 2007:9).

Jede Gruppe führt den anstehenden Forschungsschritt kollaborativ in dem nur ihnen (sowie der betreuenden Tutorin bzw. dem betreuenden Tutor) zugänglichen *AG-Raum* durch. Die Tutorin/der Tutor unterstützt die Gruppe bei ihrer Forschungsarbeit inhaltlich, in praktischen oder technischen Fragen, aber auch bei der Organisation der Online-Kommunikation, um auf diese Weise eine möglichst zielführende Interaktion zu gewährleisten (vgl. auch Bodemer/Gaiser/Hesse 2009:155).

Für den Arbeitsprozess können die Gruppen unter einer Reihe von Werkzeugen wählen: Ihnen stehen ein allgemeines Diskussionsforum zur Verfügung, ein Wiki zur gemeinsamen Textproduktion, ein Materialordner zum Sammeln relevanter Informationen und Dokumente rund um das Forschungsthema, E-Mailfunktionen sowie ein (gruppenübergreifender) Chat, der bisher v.a. für die Durchführung von Sprechstunden mit den Tutorinnen und Tutoren genutzt wird. In der Wahl ihrer Kommunikations- und Kollaborationsmittel sind die Studierenden dabei frei, damit jede Gruppe die für sie angemessene Form der Zusammenarbeit entwickeln und gegebenenfalls auch an sich ändernde Arbeitsbedingungen anpassen kann.

Die während der Forschungsphase entstandenen Produkte (Texte, Transkripte, kommentierte Videoausschnitte usw.) werden in der dritten Phase, der *Peer-Review-Phase*, im *Seminarraum* mit allen Teilnehmenden kritisch diskutiert.

Jede studentische Arbeitsgruppe stellt der Kursöffentlichkeit im Forum des virtuellen Seminarraums einen ersten Lösungs-Entwurf zu der jeweiligen Modul-

aufgabe zur Diskussion. Durch das studentische "Peer-Review" (Pöschl/Koop 2008) wird nicht nur die theoretisch-methodische Reflexionsfähigkeit der Studierenden gefördert, sondern die Arbeitsgruppen haben so auch die Möglichkeit zur Präzisierung ihrer Lösungsvorschläge.

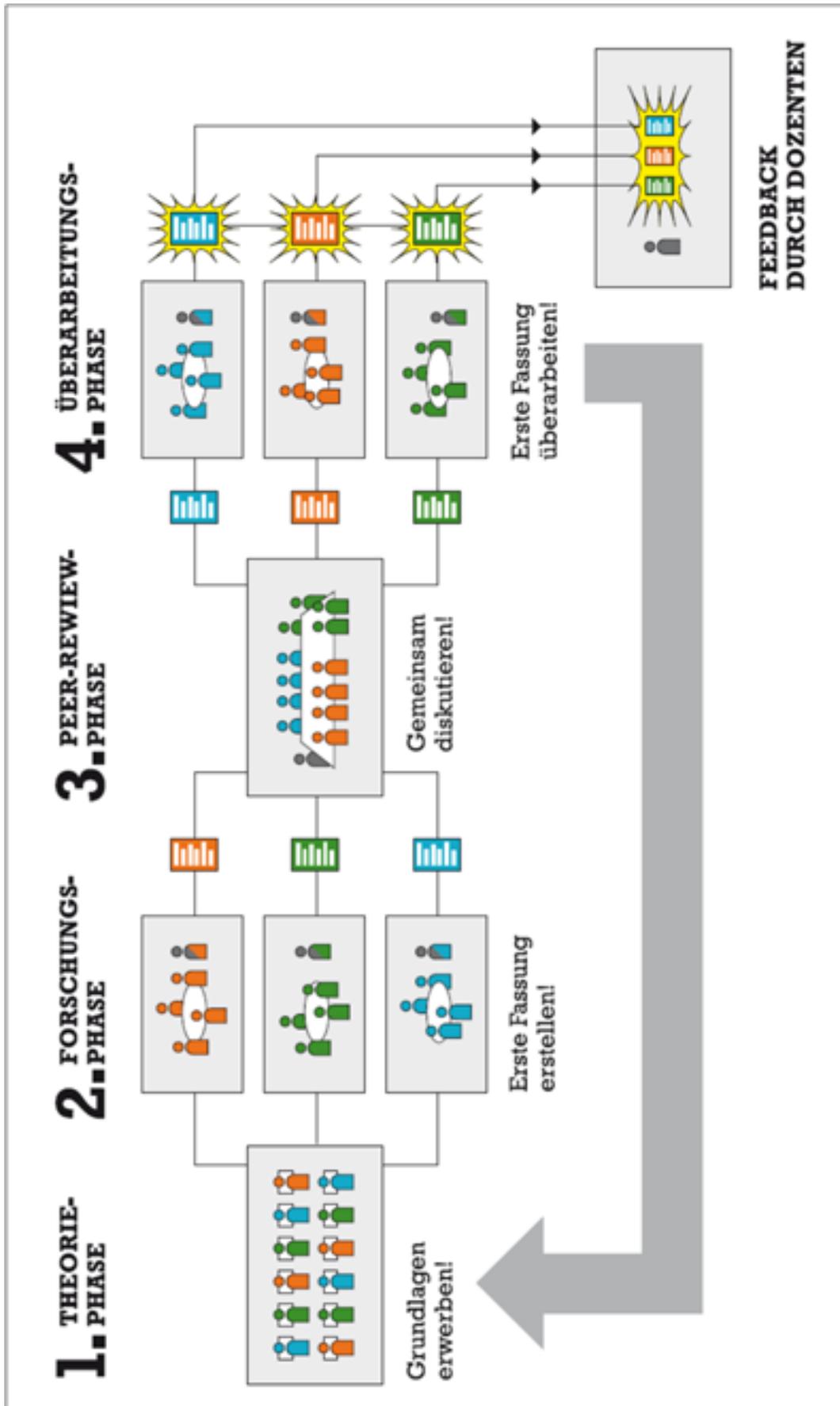
Um die bekanntermaßen relativ große Hürde zu überwinden, sich aktiv an Online-Diskussionen zu beteiligen, werden in "gi" an dieser Stelle Open Peer-Reviews als *obligatorisches* Lernelement eingesetzt. Dieses Konzept zeigt in den "gi"-Seminaren großen Erfolg, da die Studierenden – einmal zur Beteiligung angehalten – schnell den Nutzen dieser Diskussionen für die Verbesserung ihrer Forschungsprojekte erfahren, was zu reger Beteiligung führt und sich zudem positiv auf die Qualität der Beiträge auswirkt (vgl. auch Cho/Cho 2011). Darüber hinaus ermöglicht es das Peer-Review im Seminarraum, neben den Gruppenleistungen eine Basis für die Überprüfung und (je nach Buchung der Lehrveranstaltung) Benotung der studentischen Einzelleistungen zu schaffen.

