

# GFL

*German as a foreign language*

**Kamera an?!**  
**Untersuchungen zur Bedeutung paralinguistischer  
Mittel im virtuellen DaF-Unterricht**

Burçin Amet, Oldenburg & Anna-Lena Schmidt, Erfurt

ISSN 1470 – 9570

## **Kamera an?!**

### **Untersuchungen zur Bedeutung paralinguistischer Mittel im virtuellen DaF-Unterricht**

Burçin Amet, Oldenburg & Anna-Lena Schmidt, Erfurt

Durch die voranschreitende mediale Verschiebung von Lernen und Lehren ins Digitale ergeben sich im Bereich der Fremdsprachenvermittlung neue Herausforderungen. Eine davon betrifft die Kommunikationsebene: Eine unmittelbare Face-to-Face-Kommunikation ist im virtuellen DaF-Unterricht nicht mehr möglich und zudem von dem Vorhandensein einer (funktionierenden) Kamera und der Bereitschaft der Lernenden und Lehrenden, diese einzuschalten, abhängig. Durch die räumliche Trennung der Kommunikationspartner/innen ergeben sich paralinguistische Einschränkungen, die einer Untersuchung bedürfen. Dieser Artikel beschäftigt sich daher mit der Wahrnehmung der Lernenden und Lehrenden bezüglich der eingeschränkten Möglichkeit der Zuhilfenahme von Gestik und Mimik im virtuellen DaF-Unterricht. Neben einer theoretischen Einordnung der nicht zu unterschätzenden Bedeutung paralinguistischer Mittel beim Sprachenlernen/-lehren werden die Einstellungen zu dem und die Auswirkungen auf den Unterricht mit und ohne Einsatz der Kamera ermittelt. Es stellt sich die Frage, ob durch den Wegfall parasprachlicher Signale auf allen Sprachniveaustufen gleichermaßen Defizite im Lernprozess wahrgenommen werden und festzustellen sind. Die Untersuchungen liefern wertvolle Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung des virtuellen DaF-Unterrichts.

The subject of Foreign Language Teaching faces new challenges alongside the shift of learning and teaching into the digital realm: One of them concerns the level of communication: Direct face-to-face-communication is no longer possible in virtual German as a Foreign Language classes and is furthermore dependent on the presence of a (working) camera and the willingness of learners and teachers to turn it on. The spatial separation of the communication partners results in paralinguistic limitations that require an investigation. This article, therefore, deals with the learners' and teachers' perception of the limited possibilities of using gestures and facial expressions in a virtual setting. Besides a theoretical classification of the not to be underestimated importance of paralinguistics in Language Learning and Teaching, we aim to determine the attitudes towards and the effects on teaching with and without the use of the camera. The question arises whether deficits in the learning process are perceived and ascertained equally at all language levels due to the omission of paralinguistic signals. The studies provide valuable information for the further development of virtual German as a Foreign Language classes.

### **1. Einleitung**

Die Untersuchung des virtuellen Sprachunterrichts bildet aufgrund der voranschreitenden medialen Verschiebung von Lernen und Lehren ins Digitale einen aktuellen Schwerpunkt der Fremdsprachendidaktik. Das Forschungsinteresse besteht darin, den

Lehr-/Lernprozess in den vielfältigen Formen des Online-Unterrichts zu erforschen und darauf basierend Implikationen für die virtuelle Unterrichtspraxis abzuleiten. Die Online-Lehre kann im Vergleich zur Präsenzlehre gewinnbringend sein, es gibt aber auch Einschränkungen, die berücksichtigt werden müssen. Da einer der wohl relevantesten Unterschiede zwischen Präsenz- und Online-Unterricht die fehlende unmittelbare Face-to-Face-Kommunikation ist, lässt sich dies als eine nicht zu unterschätzende Herausforderung des virtuellen Fremdsprachenlernens und -lehrens feststellen: Eine Auswirkung davon ist die erschwerte Übermittlung von Parasprache, die im Präsenzunterricht einen konstitutiven Bestandteil der natürlichen mündlichen Interaktion darstellt (vgl. Storch 1999: 320), aber im virtuellen Unterricht nicht immer bzw. nur unter Einsatz einer Kamera gewährleistet werden kann. Die Bedeutung von Parasprache für einen erfolgreichen kommunikativen Sprachunterricht wird in der Fremdsprachendidaktik – auch wenn sie dort „ein Schattendasein“ (Surkamp 2016: 23) fristet – zwar anerkannt (vgl. z. B. Alibali et al. 2011; Demir & Goldin-Meadow 2016; Hoffmann 2021; Knabe 2007), jedoch sind neue Untersuchungen zu den Auswirkungen ihrer eingeschränkten Form im virtuellen Sprachunterricht vonnöten.

Der vorliegende Beitrag befasst sich daher mit dem Stellenwert paralinguistischer Mittel im Fremdsprachenunterricht und ihren veränderten Bedingungen im virtuellen Sprachunterricht. Das Ziel des Beitrags besteht darin, die Notwendigkeit des Einsatzes der Kamera im synchronen Online-Sprachunterricht aufzuzeigen. Dazu werden die Ergebnisse einer Befragung zu den Erfahrungen von DaF-Lehrkräften und DaF-Lernenden mit der eingeschränkten Parasprache im synchronen virtuellen Sprachunterricht und die Ergebnisse eines Experiments zur Wortschatzvermittlung mit und ohne eingeschaltete Kamera im Online-DaF-Unterricht mittels synchroner Videokonferenz vorgestellt. Der Beitrag liefert wertvolle Anhaltspunkte für Weiterüberlegungen zum virtuellen DaF-Unterricht, die auf kommunikative Sprachkompetenzen fokussieren.

## **2. Der Stellenwert paralinguistischer Mittel im Fremdsprachenunterricht**

Die Fähigkeit zur Kommunikation in der deutschen Sprache wird in der kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik als „[o]berstes Lehr- und Lernziel des DaF-Unterrichts“ (Storch 1999: 15) konstatiert. Kommunikative Sprachkompetenzen werden als Komplex aus linguistischer, soziolinguistischer und pragmatischer Kompetenz verstanden (vgl. Europarat 2020: 152). *Kompetenz* wird im Gemeinsamen Europäischen

Referenzrahmen [im Folgenden: GER] (2001: 21) als „Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten“ definiert, die einen Menschen handlungsfähig machen. Diese kommunikativen Sprachkompetenzen umfassen auch die Beherrschung von Parasprache, wie im Folgenden erläutert wird.

*Paralinguistische Mittel* werden im GER (2001: 91-92) als Körpersprache (wie Gestik, Mimik, Haltung, Augenkontakt, Körperkontakt und Proxemik) und prosodische Mittel (wie Stimmqualität, Stimmhöhe, Lautstärke und Länge) definiert, die der Ebene der nonverbalen Kommunikation untergeordnet sind. Im Unterschied dazu wird in der Interaktionsforschung unter Parasprache „Lautstärke, Intonation, Tonhöhe und Tonfall, Sprechpausen sowie Sprechrhythmus und -tempo“ (Lüsebrink 2016: 60) verstanden; „Gestik (Körperbewegungen ohne Positionswechsel), Mimik (Gesichtsbewegungen wie Lächeln oder Stirnrunzeln) und Proxemik (Körperbewegungen, die den Kommunikationsabstand zwischen Interaktionspartnern und Fortbewegung im Raum betreffen)“ (ebd. 61) werden als nonverbale Faktoren der Kommunikation definiert.<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag folgt der Definition des GER.

Die Untersuchung der Rolle von Parasprache innerhalb der Kommunikation stellt im Kontext der interkulturellen Interaktionsforschung ein besonderes Forschungsinteresse dar, denn Paraverbales ist mit dem Verbalen „eng verknüpft[...]“ (ebd. 49) und beeinflusst mit ihm gemeinsam den Verlauf und die Wirkung von mündlicher Interaktion (vgl. Klippel & Schwerdtfeger 1987: 214). Abercrombie (1968: 55) verdeutlicht dies wie folgt: „We speak with our vocal organs, but we converse with our entire bodies; conversation consists of much more than a simple interchange of spoken words.“ Es wird sogar angenommen, dass in einer Kommunikationssituation ein Großteil einer Mitteilung nonverbal vermittelt wird (vgl. Ellgring 1986: 7-8). Gerade im Kontext von interkultureller Interaktion, die als jegliche Form der Begegnung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen<sup>2</sup> definiert wird (vgl. Lüsebrink 2016: 7), kann Parasprache das Gelingen oder Scheitern einer Kommunikation beeinflussen, wie es bereits in

<sup>1</sup> Für eine ausführliche Definition von *Kommunikation* siehe z. B. Heringer (2017).

