

GFL

German as a foreign language

**Räumliche Transformationen und
Grenzverschiebungen bei der Verlegung des DaZ-
Unterrichts ins Digitale**

Yanetta Rybalskaya, Bochum

ISSN 1470 – 9570

Räumliche Transformationen und Grenzverschiebungen bei der Verlegung des DaZ-Unterrichts ins Digitale

Yanetta Rybalskaya, Bochum

Deutschkurse, die ursprünglich als Präsenzveranstaltungen geplant waren, mussten 2020 pandemiebedingt in den Onlinemodus verlegt werden. Diese Maßnahme löste jedoch in vielen Kreisen Skepsis aus, was die Frage erfolgreicher Durchführung angeht. Diese Zweifel können in erster Linie durch die Raumverbundenheit in Bezug auf Lernen erklärt werden, die viele Lernende, aber auch Lehrende an den Tag legen: Die meisten Menschen sind gewohnt, Lernaktivitäten in einem physischen Raum auszuüben, der außerhalb vom Zuhause liegt und erst einmal erreicht werden muss. Das Online-Lernen ist hingegen ortsunabhängig, jede*r befindet sich körperlich in einem anderen Raum, nimmt aber gleichzeitig an einem öffentlichen Geschehen teil. Die eigenen vier Wände, das häusliche Mobiliar und digitale Endgeräte werden dabei in eine neuartige Lernumgebung umfunktioniert, deren Grenzen einerseits im privaten Alltag zu verschwimmen scheinen, aber andererseits unendlich viele neue Dimensionen eröffnen. Bei diesem Prozess kann man von Entgrenzung des Deutschkurses sprechen, die gewisse raumbezogene Veränderungen auslöst und den Lehr-Lern-Prozess neu gestalten lässt.

Due to the pandemic, German courses in 2020, which were originally planned as face-to-face events, had to be moved to online mode. However, this measure triggered uncertainty in many circles regarding successful implementation. These doubts can be explained primarily by the spatial attachment to learning that many learners, but also teachers, display: Most people are used to performing learning activities in a physical space that is away from home and has to be reached first. Online learning, on the other hand, is location-independent; everyone is physically in another space, but at the same time participating in a public event. One's own four walls, home furnishings and digital end devices are thereby transformed into a new kind of learning environment whose boundaries seem to blur in private everyday life on the one hand, but on the other hand open up an infinite number of new dimensions. This process is referred to as the dissolution of boundaries in the German course, which triggers certain spatial changes and allows the teaching-learning process to be redesigned.

1. Einleitung

Nach dem 2020 ausgesprochenen Lockdown waren Mitarbeiter*innen unterschiedlicher Bildungseinrichtungen weltweit mit der Herausforderung konfrontiert, sämtliche Lehrveranstaltungen im Onlineformat weiterführen zu müssen. Auch die meisten DaZ-Lehrkräfte im Erwachsenenbereich hierzulande bekamen die Anweisung, den Unterricht fortan per Videokonferenz abzuhalten. (vgl. Grein 2021: 36) Nach der Kundgabe der Entscheidung, Deutschkurse in digitale Räume zu verlegen, zeigten viele Kursleitende

sowie Kursteilnehmende allerdings Zweifel am Gelingen der Onlinekurse, da die meisten bis dahin nur mit dem Lernen im Präsenzformat vertraut waren. (vgl. Grein 2020)

Um die Regelungen von Kontaktbeschränkungen während des Lockdowns umsetzen zu können, war es nötig, alternative Rahmenbedingungen zu schaffen, unter denen die Fortführung der Deutschkurse ohne physische Präsenz und somit ohne Ansteckungsgefahr für alle Beteiligten möglich wäre. Aus diesem Grund erschien das Modell des virtuellen Klassenzimmers als optimale Lösung, denn so konnten sich Kursleitende und Teilnehmende in Echtzeit treffen, ohne zur Sprachschule gehen zu müssen. (vgl. Kay et al. 2021: 11) Durch den Einsatz von virtuellen Klassenzimmern wurde solch ein öffentliches Geschehen wie Teilnahme an einem Deutschkurs zum ersten Mal flächendeckend aus den Räumen der Bildungseinrichtungen in private Räumlichkeiten von Teilnehmenden und Lehrenden verlagert. Diese Verlagerung führte zum Ineinandergreifen unterschiedlicher Bereiche, die bis dahin strikt voneinander getrennt waren, sodass die Grenzen nicht nur zwischen Räumen, sondern auch innerhalb dieser verschoben wurden (vgl. Ahrens 2001: 184). Mit anderen Worten kam es zur Entgrenzung der DaZ-Kurse, die eine Reihe von Herausforderungen mit sich brachte.