Begleitet und unterstützt werden diese Diskussionen durch die Dozierenden sowie die Tutorinnen und Tutoren des Projekts. Die erste Generation von Tutorinnen und Tutoren hat eine Schulung zum E-Tutor durchlaufen, die vom ehemaligen *E-Learning Center* der Universität Zürich angeboten wurde. Die dabei erworbenen Kompetenzen haben sie an die nachfolgenden Generationen weitergegeben. Auf diese Weise ist sichergestellt, dass die Tutorinnen und Tutoren fachlich und didaktisch dazu in der Lage sind, eigenständig Online-Diskussionen anzuregen und zu moderieren.

In der vierten Phase jedes Moduls, der Überarbeitungsphase, gehen die Kleingruppen noch einmal in ihre jeweiligen *AG-Räume*, wo sie die zuvor im Seminarraum diskutierten Entwürfe überarbeiten und die Ergebnisse innerhalb fester Fristen einreichen. Diese 'Endprodukte' werden von den Dozierenden zeitnah überprüft, ausführlich kommentiert und die Lösungen der somit (vorerst) abgeschlossenen Modulaufgabe in das Gruppenportfolio integriert.

Anschließend beginnt der vierphasige Zyklus erneut mit der Bearbeitung des nächsten Moduls, also mit der Durchführung des nächsten relevanten Forschungsschritts.

Abb. 7 auf der folgenden Seite gibt diesen Kursablauf innerhalb der einzelnen Module zusammenfassend wieder (farbige Figuren: Studierende unterschiedlicher Arbeitsgruppen; graue Figuren: Dozierende(r); grau-farbige Figuren: Tutorinnen/Tutoren der unterschiedlichen Arbeitsgruppen, Grafik: Stefan Zerwas).



### 3.5. Überprüfung von Lehr-Lernzielen

Zentrales Instrument der Leistungsüberprüfung ist in "gi" das Gruppen-Portfolio, das sich als besonders geeignete Form der Leistungsüberprüfung erwiesen hat. Zum einen unterstützt das Portfolio-Modell das konstante selbstständig forschende Lernen. Zum anderen hat es positive Auswirkungen auf die Betreuung der Studierenden: Die Kursverantwortlichen erhalten nicht erst am Ende des Semesters oder gar nach Abschluss des Seminars einen Einblick in die Qualität der studentischen Arbeiten, sondern befinden sich gleichsam 'auf Ballhöhe' mit den Lernfortschritten der Teilnehmenden.

Das Gruppen-Portfolio setzt sich aus den Lösungen der Modulaufgaben zusammen, die die Studierenden in den sechs Modulen von "gi" bearbeiten (s. 3.3). Diese Lösungen sind das Endprodukt der Entwürfe, die innerhalb fester Fristen zunächst im Seminarraum mit allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern diskutiert, dann noch einmal überarbeitet, den Dozierenden für ein Feedback eingereicht und schließlich in das Online-Portfolio hochgeladen werden. Das Einhalten der Abgabefristen für das Einreichen der Modullösungen ist Voraussetzung für den Erwerb des Leistungsnachweises.