<sup>2</sup> Der *Kulturbegriff* wird im aktuellen Diskurs kontrovers diskutiert: In der Kritik steht der essentialistische Kulturbegriff, der von einer klaren Abgrenzbarkeit zwischen verschiedenen Kulturen ausgeht. Aufgrund der Globalisierungsprozesse gilt er als nicht mehr zeitgemäß, weshalb sich ein konstruktivistischer Kulturbegriff etabliert, der Kultur als Ergebnis menschlicher Interaktion beschreibt und damit ihre Dynamik und Prozesshaftigkeit unterstreicht (vgl. Lüsebrink 2016: 7-48). Diesem interkulturell geprägten Kulturbegriff folgt auch der vorliegende Beitrag.

zahlreichen Studien der linguistischen und didaktischen Forschung gezeigt wurde (z. B. Birjandi & Nushi 2011; Gullberg 2006; Kita 2009; Müller 1998). Der Grund dafür ist, dass parasprachliche Mittel nicht „natürlich und universell“ (Heringer 2017: 88), sondern kulturspezifisch sind, weshalb sie auch kulturell unterschiedlich codiert und decodiert werden können. Dies können einfach erkennbare Unterschiede kultureller Konventionen sein, wie z. B. unterschiedliche Vorgehensweisen beim Zählen mit den Händen: Während im deutschsprachigen Kulturraum zum Zählen von eins bis zehn beide Hände eingesetzt werden, können diese Zahlen im Chinesischen mit nur einer Hand gezeigt werden (vgl. Heringer 2017: 87). Aber auch komplexere interkulturelle Unterschiede sind relevant; dies verdeutlicht Özyürek (2017: 45) wie folgt:

Finally, it has been shown that the influence of language on gesture can also extend to other abstract domains such as time. For example, Chinese speakers talk and gesture about time in a vertical manner more than English speakers. For example, in Chinese ‘above week’ means ‘last week’ and are accompanied by vertical gestures moving up, whereas English speakers gesture about time horizontally, right for future and left for past.

Trotz der beschriebenen Relevanz von parasprachlichen Mitteln für die Kommunikation spielen sie innerhalb der Fremdsprachendidaktik bislang eine eher untergeordnete Rolle (vgl. Surkamp 2016: 23). Die vernachlässigte Rolle von Parasprache spiegelt sich auch im GER (2001: 91-92), in dem die nonverbale Kommunikation lediglich in einem Abschnitt (4.4.5 – *Non-verbale Kommunikation*) zusammen mit paralinguistischen Mitteln (4.4.5.2 – *Paralinguistische Mittel*) thematisiert wird; implizite Bezüge zur Parasprache innerhalb der interkulturellen Kommunikation lassen sich auch nur in einem Abschnitt (5.1.1 – *Deklaratives Wissen (savoir)*) finden (vgl. ebd. 103-106). Anders überrascht der Begleitband (2020) des GER; denn dort wird die Bedeutung interkultureller Kommunikation und die Notwendigkeit, ihr im Fremdsprachenunterricht für die Ausbildung der kommunikativen Kompetenz „besondere Aufmerksamkeit“ (ebd. 145) zu widmen, mehr als deutlich. Im Begleitband werden nämlich drei neue Skalen zur plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz vorgestellt, die auf kulturelle, soziopragmatische und soziolinguistische Aspekte des Spracherwerbs fokussieren (vgl. ebd. 144-151). Insbesondere die Inhalte der Skala *Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen* heben den Stellenwert parasprachlicher Elemente hervor (vgl. ebd. 146): Auf dem A-Niveau sollen die Lernenden kulturelle Unterschiede (wie die verschiedenen Arten des Zählens und der Gruß-Rituale) erkennen können (vgl. ebd. 147). Auf dem B-Niveau wird von den Lernenden das Erkennen von gemeinsamen und unterschiedlichen kulturellen Ver-

haltungsmustern (wie Gesten und Lautstärke, die Reflexion über diese und die Reaktion auf kulturelle Signale) gemäß den Konventionen von Körperhaltung, Blickkontakt und Abstand zu anderen erwartet (vgl. ebd.). Auf dem C-Niveau sollen soziolinguistische und pragmatische Konventionen identifiziert und die eigene Kommunikation an diese angepasst werden können, um Missverständnisse und kulturelle Irritationen zu vermeiden (vgl. ebd. 146).

Als zentrale, für die niveauspezifische Operationalisierung der Skalen herangezogene Konzepte und Schlüsselkompetenzen werden die folgenden genannt (ebd.):

- die Notwendigkeit, angesichts kultureller Vielfalt mit Ambiguität umzugehen, Reaktionen anzupassen, Sprache zu modifizieren usw.
- die Notwendigkeit zu verstehen, dass verschiedene Kulturen unterschiedliche kulturelle Praktiken und Normen enthalten können, und dass Handlungen von Menschen aus anderen Kulturen unterschiedlich wahrgenommen werden könnten;
- die Notwendigkeit, Unterschiede im Verhalten zu bedenken (einschließlich Gesten, Umgangston und Einstellungen) sowie Übergeneralisierungen und Stereotype zu diskutieren;
- die Notwendigkeit, Ähnlichkeiten zu erkennen und sie als Basis für die Verbesserung von Kommunikation zu nutzen;
- der Wille, sich Unterschieden gegenüber sensibel zu zeigen;
- die Bereitschaft, Klärungen anzubieten oder darum zu bitten und Risiken möglicher Missverständnisse vorzusehen.  
[...]
- kulturelle, soziopragmatische und soziolinguistische Konventionen/Signale erkennen und entsprechend handeln;
- Ähnlichkeiten und Unterschiede in Perspektiven, Praktiken, Ereignissen erkennen und interpretieren;
- neutral und kritisch evaluieren.

Parasprache ist demnach als ein wichtiges Lehr-/Lernziel innerhalb des DaF-Unterrichts zu benennen, das sich vor allem in den Bereich der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz einordnen lässt.

Parasprachliche Mittel haben aber auch weitere wichtige Funktionen für die DaF-Unterrichtspraxis; dabei ist es relevant, ob sie von der Lehrkraft oder den Lernenden eingesetzt werden: In der kognitiven Linguistik zeigt sich, dass Gestik beim Lernen als Hilfsmittel zur Informationsvermittlung fungiert und die lexikalische Speicherung im Langzeitgedächtnis erleichtern kann, wenn sie visuell und motorisch inhaltsrelevante Informationen liefert: „[Gestures] reduce the cognitive load of speakers and enhance comprehension and memory in both speakers and listeners“ (Wagner Cook & Fenn 2017: 144). Informationen, die z. B. mit Gesten codiert werden, verankern sich gut im Gedächtnis und lassen sich besonders gut auf neue Kontexte übertragen, weshalb

Gesten nicht nur die anfängliche Kodierung von Informationen, sondern auch die Qualität der Repräsentation im Gedächtnis verbessern (vgl. ebd. 126).<sup>3</sup> Zum Verständnis von sprachlichen Handlungen können vor allem deiktische Gesten im Unterrichtsgeschehen beitragen, die im GER (2001: 91) als „praktische[...] Handlungen [aufgelistet werden], die Sprachaktivitäten begleiten“ (z. B. auf etwas zeigen oder etwas demonstrieren). Diese stellen insbesondere am Anfang des Spracherwerbs wichtige redegleitende Hilfsmittel dar, die zum Verstehen von fremdsprachlichen Äußerungen beitragen (vgl. Klippel & Schwerdtfeger 1987: 214). Storch (1999: 322) schreibt der Parasprache bei der Semantisierung von unbekanntem Wörtern oder Ausdrücken sogar eine „spracheretzende[...] Funktion“ zu: Beispielsweise kann die Bedeutung von *groß/klein* durch Gesten, *rennen/gehen* durch Bewegung im Raum oder *gähnen* durch Mimik und Gestik von der Lehrkraft dargestellt und von den Lernenden verstanden werden.

Damit verbunden ist eine weitere kognitive Funktion von Parasprache im DaF-Unterricht: das Monitoring des eigenen Lernprozesses durch paralinguistische Signale. Sprachverwendende können im Unterricht durch Mimik und Gestik eine visuelle Rückmeldung von ihren Gesprächspartner/innen über den Erfolg ihrer Äußerung erhalten und dadurch bedingt diese kontrollieren. Diese Signale (z. B. Nicken, Kopfschütteln oder Zeigefinger erheben) können sogar gesprochene Sprache ersetzen (vgl. Allhoff 1984: 120). Im GER (2001: 69) wird dies unter „Kontrolle des Erfolgs oder Monitoring“ zusammengefasst und stellt eine strategische Kompetenz dar, die es als Lernende/r zu erwerben gilt, um fremdsprachliches Handeln vorbereiten, steuern und kontrollieren zu können (vgl. Tönshoff 1998: 204). Ein lernerautonomiefördernder Fremdsprachenunterricht muss demnach den Lernenden die Möglichkeit auf Monitoring durch Parasprache ermöglichen; dies wird von Wolff (2002: 22) als allgemeines Lernziel eines zeitgemäßen Unterrichts benannt.