Es stellte sich die Frage: Wie soll der gesteuerte Spracherwerb außerhalb der Bildungsinstitution funktionieren und kooperatives Lernen in einem nicht physischen Raum vonstattengehen? Denn DaZ-Kurse zielen vordergründig nicht auf den Wissenstransfer ab, sondern auf die Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Kommunikationskompetenz bei Teilnehmenden. Im Onlinemodus wird die Erreichung dieses Ziels allerdings dadurch erschwert, dass die Unterrichtssprache gleichzeitig der Unterrichtsgegenstand ist. Durch den Verlust der gewohnten räumlichen Bedingungen geht auch die herkömmliche Dreidimensionalität verloren, wodurch wiederum die Notwendigkeit entsteht, nach neuen Methoden der handlungs- und kommunikationsorientierten Unterrichtsgestaltung zu suchen.

Rückblickend ist es deshalb wichtig festzuhalten, was genau sich bei der Durchführung der DaZ-Kurse in digitalen Räumen ändert und wie diese Veränderungen auf die Konstituierung des Unterrichtsraums und vor allem auf die Lehr-Lern-Prozesse auswirken. Darüber hinaus ist der Frage nachzugehen, inwieweit der Verlust der Dreidimensionalität die Arbeitsprozesse während des Onlineunterrichts beeinträchtigt und welche zusätzlichen Mittel einzusetzen sind, damit Unterrichtsziele erreicht werden können.

Zu diesem Zweck werden im Folgenden als erstes räumliche und körperliche Aspekte des herkömmlichen Klassenzimmers mit denen des virtuellen verglichen. Ferner werden die wichtigsten raumkonstituierenden Elemente festgehalten, die im Onlinemodus die meisten Transformationen erleiden und gezeigt, wie diese den Erwerb der deutschen Sprache gewinnbringend beeinflussen können.

2. Herkömmliches Klassenzimmer als Unterrichtsraum

Seit jeher werden zum Unterrichten real existierende, in sich geschlossene Räumlichkeiten genutzt, die im Allgemeinen Sprachgebrauch als Klassenzimmer bezeichnet werden. Darin werden Schüler*innen bzw. Kursteilnehmer*innen von der „Außenwelt mit ihren unkontrollierbaren Einflüssen“ (Nolda 2006: 317) isoliert, um deren Konzentrationsfähigkeit zu steigern. (vgl. Nolda 2006: 317) Dies wird sowohl im schulischen Kontext als auch im Bereich der Erwachsenenbildung praktiziert. Auch DaZ-Kurse werden für gewöhnlich an einem physischen Ort durchgeführt, der zu Unterrichtszwecken eingerichtet ist, also in einem herkömmlichen Klassenzimmer. Zum gesteuerten Lernen verlassen Kursteilnehmende ihr Zuhause und begeben sich in die Sprachschule, wo sie sich von häuslichen Pflichten sowie beruflichen Tätigkeiten abschalten und gemeinsam mit anderen Gleichgesinnten Deutsch lernen können. (vgl. Ide; Winkler 2009: 143) Sie müssen also zeitliche und räumliche Grenzen überwinden, um das Klassenzimmer zu erreichen. Die im Klassenzimmer gewonnenen Deutschkenntnisse helfen ihnen dann, das Leben außerhalb dessen sprachlich zu meistern. Das Prinzip der Kommunikations- und Handlungsorientierung steht demzufolge im Vordergrund.