Sind alle Modulaufgaben eingereicht, wird auf ihrer Grundlage am Semesterende die abschließende Note ermittelt (bzw. es erfolgt – abhängig vom gebuchten Studienmodul – die Bestätigung des Bestehens). Bis zur abschließenden Notenvergabe haben die Studierenden während des gesamten Semesters die Möglichkeit, frühere Module aufgrund späterer Erkenntnisse noch einmal zu überarbeiten. Diese Vorgehensweise befördert das für die Gesprächsanalyse typische und wünschenswerte "*spiralförmige [...] Verhältnis von Gegenstandskonstitution und Gegenstandsanalyse* (vgl. Deppermann 2008:20 – Herv. i. Orig.).

Da in "gi" lediglich drei Präsenztermine durchgeführt werden und der übrige Kurs *online* stattfindet, ist die aktive Teilnahme an den Diskussionen im kursübergreifenden Seminarraum auf der Lernplattform nicht nur Bestandteil der Anwesenheitspflicht, sondern sie stellt darüber hinaus auch die Basis für die Beurteilung der studentischen Einzelleistungen dar. Neben den Gruppenarbeiten wird daher besonderer Wert auf die Qualität der individuellen Beiträge in den Foren des Seminarraums gelegt.

### 4. Der Mehrwert von "gi"

Sowohl die strukturelle Anlage als auch die Inhalte von "gi" kommen in mehrfacher Hinsicht der in der Gesprächsanalyse zentralen analytischen Mentalität entgegen.

Der modulare Aufbau des Kurses, der sich nicht an Themen, sondern an Forschungsschritten orientiert, macht Forschung *als Prozess* sichtbar. Diese Orientierung am Forschungsprozess wird durch die Schwerpunktsetzung in den multimedialen Lehrmaterialien unterstützt: Anstatt ausschließlich auf die Ergebnisse der Gesprächsanalyse oder den von ihr entwickelten Apparat an Beschreibungskategorien zu fokussieren, werden diese gesprächsanalytischen Erkenntnisse dazu vermittelt und genutzt, um die Studierenden zur Durchführung eigener Forschungsarbeiten zu befähigen.

Der konversationsanalytischen Perspektive entspricht auch die enge Verzahnung der Datenerhebung mit der Entwicklung einer Fragestellung sowie die Möglichkeit, die erste Formulierung der Fragestellung, die die Erhebung der Daten motiviert hat, zu revidieren, bis hin zu einer vollständigen Neuausrichtung der Projekt-Fragestellung auf der Grundlage der erhobenen Daten und ihrer Diskussion im Kursplenum. Dies gilt nicht nur für die Fragestellung: "gi" unterstützt die Kursteilnehmenden im zyklischen Umgang mit Forschungsergebnissen, indem frühere Module immer wieder neu aufgesucht und überarbeitet werden können – selbst die bereits eingereichten Lösungen der Modulaufgaben. Gefördert wird diese enge Beziehung zwischen der Arbeit an den Daten und der Weiterentwicklung der Fragestellung auch dadurch, dass in "gi" alle Forschungsschritte, alle Daten und Diskussionen für die Teilnehmenden in einem "zentralisierten Informations- und Kommunikationsraum" (Volk/Keller 2009:12) zugänglich sind. So können sie sich den Forschungsprozess als Ganzes ebenso wie in seinen Teilen jederzeit vergegenwärtigen.

"gi" fördert die für die konversationsanalytische Forschung charakteristische Diskussion über Daten und Interpretationen, entsprechend den klassischen konversationsanalytischen Datensitzungen. Zum einen wird dies ermöglicht, indem alle von der Gruppe untersuchten Daten für das gesamte Seminar zugänglich gemacht werden, und zwar inklusive der bereits zu relevanten Datenausschnitten erstellten Transkripte, Rohanalysen oder Diskussionen der Entwürfe (vgl. Heidtmann/Schütte/Steiger 2002:144). Zum anderen ermöglichen die zahlreichen Interaktionswerkzeuge in "gi" eine breite Palette von an den jeweiligen Interaktionszweck angepassten Möglichkeiten der Diskussion: von der schnellen, aber wenig strukturierten Debatte per Chat bis zur langsameren, aber durchdachteren Formulierungen und die "Intensivierung und Fokussierung des sachbezogenen Austauschs" (Petko 2003:206f.) fördernden asynchronen Diskussion mit Hilfe von Foren oder über den Baustein "Dateidiskussion".<sup>19</sup>

Interaktion wird in "gi" nicht nur technisch gefördert; Interaktion ist untrennbar mit der Kursstruktur von "gi" verbunden. Ohne Interaktion zwischen den Teilnehmenden ist das Kursziel, die erfolgreiche Durchführung des eigenen Forschungsprojekts innerhalb eines einzigen Semesters, kaum zu erreichen.