Daran schließt sich auch eine weitere, insbesondere für die Lehrkraft und das Unterrichtsgeschehen relevante Funktion von Parasprache an: Unterrichtsprozesse lassen sich durch parasprachliches Feedback regulieren und organisieren (vgl. Ellgring 1986: 26; Storch 1999: 321). Die Lehrkraft bekommt einen visuellen Input über die Befindlichkeit und das Interesse der Lernenden und kann dadurch auf diese reagieren oder aber „über Blickkontakt oder codierte Zeichen kleine Störungen unterbinden“ (Zentner & Jensen

---

<sup>3</sup> Für eine Übersicht zur *Bedeutung der Gestik für den Spracherwerb* siehe Hoffmann (2021).

2020: 845), den Lernenden das Rederecht übergeben und „durch spontane mimische und gestische Reaktionen Zustimmung oder Kritik einer Aussage zum Ausdruck bringen“ (ebd.).

Die für die empirischen Untersuchungen in Kapitel 4 zentralen Funktionen von paralinguistischen Mitteln im DaF-Unterricht lassen sich demnach wie folgt zusammenfassen:

- Parasprache als Lernziel des plurikulturellen Repertoires
- Parasprache als Hilfsmittel zur Informationsvermittlung
- Monitoring des Lernprozesses durch paralinguistische Signale
- Regulierung und Organisation von Unterrichtsprozessen durch parasprachliches Feedback

### **3. Veränderte paralinguistische Bedingungen im virtuellen DaF-Unterricht**

Die wohl größte Herausforderung im virtuellen DaF-Unterricht stellt die fehlende unmittelbare Face-to-Face-Kommunikation dar. Lernende und Lehrkraft können sich nicht unmittelbar austauschen; sogar bei synchronem Unterricht wird auf Distanz gelehrt und gelernt. Die alternative Form zur fehlenden Face-to-Face-Kommunikation stellt die synchrone Interaktion über die Kamera mittels Videokonferenzsysteme dar. Jedoch muss diese funktionstüchtig sein und ist in der Regel von der Bereitschaft der Lernenden und Lehrenden, diese einzuschalten, abhängig.<sup>4</sup>

Konkret bedeutet das Fehlen der unmittelbaren Kommunikation Folgendes für den virtuellen DaF-Unterricht: Im GER (2001: 55) wird hervorgehoben, dass die Fähigkeit der Sprachlernenden, ihre Sprachkompetenz einzusetzen, im Wesentlichen von den externen materiellen Bedingungen abhängt, unter denen die Kommunikation stattfindet. Zu diesen Bedingungen werden im Bereich des Mündlichen unter anderem die „Klarheit der Aussprache“, „Störgeräusche“, „Hintergrundgeräusche“ und „Verzerrungen“ (ebd.) gezählt, die im Online-Unterricht durch die Rahmenbedingungen stark negativ beeinflusst werden können: Dem/Der Lernenden und auch der Lehrkraft wird die Rezeption, aber auch Produktion von sprachlichen Aktivitäten durch störende technisch

---

<sup>4</sup> An einigen Institutionen dürfen Lehrkräfte aus datenschutzrechtlichen Gründen von ihren Lernenden nicht verlangen, dass sie ihre Kameras während des synchronen Online-Unterrichts einschalten, wenn sie dies nicht möchten.



bedingte Hintergrundgeräusche oder Verzerrungen erschwert. Auch die Interaktionsstrategie *Sprecherwechsel*, die es im DaF-Unterricht als integraler Aspekt der Diskurskompetenz zu erwerben gilt (vgl. Europarat 2020: 163), kann durch technisch bedingte Verzögerungen stark eingeschränkt sein bzw. natürliches Turn-Taking kann kaum stattfinden: Das Wort-Ergreifen im Diskurs ist stark erschwert, da die Lernenden immer zuerst ihr Mikrofon aktivieren müssen, um sprechen zu können. Hinzukommt, dass die Gespräche im synchronen Online-Unterricht in der Regel stärker durch die Lehrkraft als Moderatorin geleitet werden, die für eine adäquate Online-Interaktion Rederechte vergibt. Zudem sind auch das Monitoring und das parasprachliche Feedback ohne eingeschaltete Kamera und eine störungsfreie Internetverbindung nur eingeschränkt oder gar nicht möglich, da jegliche nonverbale Art der Kommunikation nicht vorhanden ist; sogar bei eingeschalteter Kamera sind sie nur bedingt umsetzbar, da die Bildausgabe in der Regel nur in einem kleinen Bildformat angezeigt wird und dadurch bedingt komplexe Gestik – aber auch einfache Mimik – erschwert wahrnehmbar sind. Ein weiterer Aspekt besteht darin, dass die Lehrkraft vor dem Computer sitzend eine andere Art der Körpersprache als vor dem Kurs stehend im Präsenzunterricht zeigt.

Unter den genannten veränderten Bedingungen kann im virtuellen DaF-Unterricht aufgrund der räumlichen Trennung der Kommunikationspartner/innen und ohne funktionierende Technik das Hauptlernziel des DaF-Unterrichts, nämlich die Kommunikationskompetenz, nur erschwert vermittelt und erworben werden. Lehrende, aber auch Lernende, müssen sich dieser veränderten Bedingungen und ihres Einflusses auf den Lehr-/Lernprozess bewusst sein, um ein möglichst uneingeschränktes Sprachenlernen zu ermöglichen. Daraus ergibt sich die Frage, inwiefern die Lehrenden und Lernenden die veränderten Bedingungen der Sprachlern- und -lehrprozesse in der virtuellen Lehre sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen wahrnehmen und bewerten. Dieser zentralen Frage wird in den folgenden Untersuchungen nachgegangen.

#### **4. Empirische Untersuchungen zu paralinguistischen Mitteln im virtuellen DaF-Unterricht**

Während gezielte Untersuchungen zum allgemeinen Stellenwert nonverbaler Sprache im Präsenz-Fremdsprachenunterricht vorhanden sind (z. B. Church et al. 2017; Church et al. 2007; Demir & Goldin-Meadow 2016; Hostetter & Boncoddio 2017; Alibali et al. 2011), fehlen bislang Studien, die den Einsatz der Kamera im virtuellen DaF-Unterricht

sowie ihre Auswirkung in an- und ausgeschalteter Form auf den Erwerb untersuchen. Diesem Desiderat der DaF-Unterrichtsforschung wird hier nachgegangen.

#### **4.1 Studie zur Wahrnehmung paralinguistischer Mittel im virtuellen Kontext**

In der Fragebogenstudie, auf der der vorliegende Artikel basiert, wurden die Erfahrungen von DaF-Lehrkräften und DaF-Lernenden mit dem virtuellen Sprachunterricht und ihre Wahrnehmung paralinguistischer Mittel im Online-Unterricht untersucht. Die zentralen Fragestellungen der Untersuchung sind folgende:

- I. Inwiefern wird die Kamera in der Online-Unterrichtspraxis eingesetzt und wie wird der Einsatz dieser bewertet?
- II. Wie nehmen Lehrende und Lernende im Online-Unterricht den Einsatz der Kamera als Medium zur Übertragung von Parasprache (insbesondere Mimik und Gestik) wahr und welchen Stellenwert messen sie ihr bei?

##### **4.1.1 Design und Durchführung**

Bei dieser Studie erhielten DaF-Lehrkräfte und DaF-Lernende verschiedener Sprachenzentren an deutschen Hochschulen im Zeitraum von Juli bis August 2021 einen Online-Fragebogen (siehe Anhang A und B), in dem sie zu ihrer persönlichen Einschätzung des Einsatzes der Kamera im Online-Unterricht sowie der Relevanz von Parasprache (insbesondere Mimik und Gestik) befragt wurden. Insgesamt wurden in der folgenden Auswertung die Angaben von 49 Lehrkräften und 121 Lernenden ausgewertet. Die befragten Lehrkräfte sind zwischen 28 und 69 Jahre alt ( $M=47.5$ ;  $SD=11.87$ ). 81,6 % der Lehrkräfte sind weiblich und 16,3 % männlich; 2 % machten keine Angabe zu ihrem Geschlecht. Die befragten Lernenden sind zwischen 19 und 45 Jahre alt ( $M=28.1$ ;  $SD=6.34$ ). 54,5 % der Lernenden sind weiblich, 42,1 % männlich und 0,8 % divers; 2,5 % machten keine Angabe zu ihrem Geschlecht. 24,7 % dieser Proband/innen sind Deutschlernende des A-Niveaus, 51,2 % des B-Niveaus und 24,1 % des C-Niveaus.