Bei der Teilnahme an einem Deutschkurs spielt die physische Präsenz eine erhebliche Rolle, weil es sich hier erstens um eine kollektive Form des Lernens handelt. Zweitens lassen sich viele Zweifel, beispielsweise bezüglich der Aufgabenstellung oder neuer Begriffe, durch die unmittelbare Nähe der Lehrkraft oder der Sitznachbarn viel schneller klären. Bei Unklarheiten werden durch die Lehrperson oft nonverbale Signale, unterschiedliche Gegenstände und nicht selten eigener Körper als Illustrationsmedien herangezogen. (vgl. Nolda 2006: 320)

Die Aneignung von Sprachkenntnissen ist deshalb als ein sozialer Lernprozess zu betrachten, der erst im Austausch mit anderen Personen, mit denen man das Klassenzimmer teilt, am besten gelingt (vgl. Kleppin 2002: 83f.). Denn einerseits fokussieren sich DaZ-Kurse auf den systematischen Ausbau der Deutschkenntnisse, damit Teil-

nehmende ihren Alltag sprachlich bewältigen können. Andererseits erfüllen sie eine wichtige soziale Funktion: Mit dem Fortschreiten des Kurses wird der Unterrichtsraum zum Schauplatz eines intensiven Erfahrungsaustauschs, interkultureller Kommunikation, gegenseitiger Unterstützung und Ausbildung des sozialen Netzwerkes (vgl. Kay et al. 2021: 5). Der Unterrichtsraum als soziales Phänomen entsteht demzufolge erst durch „relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen“ (Löw 2013: 158), das bedeutet, durch aktive Handlungen und Positionierungen von Raumnutzer*innen zueinander, durch Interaktionen zwischen Einzelnen und Gruppen sowie durch den Einbezug von Einrichtungsgegenständen und Lernmaterialien (vgl. Nolda 2006: 314). Dieser Prozess wird durch unterschiedliche Sprechakte begleitet, sodass sich Teilnehmende viele Vokabeln und grammatische Konstruktionen nebenbei einprägen.

Zur Grundausstattung eines Unterrichtsraums gehören Schreibtische zum Ausbreiten von Lernmaterialien, Stühle zum Sitzen, eins oder mehrere Präsentationsmedien (Tafel, Whiteboard, Flipchart u. Ä.), die zu Visualisierungszwecken eingesetzt werden, sowie elektronische Geräte, wie etwa Beamer, Lautsprecher, CD-Player etc., die das multisensorische Lernen unterstützen (vgl. Kraus 2010: 49). Die Arbeitsplätze, die in der Regel aus einem Tisch und einem Stuhl bestehen, werden in Blickrichtung nach vorne ausgerichtet, sodass alle Lernenden eine gute Sicht auf die Lehrkraft und auf die Tafel als zentrale Informationsquellen bekommen (vgl. Kraus 2010: 53).

Darüber hinaus wird ein großer Wert auf Informationsveranschaulichung an den Wänden gelegt: Am besten eignen sich dafür Lernplakate, die vorgefertigt zu erwerben oder von Lernenden eigenhändig zu erstellen sind. Diese können Ergebnisse von Gruppenarbeiten, Grammatikregeln oder Konjugationstabellen, aber auch landeskundliche Inhalte beinhalten. (vgl. Gehring 2010: 129) Oft werden Fotos von Kursfesten oder Ausflügen in die Gestaltung des Kursraums integriert. Dadurch wird ein individueller lern- und kommunikationsfördernder Kontext geschaffen, in dem sich Lernende als eine Einheit empfinden.

Die Einrichtung des Klassenzimmers trägt im Wesentlichen zu dessen Wiedererkennungseffekt bei, sodass es beim Betreten sofort als solches wahrgenommen wird (vgl. Löw 2013: 208). Durch die Anordnung der Sitzplätze für Lernende und Positionierung des Lehrertisches sowie der Präsentationsmedien ergeben sich sowohl für Lehrende als auch für Lernende bestimmte Bereiche, die sich in erster Linie durch Dreidimensionalität auszeichnen (vgl. Kraus 2010: 53). Dadurch werden nicht nur die Rollenverteilung im Allgemeinen (Lehrkraft vs. Lerner*innen), sondern auch temporäre Rollen (Vortragende,

Mitglied einer Arbeitsgruppe, Gesprächspartner*in usw.) während des Unterrichts räumlich markiert.