Schließlich fördert "gi" die Orientierung an authentischem Material, die für die Gesprächsanalyse grundlegend ist. Dies geschieht zum einen dadurch, dass "gi" den Distributions- und Speicheraufwand für den Einzelnen reduziert: Was von einzelnen Teilnehmenden hochgeladen wird, kann sofort von allen gesehen und analysiert werden – sogar von auswärtigen Expertinnen und Experten, die aufgrund der Ortsunabhängigkeit von "gi" ohne großen Aufwand an der Analyse beteiligt werden können. Zum anderen arbeiten auch die multimedialen Lehrmaterialien mit authentischem (Video-)Material. So können nicht nur multimodale Fragestellungen thematisiert werden, die Daten erreichen darüber hinaus auch die

---

<sup>19</sup> Experimente mit *Adobe Connect*, einem browserbasierten Konferenztool, bei dem alle Teilnehmenden z.B. gleichzeitig einen Videoausschnitt anschauen und per Videochat über ihn diskutieren können, führten nicht zum gewünschten Erfolg. Der Lernaufwand für die einzelnen Teilnehmenden und die Mühe bei der Beseitigung der zum jetzigen Stand der Technik immer wieder auftretenden technischen Probleme hat sich als gewichtiger herausgestellt als der Mehrnutzen, den die größere Unmittelbarkeit durch die synchrone Kommunikation mit sich bringt.

von Nothdurft/Berger/Freund (2003:68) beschriebene "Erlebnisqualität", die die "visuell-sinnliche Erkenntnis" des Kommunikationsereignisses befördert (ebd.).

Darüber hinaus besitzt "gi" eine Reihe von Merkmalen, die im Vergleich zu Präsenzseminaren einen didaktischen Mehrwert bedeuten, auch und gerade für die Gesprächsanalyse.

Ein zentraler Mehrwert von "gi" ist in seiner konsequenten Umsetzung des forschenden Lernens begründet (siehe Reiber 2007). So werden theoretische Grundlagen untrennbar mit der praktischen Durchführung authentischer Forschungsarbeiten verknüpft und die Hervorbringung "trägen Wissens" (Renkl 1996) vermieden. Der Erwerb theoretischen Wissens wird als logische Voraussetzung für das eigene Forschungshandeln erlebt und tritt an die Stelle eines rein rezeptiven 'lehnstuhllinguistischen' Interesses an Forschungsergebnissen oder einer ausschließlich extrinsisch motivierten Beschäftigung mit dem Thema. Diese Betonung aktiver Wissenskonstruktion ist ein charakteristisches Merkmal aktueller Online-Lernszenarien (vgl. z.B. Rudestam/Schoenholtz-Read 2010:12f.). Nicht nur für die Gesprächsanalyse ist besonders relevant, dass das forschende Lernen in "gi" grundsätzlich *kollaborativ* geschieht. Auch aus lerntheoretischer Perspektive wird die Kombination des *forschenden* mit dem *kollaborativen* Lernen innerhalb eines Online-Lernangebots als besonders förderlich angesehen, um der Leitidee eines "sachgerechten, selbst bestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handelns" (Schulz-Zander/Tulodziecki 2009:35) zu folgen.

Die "Produzentenperspektive", die die Teilnehmenden bei der Durchführung ihres Forschungsprojekts einnehmen, wird in "gi" ergänzt durch das sogenannte *Interactive Peer Review*, bei dem jede Gruppe die Forschungsschritte der anderen Gruppen konstruktiv kritisiert und die Überarbeitung der Leistungen der anderen Gruppen diskutierend begleitet. So erhalten die Teilnehmenden eine doppelte Perspektive auf die gesprächsanalytische Forschung. Sie treiben nicht nur ihr eigenes Projekt voran und überarbeiten es nach Maßgabe der kritisch-konstruktiven Fragen und Kommentare aus den anderen Projektgruppen, sondern lernen auch, aus der "Rezipientenperspektive" angemessen und kritisch Inhalt, Methode und (fach-)sprachliche Formulierung anderer Forschungsarbeiten zu beurteilen. Das Potential eines solchen Review-Prozesses für die Begutachteten kann als unbestritten gelten. Neuere Studien weisen darüber hinaus darauf hin, dass für die Begutachtenden ebenso mit einem Lernzuwachs zu rechnen ist (vgl. Cho/Cho 2011).

Als besonders wichtig für den Erfolg der Forschungsarbeiten hat sich die Unterstützung der Gruppen durch Tutorinnen und Tutoren erwiesen. Diese müssen nicht für jeden 'Durchlauf' von "gi" neu beantragt werden; sie werden vielmehr aus den Mitteln der "Initiative Interaktives Lernen" finanziert.<sup>20</sup>

Die Tutorinnen und Tutoren stellen gerade in der Forschungsphase, die im geschlossenen AG-Raum stattfindet, ein wichtiges Bindeglied zu den Dozierenden dar. Da die Arbeitsprozesse und somit auch auftretende Schwierigkeiten der Zusammenarbeit oder des Forschungsprozesses auf der Lernplattform schriftlich "fixiert" und somit dauerhaft "sichtbar" sind, können die Tutorinnen und Tutoren schnell auf Entwicklungen wie Fehlentwicklungen reagieren, indem sie je nach Situation bestärkend – und motivationssteigernd – kommentieren oder aber korrigierend eingreifen. Dies betrifft nicht den Chat, der standardmäßig nicht aufge-