##### **4.1.2 Ergebnisse**

Für eine übersichtliche Darstellung der Daten wird die Auswertung nach a) Verwendung und Bewertung der Kamera im Online-Unterricht, b) Einschätzung des Stellenwerts von Mimik und Gestik im Online-Unterricht und c) Mimik und Gestik als Mittel zur Rückmeldung und zum Monitoring gegliedert.

### a) Verwendung und Bewertung der Kamera im Online-Unterricht

Da die Kamera unabdingbar für die Übermittlung von Mimik und Gestik ist, soll zuerst dargestellt werden, wie die Kamera im Online-Unterricht eingesetzt wird und wie ihr Einsatz von Lehrkräften und Lernenden beurteilt wird.

#### Lehrkräfte

Das Ergebnis zum Einsatz der Kamera durch die Lehrkräfte ist eindeutig: Fast die gesamten befragten Lehrkräfte (98 %) gaben an, die Kamera immer einzuschalten und stuften deren Einsatz zudem als *sehr relevant* ein. In einem Freifeld konnten die Lehrkräfte angeben, warum sie dabei so vorgehen. Diese Antworten wurden nach der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2010: 83-85) ausgewertet und systematisiert: Am häufigsten (38,8 %) wurde geantwortet, dass man so besseres Feedback von den Teilnehmenden bekäme und das Unterrichtsgeschehen besser einschätzen könne. 30,6 % gaben an, dass man mit der Kamera ein besseres Gruppengefühl schaffe und zudem Nähe aufbaue. Auch der Einsatz von Mimik und Gestik, insbesondere bei Erklärungen, wurde explizit von 24,5 % der Befragten genannt. Weiterhin bestehe ein Grund darin, dass man so die Gegebenheiten im Präsenzunterricht imitiere (16,3 %).

Zum Einsatz der Kamera durch die Lernenden wurde das Antwortspektrum breiter ausgenutzt: Der Großteil der befragten Lehrkräfte findet die Teilnahme der Lernenden mit Kamera *sehr relevant* (65 %) oder *relevant* (31 %); 4 % empfinden dies als *weniger relevant*. In den Freifeldantworten gaben die Lehrkräfte an, dass man von Lernenden nicht verlangen dürfe, die Kamera einzuschalten (6,1 %) und das Einschalten der Kamera aller Teilnehmenden häufig zu einer Überlastung des Videokonferenzsystems führe (10,1 %). Außerdem wurde die Rücksichtnahme auf persönliche Gründe erwähnt, die Kamera nicht einzuschalten (6,1 %).

Des Weiteren sollten die Lehrkräfte aus einer Liste wählen, inwieweit sie zustimmen, dass die aufgelisteten Bereiche von der Kamera positiv beeinflusst werden. Hier kann man in allen Bereichen eine mehrheitliche Zustimmung finden: *erleichterte Kommunikation* (100 %), *Wahrnehmung von Verständnisproblemen der Lernenden* (98 %), *besseres Gruppengefühl* (96 %), *erleichterte Vermittlung* (94 %), *erleichterte Rückmeldungen durch die Lernenden* (92 %) und *flüssigerer Unterricht* (84 %). 4 % der Lehrkräfte gaben an, dass die Kamera keinen Einfluss auf den Unterricht habe.

## Lernende

Auf die Frage, ob die Lernenden es wichtig finden, dass die Lehrkraft im Online-Unterricht die Kamera einschaltet, antworteten ca. 90 % im positiven Spektrum (*ja* (82,6 %); *eher ja* (9,1 %)); ca. 8 % finden es *nicht* oder *weniger wichtig*. Daraus ergibt sich ein Mittelwert von 3.72 ( $SD=0.885$ ; Werte: 1 (nein) – 4 (ja)). Die Wichtigkeit der Sichtbarkeit der Mitlernenden wurde von den Lernenden als etwas *weniger relevant* empfunden ( $M=3.02$ ;  $SD=1.072$ ; Werte: 1 (nein) – 4 (ja)), dennoch antworteten 46,3 % mit *ja* und 20,7 % mit *eher ja*. Ein Wilcoxon-Test konnte hier ein signifikantes Ergebnis in der unterschiedlichen Bewertung nachweisen ( $z=-6,118$ ;  $p < .001$ ).

Bei der Frage, ob sowohl die Lernenden als auch die Lehrkraft die Kamera im Unterricht einschalten, antworteten 22,3 % der Lernenden mit *immer*, 30,6 % mit *meistens*, 32,2 % mit *manchmal* und 14,9 % mit *nie*. Die Mehrheit der Lernenden gab zudem an, besser lernen zu können, wenn die Kamera im Unterricht generell von allen Beteiligten verwendet wird: 49,6 % stimmten *voll* und 19 % *teilweise* zu. 14,9 % wählten *eher nein* und 16,5 % *nein*.

Die Lernenden wurden zudem gebeten, aus einer Liste Auswirkungen, die die Kamera auf den Unterricht hat, zu wählen: 76,9 % der Teilnehmenden gaben an, durch die Kamera ein besseres Gruppengefühl zu verspüren. 69,4 % der Befragten finden, dass durch die Kamera die Kommunikation erleichtert werde und 57 %, dass die Kamera beim Verständnisprozess helfe. Von 53,7 % wurde gewählt, dass man so leichter Probleme beim Lernen kommunizieren könne und von 45,5 %, dass der Unterricht mit Kamera flüssiger verlaufe. 8,3 % der Teilnehmenden konnten keine Auswirkungen der Kamera auf den Unterricht feststellen und 11,6 % der Lernenden sehen im Einsatz der Kamera mehr Nach- als Vorteile. Zusätzlich schrieben vier Teilnehmer/innen in ein freies Antwortfeld, dass die Kamera ihnen dabei helfe, sich besser zu konzentrieren und nicht von anderen Dingen abgelenkt zu werden. Ein/e Teilnehmer/in erwähnte zudem, dass er/sie durch Mimik und Gestik Wörter leichter verstehen könne.

### **b) Einschätzung des Stellenwerts von Mimik und Gestik im Online-Unterricht**

Nachdem die Teilnehmenden über den Einsatz der Kamera und deren Rolle im Online-Unterricht befragt wurden, wurden anschließend explizite Fragen zum Einsatz von Mimik und Gestik und deren Stellenwert im Hinblick auf unterschiedliche Kompetenzbereiche (z. B. Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) im Online-Unterricht gestellt.

## Lehrkräfte

Auf die Frage, wie wichtig der Einsatz von Mimik und Gestik im Online-Unterricht sei, antworteten 87,8 % der Lehrkräfte mit *wichtig* und 10,2 % mit *eher wichtig*. Im negativen Spektrum gab eine Person *eher unwichtig* an. Zusätzlich wurden die Lehrkräfte befragt, inwiefern der potenzielle Wegfall von Mimik und Gestik eine Auswirkung auf den (Präsenz-/Online-)Sprachunterricht in jeglicher Form hätte: Der Großteil schätzte diesen Wegfall als *sehr gravierend* (46,9 %) oder *gravierend* (40,8 %) ein. 10,2 % siedelten sich in der Mitte an und eine Person wählte *eher keine Auswirkungen*.

Bezugnehmend auf die Bereiche, in denen der Einsatz von Mimik und Gestik in der Vermittlung besonders relevant ist, wurden von den Lehrkräften vor allem die Bereiche *Sprechen* ( $M=4.92$ ;  $SD=0.334$ ; Werte 1 (unwichtig) – 5 (wichtig)), *Phonetik* ( $M=4.82$ ;  $SD=0.441$ ), *Kontakt zu den Lernenden* ( $M=4.86$ ;  $SD=0.540$ ), *Wahrnehmung der Stimmung der Lernenden* ( $M=4.82$ ;  $SD=0.601$ ) und *Gruppenklima* ( $M=4.80$ ;  $SD=0.707$ ) hervorgehoben. In diesen Bereichen herrschte zu großen Teilen (83 % – 91 %) ein Konsens über die Wichtigkeit von paralinguistischen Mitteln, indem der höchste Wert von den Lehrenden vergeben wurde. Daran schließen sich die *Vermittlung des Wortschatzes* ( $M=4.43$ ;  $SD=0.791$ ) sowie das Geben von *Feedback zu den Leistungen* ( $M=4.27$ ;  $SD=0.974$ ) an. Eher ausgeglichen wurden die Bereiche *Grammatikvermittlung* ( $M=3.67$ ;  $SD=1.248$ ), *Hörvermittlung* ( $M=3.37$ ;  $SD=1.334$ ), *Landeskunde* ( $M=3.24$ ;  $SD=1.315$ ), *Prüfen* ( $M=3.18$ ;  $SD=1.395$ ) und die *Feststellung des Lernfortschritts* ( $M=3.51$ ;  $SD=1.260$ ) bewertet. Am unwichtigsten wurde der Einsatz von Mimik und Gestik für die Vermittlung von *Lesen* ( $M=2.88$ ;  $SD=1.379$ ) und *Schreiben* ( $M=2.24$ ;  $SD=1.407$ ) erachtet.