Auch wenn heutzutage in Deutschkursen teilnehmerzentrierte Unterrichtsformen dem Frontalunterricht vorzuziehen sind, werden der Lehrertisch und die Tafel vorne platziert. Eine den Raum betretende Person lässt sich als Lehrperson erkennen, indem sie sich in den für Lehrende vorgesehenen Bereich begibt (vgl. Nolda 2006: 317). Bei Erklärung des neuen Themas halten sich die Kursleiter*innen überwiegend an der Tafel auf, um ihre Erläuterungen visualisieren zu können. Zum Verständnis des Stoffes tragen nicht nur akustische und visuelle Signale bei, sondern auch deren Präsentationsart sowie deren Positionierung in einem dreidimensionalen Raum. Deshalb hält die Lehrkraft sich während des Unterrichts nicht permanent in ihrem Bereich auf, sondern verlässt ihn hin und wieder: Sie geht durch die Reihen und schaut sich die Teilnehmer*innenaktivitäten bei Einzel- und Gruppenarbeiten an oder nähert sich beispielsweise denjenigen Lerner*innen, die um Hilfe bitten. (vgl. Kraus et al. 2015: 147) Bei diesen Grenzgängen wird die Distanz zwischen Lehrkraft und einzelnen Teilnehmenden reduziert und die Möglichkeit geschaffen, aufkommende Fragen diskret zu klären. Bei diesen Bewegungen im Klassenzimmer bleibt die Lehrperson anderen Lerner*innen weiterhin sichtbar (vgl. Kraus 2010: 53).

Teilnehmer*innen positionieren sich als solche, indem sie sich automatisch einen Sitzplatz in dem für sie eingerichteten Bereich aussuchen, weil dieser für sie durch räumliche Verhältnisse deutlich zu erkennen ist (vgl. Nolda: 2006: 317). Bei der Platzwahl hat jede*r eigene Präferenzen: Manche besetzen einen Tisch in der Nähe der Lehrperson, die anderen ziehen sich nach hinten zurück oder setzen sich neben eine Person, die sie sympathisch finden oder die ihre Muttersprache spricht. Bei der Raumeignung schafft sich jede*r somit eine Komfortzone, die den Lernprozess positiv beeinflusst. (vgl. Breidenstein 2004: 92f.) Durch diese Selbstbestimmung bei der Sitzplatzwahl können Teilnehmende außerdem voneinander profitieren, indem sie beispielsweise unbekannte Vokabeln oder Unsicherheiten selbstständig klären. Bei Gruppenarbeiten oder kollaborativen Schreibaufgaben verlassen Lernende jedoch ihre Sitzplätze und reorganisieren ihre Arbeitsbereiche, um besser interagieren zu können, wodurch neue Raumbezüge hergestellt werden.

Neben der Bewegung im Raum und aktiver Interaktion bei der Aufgabenbewältigung tauschen Teilnehmende Lehrwerke, Wörterbücher, Radiergummis ebenso wie Wasser, Snacks, Handcremes oder ähnliche soziale Güter untereinander. In die Unterrichts-

raumkonstituierung werden demnach nicht nur unterrichtsbezogene, sondern auch einige unterrichtsfremde Gegenstände einbezogen (vgl. Kraus et. al. 2015: 14). Wird dieser Austausch auf Deutsch versprachlicht, verbessert sich die mündliche Kompetenz von Teilnehmenden auf natürliche Weise.