<sup>20</sup> Langfristig streben wir an, die Tutorate für "gi"-Kurse mit auswärtigen Teilnehmenden aus Kursgebühren zu finanzieren, s.u. 5.

zeichnet wird, der aber zum einen vergleichsweise wenig und zum anderen fast ausschließlich gemeinsam mit der Tutorin oder dem Tutor genutzt wurde, so dass hier wiederum ein unmittelbarer Informationsfluss und somit auch eine sofortige Handlungsmöglichkeit der Tutorin/des Tutors gewährleistet waren.<sup>21</sup> Diese individuelle und dichte Begleitung des gesamten Forschungsprozesses ist im Rahmen von Präsenzveranstaltungen nicht zu leisten, selbst dann nicht, wenn begleitende Tutorien eingerichtet werden: Der größte Teil der studentischen Arbeit vollzieht sich im Fall der Präsenzveranstaltungen ohne Beisein von Dozierenden und/oder Tutorinnen und Tutoren. Ein anderer Vorteil der Betreuung durch Tutorinnen und Tutoren besteht darin, dass deren Beiträge meist als Vorschläge 'von Gleich zu Gleich' wahrgenommen werden, die weniger als die Beiträge von Dozierenden die Gefahr mit sich bringen, als unhinterfragbares Statement verstanden zu werden, das den Endpunkt der Diskussion markiert (vgl. auch Petko 2003:216).

"gi" gibt den Studierenden also, so wie kürzlich in einem Manifest zur Verbesserung der Vermittlung qualitativer Methoden gefordert wurde (SAGW 2010:21), nicht nur "genügend Zugang zu Forschungsmöglichkeiten", sondern über das engmaschige und zeitnahe Feedback durch Dozierende und Tutoren auch die geforderte "angemessene[r] Supervision" (ebd.).

Zu den bisher erwähnten spezifischen Vorteilen von "gi" kommen einige weitere allgemeinere Vorteile von webbasierten Lernangeboten hinzu. So wird die Beschäftigung mit dem Seminar von der Bindung an wöchentliche Präsenztermine gelöst. Die Folge ist eine konstantere Erarbeitung des Seminarthemas. Texte werden nicht mehr 'auf den letzten Drücker' gelesen, Diskussionen verteilen sich auf die gesamte Woche und können aufgrund der vorrangig asynchronen Kommunikationsweise häufig reflektierter und auch mit Rückgriff auf relevante (Primär-)Literatur geführt werden.<sup>22</sup> Und schließlich gestattet es das orts- und zeitunabhängige Arbeiten, das durch den webbasierten Zugriff auf "gi" ermöglicht wird, den Studierenden, die Bearbeitung der Aufgaben an ihr individuelles Zeitbudget anzupassen. Das fördert trotz des Vorhandenseins fester Abgabetermine für jede Modulaufgabe das Gefühl größerer Selbstbestimmtheit, was wiederum einen deutlichen Motivationszuwachs nach sich ziehen kann.

Die Evaluationen mehrerer "gi"-Lehrveranstaltungen zeigen deutlich, dass "gi" ausgesprochen produktive und intensive Arbeitsprozesse ermöglicht. Die dabei erzielten Lernerfolge belegen eindrücklich die Zweckmäßigkeit des didaktischen Konzepts.

---

<sup>21</sup> Siehe auch Petko (2003:215) zur Wichtigkeit der Moderation von Online-Diskussionen, um deren Qualität sicherzustellen und zu verhindern, dass z.B. lediglich subjektive Meinungen und Allgemeinplätze ausgetauscht werden.

<sup>22</sup> Siehe auch Volk/Keller (2009), die den Einsatz von E-Learning in der Geschichtswissenschaft beschreiben: "Oft riss nach der wöchentlichen Präsenzveranstaltung der berühmte 'rote Faden' der Veranstaltung, die Kommunikation mit den Dozierenden und unter den Studierenden versiegte. [...] Aus dieser Perspektive erschien die Möglichkeit eines zentralisierten Informations- und Kommunikationsraums, auf den jederzeit und unabhängig vom Standort zugegriffen werden kann, höchst attraktiv." (Volk/Keller 2009:12).

## 5. Perspektiven für die Zukunft

Die Erfahrungen, die in den mit "gi" bislang durchgeführten Lehrveranstaltungen gemacht wurden, sind ausgesprochen positiv. Dies betrifft insbesondere:

- die gesteigerte Motivation der Studierenden,
- den Erwerb von Medienkompetenzen,
- den Erwerb von Schlüsselkompetenzen durch forschendes Lernen und Gruppenarbeit,
- die erzielten Ergebnisse/den Lernerfolg sowie
- die Vorteile des zeit- und ortsungebundenen Arbeitens in Bezug auf Zeitgewinn und bessere Vereinbarkeit von Studium und z.B. Nebenjob für die Studierenden.