## Lernende

Die Lernenden antworteten auf die Frage, ob Mimik und Gestik im Online-Unterricht wichtig seien, zu 60,3 % mit *ja*, zu 27,3 % mit *eher ja*, zu 8,3 % mit *eher nein* und zu 4,1 % mit *nein*. Damit erachten die Lernenden ( $M=3.44$ ;  $SD=0.815$ ; Werte 1 (nein) – 4 (ja)) Mimik und Gestik im Unterricht als etwas weniger relevant als die Lehrkräfte ( $M=3.86$ ;  $SD=0.408$ ; Werte 1 (nein) – 4 (ja)). Die Signifikanz des Vergleichs wurde durch einen Mann-Whitney-U-Test bestätigt ( $z=-3,514$ ;  $p < .001$ ).

Die Bereiche, in denen die Lernenden Mimik und Gestik als besonders relevant einschätzten, waren *Sprechen* ( $M=4.69$ ;  $SD=0.731$ ; Werte 1 (unwichtig) – 5 (wichtig)),

*Kontakt zur Lehrkraft* ( $M=4.69$ ;  $SD=0.643$ ) und *Kontakt zu den Mitlernenden* ( $M=4.62$ ;  $SD=0.744$ ). Die anderen Bereiche wurden folgendermaßen bewertet: *Feedback von der Lehrkraft* ( $M=4.32$ ;  $SD=1.018$ ), *Wortschatz* ( $M=3.69$ ;  $SD=1.218$ ), *Hörverstehen* ( $M=3.26$ ;  $SD=1.406$ ), *Grammatik* ( $M=3.17$ ;  $SD=1.321$ ), *Prüfungen* ( $M=2.93$ ;  $SD=1.413$ ), *Leseverstehen* ( $M=2.68$ ;  $SD=1.392$ ) und *Schreiben* ( $M=2.29$ ;  $SD=1.228$ ).<sup>5</sup>

### c) Mimik und Gestik als Mittel zur Rückmeldung und zum Monitoring

Wie bereits im Forschungsstand erläutert, sind parasprachliche Mittel ein wichtiges Medium für Rückmeldungen und Monitoring. Daher wurden die Teilnehmenden dazu befragt, wie sie Rückmeldungen im Online-Unterricht erhalten bzw. aussenden.

#### Lehrkräfte

Die am häufigsten gewählten Antworten auf die Frage, wie die Lehrkräfte feststellen, dass die Lernenden abgelenkt sind oder etwas nicht verstanden haben, waren *Nachfragen von den Lernenden* (91,8 %) und *Nachfragen durch die Lehrkraft* (87,8 %). 75,5 % der Lehrkräfte würden dies über die Mimik der Lernenden und 53,6 % anhand von Stille im Raum bzw. keinen Rückmeldungen erkennen. 8,2 % Lehrkräfte gaben an, es gar nicht zu bemerken. Unter *Sonstiges* gaben die Lehrkräfte an, dass durch Sichtkontakt über die Kamera bemerkt werde, dass die Lernenden sich anderweitig beschäftigen oder diese die Kamera eine Weile ausschalten.

#### Lernende

Die Lernenden wurden dazu befragt, wie sie vorgehen, wenn sie im Online-Unterricht etwas nicht verstanden haben. 86,8 % gaben an, die Lehrkraft zu fragen, 64,5 % schreiben in den Chat, 29,8 % geben ein Signal in die Kamera und 11,6 % sagen nichts. Unter *Sonstiges* nannten zwei Lernende zusätzlich die Handhebefunktion von Video-Konferenzsystemen.

Hier war es zudem wichtig zu überprüfen, ob sich die Lernenden im Online-Unterricht anders verhalten als im Präsenzunterricht. Daher sind die Teilnehmenden danach befragt worden, ob sie im Online-Unterricht weniger Nachfragen stellen als im Präsenzunterricht: Hierauf antworteten 26,4 % mit *ja* und 20,7 % mit *eher ja*. 28,1 % gaben an,

---

<sup>5</sup> Die Bereiche *Phonetik*, *Landeskunde*, *Feststellung des Lernfortschritts* und die *Wahrnehmung der Stimmung* wurden bei den Lernenden nicht abgefragt.

nicht weniger Fragen zu stellen. 15,7 % ordneten sich bei *eher nein* und 9,1 % im neutralen Mittelfeld ein.

## 4.2 Studie zur Wortschatzvermittlung mit und ohne Einsatz der Kamera

In dieser experimentellen Studie wurde der Einfluss parasprachlicher Mittel (hier nur: Mimik und Gestik) auf den Wortschatzerwerb im Online-Unterricht untersucht. Die zentrale Fragestellung der Untersuchung ist folgende:

Welchen Einfluss haben parasprachliche Mittel (insbesondere Mimik und Gestik) auf den Wortschatzerwerb im Online-Unterricht auf verschiedenen Sprachniveaustufen?

### 4.2.1 Design und Durchführung

Das Experiment wurde in Deutschkursen der Niveaus A1.1, B1.2 und C1 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und der Universität Erfurt im Juli 2021 durchgeführt ( $n=23$ ). Es bestand aus zwei Teilen: Im ersten Teil fand die Vermittlung von vier Wörtern mit angeschalteter Kamera der Lehrkraft statt; im Anschluss daran wurde ein schriftlicher Test durchgeführt, durch den der Erfolg des Erwerbs überprüft wurde. Im zweiten Teil wurde der gleiche Prozess mit weiteren vier Wörtern, aber ausgeschalteter Kamera der Lehrkraft durchgeführt. Die Kameras der Lernenden waren in beiden Teilen ausgeschaltet.

Die Vermittlung bestand darin, den Lernenden das ihnen unbekannte Wort zu nennen und anschließend durch zwei bis drei Sätze und ein konkretes Beispiel mündlich (unter Zuhilfenahme von Mimik und Gestik) zu erklären. Bei der Auswahl der Wörter wurde darauf geachtet, dass die Wortart, die Wortlänge und der Schwierigkeitsgrad dem GER entsprechend in beiden Teilen des Experiments gleich waren (siehe Anhang C).<sup>6</sup> Die Aufgabenstellung im anschließenden Test lautete: *Erklären Sie „Wort x“*. Der Einsatz von Hilfsmitteln war verboten, die Bearbeitungszeit lag bei insgesamt zehn Minuten. Um zu überprüfen, ob der vermittelte Wortschatz den Lernenden vor dem Experiment unbekannt war, wurde im Test gezielt danach gefragt.

---

<sup>6</sup> Durch die Verwendung unterschiedlicher Wörter auf unterschiedlichen Niveaustufen kann keine bedingungslose Vergleichbarkeit gewährleistet werden. Dies wurde hingenommen, um sicherzustellen, dass der Schwierigkeitsgrad der Wörter dem Sprachniveau der Lernenden entspricht und dass die Wörter den Teilnehmenden unbekannt sind. So konnten für jede Niveaustufe die gleichen Voraussetzungen gewährleistet werden (Wortliste: siehe Anhang C).

### 4.2.2 Ergebnisse

Die Antworten der Lernenden wurden überprüft und anschließend mit *verstanden* und *nicht verstanden* codiert. Nicht ausgefüllte Felder wurden bei den Worterklärungen als *nicht verstanden* gewertet. Bei der Berechnung wurden die Antworten von Teilnehmenden ausgeschlossen, die angaben, das Wort bereits vor der Erklärung gekannt zu haben.

Für die Auswertung wurden richtige Antworten im Vergleich zu den insgesamt gegebenen Antworten (ohne bekannte Wörter) pro Niveaustufe und Kamera-Modus (an/aus) ausgewertet:

Niveaustufe	Kamera-Modus	richtige Antworten/ Gesamt-Antworten	richtige Antworten [in %]
A1	an	26/37	70,27 %
	aus	22/35	62,86 %
B1	an	11/15	73,33 %
	aus	9/17	52,94 %
C1	an	21/28	72,5 %
	aus <sup>7</sup>	13/16	81,25 %
Gesamt	an	58/80	72,5 %
	aus	44/68	64,71 %

Tab. 1: Ergebnisse des Experiments zum Wortschatzerwerb mit und ohne Kamera

Es lässt sich feststellen, dass in den Niveaustufen A1 und B1 minimal bessere Ergebnisse mit Kamera erzielt wurden; auf dem Niveau C1 wurde in dieser Kontrollgruppe das Gegenteil festgestellt. Wenn man alle Niveaustufen miteinander vergleicht, findet man dennoch einen zu 8 % größeren Anteil an richtigen Antworten unter Verwendung der Kamera. Ein Wilcoxon-Test konnte allerdings kein signifikantes Ergebnis für eine der Gruppen (jeweils mit und ohne Kamera pro Niveaustufe) liefern.