3. Virtuelles Klassenzimmer als Unterrichtsraum

Je nach Bildungsinstitution oder persönlichen Vorlieben werden beim synchronen Onlineunterricht solche Videokonferenz-Softwares wie z. B. Zoom, Adobe Connect, Microsoft Teams, GoToMeeting, Google Meet usw. eingesetzt (vgl. Edinger et al. 2015: 207). Diese Softwares stellen dabei eine Reihe von Grundfunktionen zur Verfügung, die den Kursleitenden ermöglichen, unterschiedliche Inhalte im Live-Modus zu präsentieren, Lernende bei Lernprozessen sowie Aufgabenbearbeitung zu begleiten und Diskussionen zu moderieren. Dank Kamera- und Mikrofonnutzung können Teilnehmende die Lehrkraft und einander sehen (Kopf-und-Schulter-Ausschnitt), gemeinsame Lernaktivitäten ausführen und vor allem synchron miteinander kommunizieren. Die Nutzung von Online-Meetings-Softwares bietet Lehrenden dadurch die Möglichkeit, einen kommunikationsorientierten Sprachunterricht zu gestalten, auch wenn unter abweichenden räumlichen Rahmenbedingungen. Denn während des Unterrichts wird die ganze Aufmerksamkeit auf den Monitor des Endgeräts fokussiert: Die meisten Aktivitäten spielen sich nun virtuell ab, sodass weder kinästhetischer noch taktile Austausch von Informationen und Gütern zwischen Teilnehmenden vollzogen werden kann.

Im Gegensatz zum herkömmlichen Klassenzimmer wird hier die Information nur noch über zwei Kanäle aufgenommen: über den visuellen und über den akustischen (vgl. Lepschy 2020: 31). Die Lehrperson muss dabei verstärkt auf die sprachliche Gestaltung des Unterrichts achten, weil der Einsatz der Körpersprache bei der eingeschränkten Sicht nur bis zum gewissen Grad möglich ist (vgl. Ertl et al. 2013: 332f.). Da der Einbezug realer Gegenstände zur Veranschaulichung von unbekanntem Sachverhalten oder Begriffen ebenfalls nicht immer realisierbar ist, müssen sich Lerner*innen mehr auf verbale Kommunikationsebene achten. (vgl. Lepschy 2020: 32) Dies könnte einerseits zu Verständnisproblemen führen (insbesondere bei Anfänger*innen), andererseits wiederum Fortschritte begünstigen, was deren mündliche Fertigkeiten betrifft. Denn alles, was man nicht sehen, zeigen oder wahrnehmen kann, muss auch ihrerseits mit Worten zum Ausdruck gebracht werden. Die Informationsaufnahme und deren Verarbeitung kann aller-

dings durch die Tatsache verkompliziert werden, dass Lernende die Aufgabenstellung nicht verstehen, da ihre Deutschkenntnisse noch nicht gut genug sind. Für Teilnehmende bedeutet das, bei Unsicherheiten ihre Schwächen offen preiszugeben und ihre Fragen auf Deutsch formulieren zu müssen, während es im Präsenzmodus oft ein fragender Blick oder ein nonverbaler Hinweis reichen könnte.

Der eigentliche virtuelle Unterrichtsraum lässt sich dank der Breakout-Rooms-Funktion per Mausklick in mehrere Unterräume vervielfältigen, was die Partnerarbeit und die Bearbeitung der Aufgaben in Gruppen erlaubt (vgl. Pöpel 2021: 94). In diesen Teilräumen werden die Gruppen voneinander akustisch und visuell isoliert und sie können ungestört an ihren Aufgaben arbeiten. Durch diese Raumanordnung sind alle Beteiligten jedoch keineswegs unflexibel: Die Lehrkraft kann jederzeit andere Räume betreten, aber auch Lerner*innen können in den Hauptraum zurückkehren oder eventuell den Breakout-Raum wechseln, falls diese Funktion aktiviert ist. Dabei ist der Host allerdings nicht für alle Teams sichtbar, aber Teilnehmende können die Lehrkraft durch die Betätigung des Buttons *Um Hilfe bitten* erreichen, unabhängig davon, ob diese sich gerade in der Hauptsitzung oder in einem der Breakout-Rooms befindet (vgl. Pöpel 2021: 86).