Regelmäßige mündliche und schriftliche Evaluationen haben gezeigt, dass "gi" von den Nutzern insgesamt sehr gut aufgenommen wird und – wie von uns gehofft – mehrheitlich als effizienter und effektiver im Vergleich zu inhaltlich vergleichbaren Präsenzveranstaltungen eingeschätzt wird.

Für einen möglichst reibungslosen und optimalen Ablauf der Lehrveranstaltung haben sich folgende Punkte als zentral herauskristallisiert:

- Besonders wichtig für den Erfolg einer auf Interaktivität abzielenden Lehrveranstaltung ist die Organisation der kommunikativen Abläufe zwischen allen Beteiligten, die gerade in kooperativen Online-Lernumgebungen mit besonderen Anforderungen verbunden sind (vgl. Bodemer/Gaiser/Hesse 2009:152ff., vgl. auch Petko 2003:207). Zugleich spielt die Kommunikation in dieser auf gemeinsames Arbeiten ausgerichteten Lernumgebung eine Schlüsselrolle für das Gelingen oder Scheitern der studentischen Forschungsprojekte. Als besonders effektiv stellte es sich heraus, die Kommunikation in den Arbeitsgruppen mit Hilfe des Forums zu organisieren. Im Forum können Informationen jeder Art gebündelt und dauerhaft für jeden sichtbar produziert und abgelegt werden und 'verschwinden' nicht so leicht wie eine E-Mail, so dass es für die Studierenden einfacher ist, die Übersicht über die Konzeption ihrer Forschungsprojekte zu behalten.
- Das Einhalten der Abgabefristen ist zentral für das Gelingen der Lehrveranstaltung. Nur wenn die einzelnen Modulaufgaben fristgerecht eingereicht werden, bleibt Zeit, die eingereichten Entwürfe gründlich zu diskutieren und zu überarbeiten, um dann den nächsten Schritt des Forschungsprojekts in Angriff nehmen zu können. Hier stellte es sich als hilfreich heraus, per E-Mail auf die nahenden Abgabefristen hinzuweisen und im Falle möglicher Probleme Hilfestellungen anzubieten.
- Schon früh sind die Studierenden dafür zu sensibilisieren, dass sie in "gi" zwei ganz unterschiedliche Arten von Texten verfassen werden: einerseits Forenbeiträge, E-Mails usw., die an der alltäglichen Umgangssprache orientiert sein können, andererseits die Modullösungen, die am Standard wissenschaftlicher Arbeiten ausgerichtet sein sollen. Diese Unterscheidung ist mehr als eine Stilfrage und zugleich, wie unsere Erfahrungen zeigen, in der

Praxis keine Selbstverständlichkeit. Die Qualität der Forschungsergebnisse leidet unter einer mangelnden Präzision bei der Beschreibung der beobachteten Phänomene, und bei aller Betonung der Wichtigkeit des eigenen Beobachtens muss die Anbindung der eigenen Ergebnisse an den Forschungsstand wissenschaftlichen Standards entsprechen.

"gi" wurde primär als vollwertige *Blended-Learning*-Lehrveranstaltung entwickelt, so wie sie in diesem Beitrag vorgestellt worden ist.

Da die in Abschnitt 1 angesprochene Möglichkeit des Selbstlernens aber immer wieder von fortgeschrittenen Studierenden sowie von Doktorierenden innerhalb und außerhalb der Universität Zürich nachgefragt wurde, haben wir dafür im Laufe der Projektlaufzeit ein eigenes Lernangebot namens "gi light" eingerichtet, dessen Architektur und Bedienungsmöglichkeiten an die Rahmenbedingungen und Bedürfnisse des Selbstlernens angepasst worden sind und das derzeit kostenlos von allen an der Gesprächsanalyse interessierten Studierenden der Universität Zürich genutzt werden kann. Gegen Entrichtung einer Nutzungsgebühr zur Erhaltung der Infrastruktur des Lernangebots können inzwischen auch auswärtige Nutzerinnen und Nutzer auf "gi light" zugreifen.<sup>23</sup>

"gi light" kann als Selbstlernangebot genutzt werden, mit dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beispielsweise ihre gesprächsanalytischen Kenntnisse vor der Abfassung einer Qualifikationsarbeit auffrischen oder mit dem sie praktische Fertigkeiten wie z.B. zum Transkribieren von Daten einüben können. "gi light" kann aber auch genutzt werden, um entstehende Arbeiten Schritt für Schritt mit Interessierten zu diskutieren, wobei alle den gleichen Zugriff auf relevante Datenausschnitte, Dokumente, Transkripte etc. haben können.