Die Teilnehmenden wurden zudem am Ende nach ihrer persönlichen Einschätzung gefragt, in welchem Modus sie den Worterklärungen besser folgen konnten: Auf dem

<sup>7</sup> Hier muss berücksichtigt werden, dass an dem zweiten Teil des Experiments (Kamera aus) nur noch vier von acht Personen teilgenommen haben.



Niveau A1 gaben acht von neun (88,9 %) Personen an, mit Kamera besser folgen zu können; eine Person gab *ohne Kamera* an. In einem freien Antwortfeld gaben sieben (77,8 %) Personen an, durch die Gesten der Lehrkraft leichter eine Verbindung zwischen Wort und Erklärung herstellen zu können. Auf dem Niveau B1 gaben ebenfalls fünf von sechs (83,3 %) Teilnehmenden an, die Wörter besser mit Kamera verstanden zu haben; eine Person erkannte keinen Unterschied. Hier ergänzten zwei (33,3 %) Lernende ebenfalls, dass der „Gesichtsausdruck“ und die „Erklärung mit Händen“ beim Verstehen unterstützen würde. Ein/e Teilnehmer/in merkte an, dass man sich mit Kamera besser konzentrieren könne. Weiterhin wurde von einer Person festgehalten, dass es nur auf die Erklärung ankomme. Auf dem Niveau C1 gaben zwei (50 %) Teilnehmende an, mit Kamera besser folgen zu können und zwei (50 %) Personen, dass es keinen Unterschied gäbe. Hier fügte auch eine Person hinzu, dass es nur auf den Inhalt ankäme.

## **5. Diskussion**

In der vorliegenden Befragung konnte festgestellt werden, dass sowohl DaF-Lehrkräfte als auch DaF-Lernende paralinguistische Mittel, speziell Mimik und Gestik, im synchronen Online-Unterricht mittels Videokonferenz als wichtig erachten. Im Widerspruch dazu steht allerdings das Ergebnis zum Einsatz der Kamera im Online-Unterricht: Denn lediglich die Hälfte der Befragten gab an, dass die Kamera von allen in der Regel angeschaltet ist. Es lässt sich vermuten, dass einige Antworten aufgrund sozialer Erwünschtheit gegeben wurden; außerdem gaben einige der Befragten an, dass der technische und datenschutzrechtliche Aspekt ein Grund dafür ist, dass in der Praxis die Kameras ausgeschaltet bleiben.

In diesem Zusammenhang lässt sich außerdem feststellen, dass von beiden befragten Gruppen der Einsatz der Kamera der Lehrkraft als wichtiger erachtet wird als der der Lernenden. Dies könnte auf die traditionelle Wahrnehmung zurückgeführt werden, die Lehrkraft als Hauptakteurin des Fremdsprachenunterrichts zu betrachten: Denn ein zentrales Merkmal unterrichtlicher Kommunikation ist – auch bei einer Lernerzentrierung – die ungleiche Verteilung von Sprechhandlungen auf Lehrkraft und Lernenden (vgl. Storch 1999: 298). Der Redeanteil der Lehrkraft ist bei authentischen Unterrichtsinteraktionen größer als der Anteil der Lernenden, weshalb der Eindruck entstehen könnte,

dass sie die „wichtigste Person“ (Grell 1990: 62) ist und dass Lernen hauptsächlich eine von der Lehrkraft initiierte Aktivität ist.

Als Folge der Kameraverwendung wurden von beiden befragten Gruppen *Erleichterungen in der Vermittlung, im Erwerb und im Verstehensprozess* genannt; das erfolgreiche Gelingen dieser Prozesse wird häufig aus dem bereits genannten Grund der Lehrkraft zugeschrieben, was als Begründung für diese Einschätzung betrachtet werden könnte. Die „sprachliche Dominanz [der Lehrkraft] im Fremdsprachenunterricht“ sei nach Storch (1999: 300) allerdings nicht ausschließlich negativ zu bewerten, weil die Sprachlehrkraft die wichtigste Quelle für sprachlichen Input sei.

Ein weiterer interessanter Befund der Befragung betrifft die zwischenmenschlichen Aspekte wie *Verbesserung des Gruppenklimas* und *Kontakt zur Lehrkraft* oder *zu den Lernenden*, welche nach Angaben der Befragten vom Einsatz der Kamera profitieren. Dabei handelt es sich um Bereiche, die durch eine gute Kommunikation gestärkt werden, wofür Mimik und Gestik eine entscheidende Rolle spielen. Damit werden Punkte angesprochen, die sich auf eine gewinnbringende soziale Eingliederung aller Beteiligten im Sprachkurs beziehen. Diese Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Lernenden trägt nach Hagedauer & Raufelder (2020: 9-11) maßgeblich zum Lernerfolg bei, indem sie beispielsweise die Lernmotivation steigert und die aktive Mitarbeit fördert. Daher darf deren Bedeutung auf keiner Bildungsstufe unterschätzt werden. Damit kann argumentiert werden, dass Mimik und Gestik, welche von den Befragten als beziehungsfördernd eingeschätzt wurden, unter Zuhilfenahme der Kamera im Online-Unterricht in einem nicht zu missachtenden Maße zum Lernerfolg beitragen können.

Überraschend sind auch die Ergebnisse zum Stellen von Rückfragen im Online-Unterricht. Ein beachtlicher Teil der Lernenden gab an, im Online-Unterricht weniger Rückfragen zu stellen. Dies könnte – neben technischen Gegebenheiten – auf eine größere Distanz in der Kommunikation zurückgeführt werden; außerdem könnte dies auch in der Hemmung begründet sein, durch das aufwendige Turn-Taking (Mikrofon einschalten und anschließend sprechen) den Redefluss der Lehrkraft zu unterbrechen. Zusätzlich bedeutet auch die Rückmeldung über den Chat einen Mehraufwand für die Lernenden, wenn z. B. die Vereinbarung getroffen wurde, dass die Fragen im Chat eingetippt werden müssen.

Interessanterweise wurde von den Lernenden im Bereich der Rückmeldungen die *Handhebefunktion* in einigen Videokonferenzsystemen erwähnt. Hier ist erkennbar, dass

diese Programme den Versuch unternehmen, den eingeschränkten Einsatz von Mimik und Gestik auszugleichen: Teilnehmende können während des Online-Unterrichts z. B. Emojis verwenden, die Mimik (und teilweise Gestik) transferieren. Man könnte sogar davon sprechen, dass die Handhebefunktion als virtuelle Erweiterung der Gestik fungiert und die Lehrkraft dabei unterstützt, parasprachliches Feedback zu erhalten. An dieser Stelle zeigt sich besonders die Relevanz von Mimik und Gestik, da die parasprachlichen Lücken in der digitalen Praxis erkannt und Wege gesucht wurden, diese auszugleichen.<sup>8</sup>

In dem durchgeführten Experiment wurde untersucht, welchen Einfluss Mimik und Gestik auf den Wortschatzerwerb im synchronen Online-Unterricht auf verschiedenen Sprachniveaustufen haben. Hier konnten Tendenzen festgestellt werden, die auch nur als solche zu interpretieren sind, da die Ergebnisse statistisch nicht signifikant sind; weitere Untersuchungen dazu sind daher wünschenswert. Es hat sich gezeigt, dass die Lernenden auf den Niveaus A1 und B1 die mithilfe der Kamera vermittelten Wörter im Test besser erklären konnten. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit der persönlichen Einschätzung der Teilnehmenden. Interessant ist hierbei, dass auf Niveaustufe A1 teilweise Erklärungen verschriftlicht wurden, die lediglich der von der Lehrkraft eingesetzten Geste – und nicht der gänzlichen Wortbedeutung – entsprechen: Beispielsweise wischte sich die Lehrkraft bei der Erklärung des Wortes *Hitzewelle* über die Stirn und wedelte sich dabei Luft zu; dass diese Hitze länger andauert, wurde zwar auch mit Gestik verdeutlicht, aber hauptsächlich verbal ausgedrückt. Ein/e Proband/in erklärte das Wort als „behaviour of people when it is hot“, und eine/r schrieb: „This is when the weather is warm and someone needs more air to cool his or her body temperature“. Hier wird deutlich, wie wichtig Mimik und Gestik bei der Informationsvermittlung sind, insbesondere bei geringeren Sprachkenntnissen. Dies unterstützt die These von Hoffmann (2021: 130), dass Gesten vor allem den Lernprozess fördern, wenn sie semantische oder sensomotorische Inhalte darstellen.