Die Funktion *Breakout-Rooms* hat somit einige Vorteile gegenüber dem physischen Klassenzimmer. In einer Sprachschule müssen die Teams während der Gruppenarbeit oft mangels Kapazitäten in einem Raum sitzen bleiben. Dadurch steigt die Geräuschkulisse enorm an, weil Gruppenmitglieder immer lauter sprechen, um die anderen zu übertönen (vgl. Walden 2016: 140). Es entsteht der sogenannte Lombard-Effekt, der darin besteht, dass wir beim Sprechen automatisch unsere Lautstärke erhöhen, falls der Lärmpegel im Raum steigt (vgl. Klopfer et al. 2006: 134). In virtuellen Gruppenräumen hören Lernende andere Arbeitsgruppen nicht, deshalb wird ihre Konzentration nicht beeinträchtigt und sie können in Ruhe mit ihren Gesprächspartner*innen kommunizieren. In Bezug auf die Raumkonstituierung stellen die Breakout-Räume ein interessantes Phänomen dar: Während Teilnehmende in einem herkömmlichen Klassenzimmer aufstehen und sich den anderen nähern müssen, um eine Arbeitsgruppe zu bilden, werden die Teams während einer Videokonferenz in Breakout-Räume verteilt, ohne dass sie ihren Sitzplatz verlassen und die körperliche Position ändern müssen.

Im Gegensatz zum Präsenzunterricht kann die Lehrkraft den Unterricht und das Geschehene ebenfalls nur aus der zweidimensionalen Perspektive verfolgen. Dies führt dazu, dass die Lehrperson den Überblick über die Aktivitäten, welche Teilnehmende in

ihren Lehrbüchern, Heften oder auf ihren Endgeräten ausüben, verliert. Wegen der räumlichen Trennung können Kursleitende nicht wie gewohnt Lerner*innen über die Schulter schauen und direkt auf die Fehler verweisen, während diese ihre Aufgaben bearbeiten (vgl. Hendrich 2021: 27). Einige Lernende neigen deswegen dazu, den Lernaktivitäten passiv zu folgen, ohne etwas in ihre Hefte zu notieren.

Um den Vorteil des dreidimensionalen Unterrichtsraums zurückzugewinnen, ist es ratsam, schriftliche Arbeitsprozesse in den virtuellen Raum zu verlagern, damit sie problemlos verfolgt werden könnten. Mithilfe von kollaborativen Tools wie Whiteboard, Padlet, Google Docs, Etherpad o. Ä. können Lernende gemeinsam in einem Dokument arbeiten, um schriftliche Aufgaben zu lösen oder Ergebnisse ihrer Diskussionen festzuhalten (vgl. Pfliegel 2021: 35). Diese Tools ersetzen unterschiedliche Werkzeuge, die im traditionellen Unterricht bei Gruppenarbeiten eingesetzt werden und haptisch zu erfassen sind, wie etwa durch Papierbögen, Lernplakate, Schreibtafel, Schreibgeräte etc. Einzelne Arbeitsschritte können nicht nur für die Lehrkraft, sondern auch für andere Gruppen einsehbar gemacht werden (vgl. Hendrich 2021: 30). Während der Zusammenarbeit behält der Host zu einem die Kontrolle über die Abläufe, zum anderen kann er einzelne Schritte kommentieren oder Hilfe leisten, ohne sich im physischen Raum bewegen zu müssen. Dadurch werden auch passive Deutschlernende in Produktionsphasen einbezogen.

Solche Aktivität, wie eine Präsentation vorne an der Tafel halten, kann durch die Funktion *Spotlight for Everyone* im Onlineunterricht simuliert werden. Bei einer Einzel- oder Gruppenpräsentation kann eine oder mehrere Personen in den Mittelpunkt gestellt werden, wodurch die Aufmerksamkeit der anderen auf die Vortragenden gelenkt wird. Denn deren Videoausschnitte erscheinen auf allen Bildschirmen vergrößert, sodass Präsentierende wie im herkömmlichen Klassenzimmer im Zentrum des Unterrichtsgeschehens stehen und restliche Teilnehmende ihre Blicke auf sie richten (vgl. Kuklinski-Rhee 2021: 122). Die Position des Vortragenden im Raum wird dadurch zwar nicht dreidimensional, sondern nur visuell gekennzeichnet, trotzdem werden dadurch Rollenkonstellationen sichtbar gemacht, die wir aus dem Präsenzunterricht kennen.