Obwohl in "gi light" keine festen Teilnehmergruppen existieren, die in einer vorgegebenen Zeit ein gemeinsames 'Produkt' erstellen, ermöglichen die Kommunikations- und Kollaborationstools doch die Interaktion zwischen Teilnehmenden, die sich gleichzeitig in "gi light" eingeschrieben haben. So wird der Austausch zwischen den Nutzerinnen und Nutzern ermöglicht und gefördert. Da sich jede/jeder direkt nach der Anmeldung für die Lernplattform mit einem kurzen Text und einem Foto in einem eigens eingerichteten Kennenlern-Wiki vorstellen soll, wird die Anonymität der Selbstlernplattform durchbrochen und – auch ohne den Rahmen einer betreuten Lehrveranstaltung – eine virtuelle gesprächsanalytische Lerner-Gemeinschaft hergestellt. Durch die gemeinsame Nutzung ein- und desselben Lernraums werden (nicht nur) virtuelle Netzwerke gesprächsanalytisch interessierter und ausgebildeter Studierender geschaffen, die den fachlichen Austausch ermöglichen und fördern und dadurch das Potential haben, die Ausbildung des gesprächsanalytischen Nachwuchses zu verbessern).<sup>24</sup>

Darüber hinaus bieten wir ab sofort auch die Möglichkeit an, gegen Entrichtung einer Nutzungsgebühr an den in diesem Beitrag vorgestellten betreuten "gi"-Kursen ("Vollversion") teilzunehmen.

Dieses Angebot könnte – neben fortgeschrittenen Studierenden oder Graduierten – insbesondere auch für Dozierende und Studierende im Ausland interessant sein, wenn sie vor Ort keinen Zugang zu gesprächsanalytischer Expertise haben.

---

<sup>23</sup> Weitere Informationen finden sich unter:

[http://www.ds.uzh.ch/gi/gi\\_fuer\\_sie.php](http://www.ds.uzh.ch/gi/gi_fuer_sie.php) [01.10.2012].

<sup>24</sup> Vgl. SAGW (2010:23) zur Notwendigkeit solcher Netzwerke qualitativ Forschender.

Aufgrund der orts- und zeitunabhängigen Konzeption des "gi"-Kurses können so bei Bedarf Interessierte aus geografisch weit entfernten Regionen zusammengebracht und gemeinsam in die gesprächsanalytische Forschungspraxis eingeführt werden.

Daneben besteht die Möglichkeit für auswärtige Lehrstühle, komplette "gi"-Kurse zu buchen, die von Zürcher Dozierenden veranstaltet werden, und sie als *Online*-Seminare in das Lehrangebot ihrer Universität einzubinden. Damit soll es möglich werden, unabhängig von der jeweiligen personellen Ausstattung vor Ort den Studierenden einen Zugang zur gesprächsanalytischen Forschungspraxis zu ermöglichen.

Neben der ursprünglichen Nutzung von "gi" für die Vermittlung gesprächsanalytischer Kenntnisse und Fertigkeiten dienen die bisher durchgeführten "gi"-Kurse auch als Grundlage für die Erforschung webbasierter Lehr-Lern-Prozesse: Sie bilden die Datengrundlage für ein vom Schweizer Nationalfonds gefördertes Projekt zur "Universitäre[n] Lern-Kommunikation in virtuellen Räumen"<sup>25</sup>, in dem die Kommunikation in interaktionszentrierten *E-Learning*-Angeboten mit gesprächs- und textlinguistischen Methoden untersucht wird. Hier kommt uns zugute, dass OLAT standardmäßig die gesamte Interaktion während eines Seminars speichert, so dass die Lernprozesse in "gi" dauerhaft für Forschungszwecke zugänglich gemacht werden können. Auch wenn der Anwendungsbezug in dieser Studie nicht im Zentrum steht, so besteht doch die Möglichkeit, die erzielten Ergebnisse anschließend in die Optimierung des Lernangebots einfließen zu lassen.

## 6. Literatur

- Bodemer, Daniel / Gaiser, Birgit / Hesse, Friedrich W. (2009): Kooperatives Netzbasiertes Lernen. In: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hg.): *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München: Oldenbourg, 151–158.
- Breuer, Franz / Schreier, Margrit (2007): Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativsozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik [46 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 8 (1), Art. 30.  
URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/216/475> [01.10.2011].
- Cho, Young Hoan / Cho, Kwangsu (2011): Peer reviewers learn from giving comments. In: *Instructional Science* 39, 629–643.
- Cölfen, Hermann / Schütte, Wilfried / Spranz-Fogasy, Thomas (2006): Multimediale Perspektiven in der Gesprächsforschung – Ein Nachbericht zu den Präsentationen von Multimedia-Projekten auf dem 35. Treffen des Arbeitskreises Angewandte Gesprächsforschung (AAG) am 12.–13. November 2004 in Fulda. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 7, 35–69.  
URL: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2006/px-spranz.pdf> [01.10.2012].
- Cölfen, Hermann / Walther, Sabine (2005): Gesprächsforschung online lernen – Erfahrungen mit dem Einsatz multimedialer Lernsoftware zur Gesprächsfor-

<sup>25</sup> Projektbeginn April 2012, Antragsteller Heiko Hausendorf, Mitarbeitende Katrin Lindemann, Emanuel Ruoss, Caroline Weininger. Für weitere Informationen siehe <http://www.research-projects.uzh.ch/p17031.htm> [01.10.2012].