Ein weiterer interessanter Befund ist auf der Niveaustufe C1 festzustellen. Denn hier konnte nicht bestätigt werden, dass Wörter, die mithilfe der Kamera erklärt wurden, besser verstanden werden. Auch in der persönlichen Einschätzung der Lernenden gab es keine Eindeutigkeit. Daher könnte hier die These aufgestellt werden, dass visuelle Eindrücke auf höherem Sprachniveau eine geringere Rolle spielen. Auch dieses Ergeb-

---

<sup>8</sup> Zur *Interaktion mit Emojis* siehe z. B. Beißwenger & Pappert (2020).

nis deckt sich mit der Forschungslage, dass Mimik und Gestik besonders auf niedrigen Niveaustufen von besonderer Relevanz sind und durch sie Inhalte leichter erlernt werden können (vgl. z. B. Klippel & Schwerdtfeger 1987: 214).

## **6. Zusammenfassung und Implikationen für die virtuelle DaF-Unterrichtspraxis**

Die Ergebnisse der Untersuchungen zum virtuellen DaF-Unterricht verdeutlichen den Stellenwert von parasprachlichen Mitteln im DaF-Unterricht: Parasprache stellt ein Teillehr-/lernziel der kommunikativen Sprachkompetenz dar und hat interaktive, aktivierende, regulierende, organisierende und sogar sprachersetzende Funktionen innerhalb des Sprachunterrichts. Im virtuellen Sprachunterricht kann sie aber nur bedingt – und auch nur unter Einsatz der Kamera – gewährleistet werden. Deshalb und vor allem aufgrund der Befunde in den vorliegenden Untersuchungen kann nachdrücklich empfohlen werden, dass Sprachlehrkräfte im Rahmen der vorgeschriebenen Datenschutzrichtlinien ihrer Institutionen sowohl die eigene Kamera einschalten, als auch ihre Lernenden vom Kameraeinsatz überzeugen sollten. Denn nur so kann die kommunikative Sprachkompetenz im virtuellen DaF-Unterricht mit den geringsten Einbußen ausgebildet und gefördert werden. Im Sprachunterricht z. B. ohne Mimik und Gestik zu arbeiten, bedeutet, „gegen unsere natürlichen Sprech-, Ausdrucks- und Wahrnehmungsmechanismen zu arbeiten“ (Baur 1990: 31). Daher muss Schmelzer et al. (2016) aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Studien widersprochen werden: Schmelzer et al. statuieren, dass die beschränkte nonverbale Kommunikation im virtuellen Klassenraum von Vorteil sei, da so die „nicht willentlich stattfindende Übertragung von Botschaften oder – besonders im interkulturellen Kontext – fälschlich decodierte[n] nonverbale[n] Botschaften“ (ebd. 5) vermieden wird.

Es liegt auf der Hand, dass DaF-Lehrkräfte über das Wissen zum Stellenwert von Parasprache innerhalb des Sprachunterrichts verfügen müssen, um die – vor allem virtuellen – Lehr- und Lernbedingungen für ihre Lernenden effektiv gestalten zu können. Ein wünschenswerter Ansatz wäre, dieses Wissen bereits in die DaF-Lehrkräfteausbildung zu implementieren; denn wie empirische Untersuchungen mit Fremdsprachenlehrkräften zeigen, besteht in diesem Bereich ein Ausbildungsdesiderat (z. B. Abel 2018).

## Bibliografie

- Abel, Clémentine (2018) Nonverbale Elemente im Fremdsprachenunterricht: Eine quantitative Studie zum emblembezogenen Wissen angehender Französischlehrkräfte. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23(2), 100-112.
- Abercrombie, David (1968) Paralanguage. *International Journal of Language & Communication Disorders* 3(1), 55-59.
- Alibali, Martha; Nathan, Mitchell; Fujimori, Yuka (2011) Gestures in the classroom: What's the point? In: Stein, Nancy; Raudenbush, Stephen (Hrsg.) *Developmental Cognitive Science Goes to School*. New York: Routledge, 219-234.
- Allhoff, Dieter-W. (1984) Beobachtungs- und Verhaltenstraining zur nonverbalen Kommunikation. In: Berthold, Siegwart; Naumann, Carl Ludwig (Hrsg.) *Mündliche Kommunikation im 5.-10. Schuljahr*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 118-133.
- Baur, Rupprecht S. (1990) *Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen – Anwendung – Kritik – Perspektiven*. Berlin: Langenscheidt.
- Beißwenger, Michael; Pappert, Steffen (2020) Warum Emojis keine Wörter sind – aber wichtige Einheiten der Interaktion. In: Gür-Şeker, Derya (Hrsg.): *Wörter, Wörterbücher, Wortschätze. (Korpus-)Linguistische Perspektiven*. Duisburg: UVR, 116-134.
- Birjandi, Parviz; Nushi, Musa (2011) Non-verbal communication in models of communicative competence and L2 teachers' rating. *Journal of English Studies* 1, 3-22.
- Church, Ruth; Alibali, Martha; Kelly, Spencer (2017) *Why Gesture? How the hands function in speaking, thinking and communicating*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Church, Ruth; Garber, Philip; Rogalski, Kathryn (2007) The role of gesture in memory and social communication. *Gesture* 7(2), 137-158.
- Demir, Özlem Ece; Goldin-Meadow, Susan (2016) Gesture's role in learning and processing language. In: Hickok, Gregory; Small, Steven (Hrsg.) *Neurobiology of language*. London: Academic Press, 275-283.
- Ellgring, Heiner (1986) Nonverbale Kommunikation. In: Rosenbusch, Heinz S.; Schober, Otto (Hrsg.) *Körpersprache in der schulischen Erziehung und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, 7-48.
- Europarat (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Klett-Langenscheidt.
- Europarat (2020) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Gullberg, Marianne (2006) Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Homage à Adam Kendon) *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 44(2), 103-124.
- Hagenauer, Gerda; Raufelder, Diana (2020) Editorial. In: Hagenauer, Gerda; Raufelder, Diana (Hrsg.): *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung*, Münster/ New York: Waxmann, 9-12.
- Heringer, Hans Jürgen (2017) *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. 5. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Hoffmann, Isabel (2021) Zum aktuellen Mehrwert der Erstellung und Analyse von Gestikkorpora in der universitären DaF-Lehrkräfteausbildung – methodologische Überlegungen. *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 1(1), 124-139.
- Hostetter, Autumn; Boncoddò, Rebecca (2017) Gestures highlight perceptual-motor representations in thinking. In: Church, Ruth; Alibali, Martha; Kelly, Spencer (Hrsg.) *Why Gesture? How the hands function in speaking, thinking and communicating*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 155-174.
- Kita, Sotaro (2009) Cross-cultural variation of speech-accompanying gesture: a review. In: *Language and Cognitive Processes* 24(2), 145-167.
- Klippel, Friederike; Schwerdtfeger, Inge C. (1987) Spiel und non-verbales Verhalten. In: Melenk, Hartmut; Firges, Jean; Nold, Günter; Strauch, Reinhard; Zeh, Dieter (Hrsg.) *11. Fremdsprachendidaktiker-Kongreß*. Tübingen: Gunter Narr, 214-222.
- Knabe, Kristin (2007) *Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik? Zur Theorie und Praxis von Gestik in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (2016) *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart: Springer.
- Mayring, Phillipp (2010) *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- Müller, Cornelia (1998) *Redebegleitende Gesten. Kulturgeschichte – Theorie – Sprachvergleich*. Berlin: Arno Spitz.
- Özyürek, Aslı (2017) Function and processing of gesture in the context of language. In: Church, Ruth; Alibali, Martha; Kelly, Spencer (Hrsg.) *Why Gesture? How the hands function in speaking, thinking and communicating*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 15-37.
- Tönshoff, Wolfgang (1998) Training von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusst machender Vermittlungsverfahren. In: Rampillion, Ute; Zimmermann, Günter (Hrsg.) *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. München: Hueber, 203-214.
- Schmelzer, Ruth; Gessler, Matthias; Kanova, Irma; Pokorný, Martin; Kovács, Zoltán; Kohlusz, Gábor; Szalainé-Szeili, Katalin; Castellan, Annamaria; Corbato, Giuliana; Gino, Mary; Pacifico, José; Ramos, Marina; Jesus, Susana; Jack, Richard (2016) *Eine Pädagogik von multinationalen Online Seminaren (Webinaren) in Echtzeit im Rahmen des Blended Learning-Konzepts*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Storch, Günther (1999) *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Surkamp, Carola (2016) Nonverbale Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht fördern Dramapädagogische Methoden für den Sprach-, Literatur- und Kulturunterricht. In: Betz, Anica; Schuttkowski, Caroline; Stark, Linda; Wilms, Anne-Kathrin (Hrsg.) *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 23-46.
- Wagner Cook, Susan; Fenn, Kimberly (2017) The function of gesture in learning and memory. In: Church, Ruth; Alibali, Martha; Kelly, Spencer (Hrsg.) *Why Gesture? How the hands function in speaking, thinking and communicating*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 126-153.