4. Entgrenzung des Deutschkurses und deren Folgen

Für viele Kursteilnehmende bedeutet der Besuch eines Deutschkurses, sich in die Öffentlichkeit zu begeben. Durch die Verlegung einer formellen Lernsituation in informelle Rahmenbedingungen wurden aber während des Lockdowns zeitliche, räumliche und

institutionelle Grenzen aufgelöst, sodass unterschiedliche öffentliche und private Bereiche des Lebens unumgänglich tief ineinandergriffen. Dieses Phänomen, das ursprünglich aus der Industrie- und Arbeitssoziologie stammt, aber angesichts der aktuellen Entwicklung auch in Bezug auf Bildung an Bedeutung gewinnt (vgl. Klebl 2006: 3), wird als *Entgrenzung* bezeichnet (vgl. Gottschall 2003: 12). Während beim Lernen im Präsenzunterricht klare Grenzen zwischen Zuhause und Sprachschule gezogen werden, die man überwindet, indem man sich aus einem privaten Raum in einen öffentlichen begibt, gelangt man im Fall vom Onlinekurs lediglich per einen Mausklick in das virtuelle Klassenzimmer (vgl. El Ouardy et al. 2020: 79). In manchen Fällen haben Teilnehmende lediglich zwischen den Tabs zu wechseln, wie etwa diejenigen, die im Homeoffice arbeiten. Durch eine einzige Mikrobewegung geht eine Tätigkeit beinahe nahtlos in eine andere über, ohne dass zeitliche oder räumliche Grenzen überschritten werden müssen. Man braucht sich nicht einmal in die Sprachschule zu bemühen, um an einem Deutschkurs teilzunehmen (vgl. Ahrens 2001: 184), sondern bleibt weiterhin an einem Ort, den man eigentlich als vertrautes Zuhause kennt und somit als Rückzugsort empfindet. Die Vertrautheit wird auch dadurch verstärkt, dass die Einrichtung der Wohnung oft Bezug auf Heimat oder Identität nimmt, was in vielen Fällen wiederum an die Nutzung der Muttersprache und nicht des Deutschen rückgekoppelt wird. Das Lernen greift somit in eine intime Sphäre ein, sodass die Grenzen zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen durchlässig werden (vgl. Matschnig 2021: 12). Die Rituale der Grenzüberschreitung, die in diesem Zusammenhang durch den Hinweg zum Deutschkurs bzw. durch die Rückkehr nach Hause repräsentiert werden, entfallen (vgl. Ahrens 2001: 181). Die Wahrnehmung wechselt sprunghaft von hier nach dort, die Zwischenräume, die zur Verarbeitung neuer Informationen nötig sind, verschwinden (vgl. Ahrens 2001: 181).

Während des Onlineunterrichts vermischen sich außerdem verschiedene räumliche Elemente, die sich im herkömmlichen Klassenzimmer durch Positionierungen und die Einrichtung ergeben. Zwar wird im virtuellen Klassenzimmer die meiste Zeit genauso wie während des Präsenzunterrichts im Sitzen verbracht, aber es findet keine eigenständige aktive Rauman eignung statt. Lernende können sich nicht aussuchen, an welcher Stelle ihr Livebild während der Videokonferenz auf den Monitoren der anderen angezeigt wird. Bei allen Konferenz-Teilnehmenden erscheinen die Miniaturbilder in zufälliger Reihenfolge auf der Benutzeroberfläche (vgl. Lepschy 2020: 32). Da alle Beteiligten einfach nebeneinander angeordnet werden, verschwinden die Grenzen zwischen den Lehrenden- und

Lernenden-Bereichen, weil diese bei der Galerieansicht nicht mehr eindeutig gekennzeichnet sind.

Da das häusliche Ambiente ursprünglich nicht zum Lernen in einem Deutschkurs gedacht ist, müssen sich alle Beteiligten im Privatraum bestmögliche Rahmenbedingungen schaffen, um produktiv und konzentriert arbeiten zu können. Zu diesem Zweck werden bereits vorhandene Gebrauchsgegenstände (Tisch, Stuhl, Lampe, PC oder Laptop usw.) zweckentfremdet und zu einer optimalen Lernumgebung umfunktioniert (vgl. Rusch 2021: 245). Dabei gehören private elektronische Geräte, das Mobiliar und andere im Raum vorhandene Ausstattungselemente, die in die Gestaltung neuer Lernumgebung einbezogen werden, ursprünglich nicht dem Kontext des Deutschunterrichts an. Diese müssen somit Einrichtungsgegenstände des herkömmlichen Klassenzimmers ersetzen und als physische Fortsetzung des virtuellen Klassenzimmers fungieren (vgl. Edinger et al. 2015: 208). Die Konstituierung des Unterrichtsraums beschränkt sich demzufolge nicht nur auf die zweidimensionale Benutzeroberfläche des Endgeräts, die Kursleitende und Teilnehmende visuell und akustisch zusammenbringt.