- schung im linguistischen Grundstudium. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 6, 148–160.  
URL: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2005/px-coelfen.pdf> [01.10.2012].
- Deppermann, Arnulf (2008), Gespräche analysieren. Eine Einführung (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heidtmann, Daniela / Schütte, Wilfried / Steiger, Kerstin (2002): GAIS – GesprächsAnalytisches InformationsSystem. Ein hypermediales Lernsystem zur Gesprächsforschung. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 3, 137–146.  
URL: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2002/px-schuette.pdf> [01.10.2012].
- Issing, Ludwig J. (2009): Psychologische Grundlagen des Online-Lernens. In: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hg.), Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München: Oldenbourg, 19–33.
- Huber, Ludwig (2004): Forschendes Lernen: 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. In: Die Hochschule 13 (2), 29–49.
- Kesselheim, Wolfgang / Lindemann, Katrin (2010): Gemeinsam forschen lernen mit digitalen Medien: das Projekt 'gi – Gesprächsanalyse interaktiv'. In: Mandel, Schewa / Rutishauser, Manuel / Seiler Schiedt, Eva (Hg.), Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster: Waxmann, 106–117.
- Kopp, Brigitta / Mandl, Heinz (2009): Blended-Learning: Forschungsfragen und Perspektiven. In: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hg.), Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München: Oldenbourg, 139–150.
- Nothdurft, Werner / Berger, Thomas / Freund, Christoph (2003): Multimedia als Medium der Gesprächs- und Interaktionsanalyse – Konzept, Prototyp und Implementierungszusammenhang. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 4, 67–90.  
URL: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2003/px-nothdurft.pdf> [01.10.2012].
- Petko, Dominik (2003): Diskutieren in virtuellen Lehrveranstaltungen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 21 (2), 206–220.
- Pöschl, Ulrich / Koop, Thomas (2008): Interactive open access publishing and collaborative peer review for improved scientific communication and quality assurance. In: Information Services and Use 28 (2), 105–107.
- Reiber, Karin (2007): Forschendes Lernen als Leitprinzip zeitgemäßer Hochschulbildung. In: dies. (Hg.), Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip – Grundlegung und Beispiele. Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik, Bd. 1/3, 6–12.
- Renkl, Alexander (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau 47, 78–92.
- Rudestam, Kjell Erik / Schoenholtz-Read, Judith (2010): The Flourishing of Adult Online Education. An Overview. In: dies. (Hg.), Handbook of Online Learning. Los Angeles u.a.: Sage, 1-2.
- Scarvaglieri, Claudio / Kesselheim, Wolfgang (2009): Gespräche interaktiv analysieren: Das Projekt "gi" und seine Erfahrungen mit OLAT. In: Hamburger E-Learning Magazin 3, 22–23.

- URL: [http://www.uni-hamburg.de/eLearning/eCommunity/Hamburger\\_eLearning\\_Magazin/eLearningMagazin\\_03.pdf](http://www.uni-hamburg.de/eLearning/eCommunity/Hamburger_eLearning_Magazin/eLearningMagazin_03.pdf) [01.10.2012].
- Schulz-Zander, Renate / Tulodziecki, Gerhard (2009): Pädagogische Grundlagen für das Online-Lernen. In: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. München: Oldenbourg, 35–45.
- SAGW: Schweizerische Akademie für Geistes- und Sozialwissenschaften (Hrsg.) (2010): Manifest zur Bedeutung, Qualitätsbeurteilung und Lehre der Methoden qualitativer Sozialforschung. Bern: SAGW.  
URL: [http://www.sagw.ch/dms/sagw/laufende\\_projekte/quali-soz-forschung/quali-sozforchung-manifest/Manifest\\_def\\_Onlineversion.pdf](http://www.sagw.ch/dms/sagw/laufende_projekte/quali-soz-forschung/quali-sozforchung-manifest/Manifest_def_Onlineversion.pdf) [01.10.2012].
- Tremp, Peter (2005): Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 23 (3), 339–348.
- Volk, Benno / Keller, Stefan (2009): Das E-Learning-Zertifikat der Zürcher Hochschulen: Reflexives Lernen als didaktisches Modell zum Erwerb von E-Kompetenz. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. URL: [http://www.medienpaed.com/2009/volk\\_keller0907.pdf](http://www.medienpaed.com/2009/volk_keller0907.pdf) [01.10. 2011].

Dr. Wolfgang Kesselheim  
Universität Zürich  
Deutsches Seminar, Abteilung für Linguistik  
Schönberggasse 9  
CH-8001 Zürich

Dr. Katrin Lindemann  
Universität Zürich  
Deutsches Seminar, Abteilung für Linguistik  
Rämistrasse 42  
CH-8001 Zürich

Veröffentlicht am 4.2.2013

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.