- Wolff, Dieter (2002) Instruktivismus vs. Konstruktivismus. 20 Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen. In: Bach, Gerhard; Viebrock, Britta (Hrsg.) *Die Aneignung fremder Sprachen. Perspektiven – Konzepte – Forschungsprogramm*. Frankfurt a. M.: Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 10), 19-24.
- Zentner, Ina; Jensen, Franziska (2020) Didaktische Möglichkeiten und Herausforderungen der nonverbalen Kommunikationssituation im digitalen Raum – Präsentation und Erfahrungsbericht eines internetbasierten DaF-Lehrerkurses. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25(1), 835-854.

### **Kurzbiografien der Autorinnen**

**Burçin Amet** ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg am Institut für Germanistik im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache tätig. In ihrer Dissertation untersucht sie die Schreibkompetenzentwicklung im Bereich der Textkohärenz und -kohäsion von DaF-Lernenden. Zudem lehrt sie als Lehrbeauftragte am Sprachenzentrum der Universität Oldenburg Deutsch als Fremdsprache.

**Anna-Lena Schmidt** ist als Lehrkraft für besondere Aufgaben am Sprachenzentrum der Universität Erfurt im Bereich Deutsch als Fremdsprache tätig. Ihre Schwerpunkte lassen sich in der Soziolinguistik und Phonetik finden. Weiterhin war sie als wissenschaftliche Hilfskraft an der Philipps-Universität Marburg für die Erstellung eines digitalen Lernangebots im Grammatikbereich zuständig.

### **Schlüsselwörter**

Methodik des Fremdsprachen-/DaF-Unterrichts, Digitale Medien, Online-Lehre & Lernen, Unterrichtspraxis, Hörsehverstehen, Fragebogen

## Anhang

### A: Fragebogen der DaF-Lehrkräfte

**1. Wie alt sind Sie?**

\_\_\_\_\_

**2. Geben Sie bitte Ihr Geschlecht an.**

weiblich    männlich    divers    keine Angabe

**3. Haben Sie schon einmal einen Sprachkurs in Präsenz unterrichtet?**

ja    nein

**4. Haben Sie schon einmal einen Online-Sprachkurs unterrichtet?**

ja    nein

**5. Einsatz der Kamera im synchronen Online-Unterricht**

	nie	gelegentlich	meistens	immer
Schalten Sie als Lehrkraft während des synchronen Online-Unterrichts Ihre Kamera an?				
Setzen Sie voraus, dass Ihre Lernenden ihre Kameras im Online-Unterricht einschalten?				

**Warum gehen Sie so vor?**

**6. Wie relevant ist Ihrer Einschätzung nach der Einsatz der Kamera für einen erfolgreichen Online-Unterricht?**

	nicht relevant	weniger relevant	eher relevant	sehr relevant
Kamera der Lehrkraft				
Kamera der Lernenden				



**7. Welche der folgenden Punkte sind Ihrer Meinung nach eine Folge des Einschaltens der Kamera im Online-Sprachunterricht?**

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
besseres Gruppengefühl				
erleichtert die Kommunikation				
flüssiger Unterricht				
bessere Wahrnehmung von Verständnisproblemen der Lernenden				
erleichtert die Vermittlung				
erleichtert die Rückmeldung der Lernenden				
keine Auswirkungen durch Einsatz der Kamera				

**8. Wie erkennen Sie im Online-Unterricht, ob die Lernenden unachtsam sind oder etwas nicht verstanden haben? (Mehrfachnennung möglich)**

- Nachfragen durch die Lernenden
- Nachfragen durch die Lehrkraft
- Mimik der Lernenden
- Stille im Raum
- gar nicht
- Sonstiges: \_\_\_\_\_

**9. Wie wichtig ist Ihrer Meinung nach der Einsatz von Mimik und Gestik im Online-Unterricht?**

unwichtig	eher unwichtig	eher wichtig	wichtig

**10. Wie schätzen Sie generell einen potenziellen Wegfall von Mimik und Gestik im Sprachunterricht für den Lernerfolg ein?**

- keine Auswirkungen                        sehr gravierend

**11. In welchen Bereichen finden Sie den Einsatz von Mimik und Gestik wichtig?**

	unwichtig	eher unwichtig	weder noch	eher wichtig	wichtig
Vermittlung: Lesen					
Vermittlung: Hören					
Vermittlung: Sprechen					
Vermittlung: Schreiben					
Vermittlung: Grammatik					
Vermittlung: Wortschatz					
Vermittlung: Phonetik					
Vermittlung: Landeskunde					
Kontakt zu den Lernenden					
Gruppenklima					
Wahrnehmung der Stimmung der Lernenden					
Prüfen					
Feststellung des Lernfortschritts					
Feedback zu Leistungen					

## B: Fragebogen der DaF-Lernenden

1. Wie alt sind Sie?

\_\_\_\_\_

2. Geben Sie bitte Ihr Geschlecht an.

weiblich    männlich    divers    keine Angabe

3. Welchen Sprachkurs besuchen Sie gerade?

A1    A2    B1    B2    C1    C2

4. Haben Sie schon einmal einen Sprachkurs in Präsenz besucht?

Präsenz: Sie sind im Klassenzimmer mit Ihrer Lehrkraft.

ja    nein

5. Finden Sie es wichtig, dass Ihre Lehrkraft im Online-Unterricht die Kamera an hat?

nein	eher nein	eher ja	ja

6. Finden Sie es wichtig, dass Ihre Mitlernenden im Online-Unterricht die Kameras an haben?

nein	eher nein	eher ja	ja

7. Glauben Sie, dass man mit der Kamera im Online-Unterricht besser lernt?

nein	eher nein	eher ja	ja

8. Wie oft haben alle im Sprachkurs die Kamera an (Lehrkraft + Lernende)?

nie	manchmal	meistens	immer

**9. Welche Vorteile hat die Kamera im Online-Unterricht?**

- leichteres Verstehen  
 Mitteilung von Problemen beim Lernen  
 flüssiger Unterricht  
 leichtere Kommunikation  
 besseres Gruppengefühl  
 es gibt keine Auswirkungen  
 die Kamera hat mehr Nachteile als Vorteile  
 Sonstiges: \_\_\_\_\_

**10. Finden Sie Mimik und Gestik im Online-Unterricht wichtig?**

Mimik: Gesichtsausdruck

Gestik: Körpersprache

nein	eher nein	eher ja	ja

**11. In welchen Bereichen finden Sie im Unterricht Mimik und Gestik wichtig?**

	unwichtig	eher unwichtig	weder noch	eher wichtig	wichtig
Leseverstehen					
Hörverstehen					
Sprechen					
Schreiben					
Grammatik					
Wortschatz					
Kontakt zur Lehrkraft					
Kontakt zu Mitlernenden					
Prüfungen					
Feedback von der Lehrkraft					

**12. Wie teilen Sie der Lehrkraft im Online-Unterricht mit, dass Sie etwas nicht verstanden haben?**

- Ich frage die Lehrkraft.  
 Ich gebe ein Signal in die Kamera.  
 Ich schreibe in den Chat.  
 Ich sage nichts.  
 Sonstiges: \_\_\_\_\_

**13. Stellen Sie im Online-Unterricht weniger Fragen als im Präsenzunterricht?**

nein	eher nein	weder noch	eher ja	ja

### C: Wortliste im Experiment

Niveau	Kameramodus	
	an	aus
A1	<i>Temperatur senken weltweit die Hitzewelle der Verpackungsmüll</i>	<i>heizen umweltschädlich der Abfuhrkalender der Müllsack</i>
B1	<i>bedrohen verringern schockierend der Klimawandel</i>	<i>verursachen verunreinigen belastend die Abfallvermeidung</i>
C1	<i>die Geheimratsecke der Kabelsalat ringsherum im Schneidersitz sitzen</i>	<i>das Hüftgold der Lückenbüßer blauäugig löten</i>

Alle Wörter wurden im Test nach dem folgenden Muster erfragt:

**1. Erklären Sie „Wort x“.**

**2. Kannten Sie „Wort x“ bereits vor dem heutigen Unterricht?**

ja     nein

**3. Wie konnten Sie die Wörter besser verstehen?**

mit Kamera     ohne Kamera

**Warum?**