Und umgekehrt braucht die Lehrkraft eine Reihe von elektronischen Geräten und Hilfsmitteln, die ihr im physischen Klassenzimmer zur Verfügung stehen nicht mehr, um den Unterricht multimedial gestalten zu können: Ein Rechner bzw. ein Laptop genügt. Auf diese Weise fließen viele unterrichtsfremde Realien, von denen Deutschlerner*innen während der Präsenzveranstaltungen in der Sprachschule abgeschirmt sind, unmittelbar in den Onlineunterricht mit ein und gestalten auf diese Weise den Unterrichtsraum mit. Das virtuelle Klassenzimmer beschränkt sich also nicht auf die zum Meeting benutzte Software auf dem Endgerät, sondern setzt sich aus unterschiedlichen materiellen und virtuellen Räumen, Gegenständen, Werkzeugen und Personen zusammen.

4.1 Imitation der Dreidimensionalität

Im herkömmlichen Klassenzimmer sind, wie bereits ausgeführt, sowohl Lernende als auch Lehrende auf eine oder andere Weise körperlich aktiv, die Lagebeziehungen wie vorne/hinten, rechts/links, oben/unten spielen dabei für den Lehr-Lern-Prozess eine wichtige Rolle: Wir erleben und beschreiben den Raum dreidimensional, was für das Lernen und das sprachliche Erfassen der Wirklichkeit von Bedeutung ist (vgl. Lankau 2017: 95).

Beim Einsatz des virtuellen Klassenzimmers geht die gewohnte Dreidimensionalität verloren, alle Gesprächspartner*innen sind im besten Falle bis zu Schultern sichtbar, sodass die Körpersprache nur bedingt eingesetzt bzw. gedeutet werden kann. Dem Layout nach spiegelt das virtuelle Klassenzimmer kaum seine eigene Funktion wider: Die Benutzeroberfläche sieht immer gleich aus, unabhängig davon, ob die Software für ein Arbeitsmeeting, einen Kulturevent oder einen Deutschkurs angewandt wird. Aus diesem Grund entwickeln die Anbieter immer wieder neue Funktionen, um bei Nutzern mindestens visuell das Gefühl zu erzeugen, sich gemeinsam in einem Unterrichtsraum aufzuhalten. Diese Funktionen können uns bekannte räumliche Strukturen eines physischen Klassenzimmers zwar nicht komplett ersetzen, aber sie erlauben eine Unterrichtsraumkonstituierung mithilfe alternativer Mittel.

Zoom bietet beispielsweise die Funktion *beeindruckende Ansicht*, bei Microsoft Teams heißt sie *Zusammen-Modus*. Mithilfe dieses Mittels hat der Host die Möglichkeit, die Teilnehmenden in eine vorgefertigte oder hochgeladene Szene zu platzieren und sie innerhalb der Szene zu verschieben (z. B. die Szene eines Klassenzimmers). Auf diese Weise bekommen die Lernenden einerseits eine Illusion nebeneinanderzusitzen und können andererseits die schulische Sitzordnung auf dem Bildschirm wiedererkennen.

Videoaufteilung des Hosts verfolgen ist eine weitere Funktion, die etwas Gewohntes ins virtuelle Klassenzimmer hineinbringen kann. Durch das Aktivieren dieser Funktion kann die Reihenfolge festgelegt werden, in der die Teilnehmenden in der jeweiligen Sitzung angezeigt werden. Mithilfe dieses virtuellen Sitzplans bekommt jede*r die gleiche Anordnung von Beteiligten auf seinem Monitor zu sehen. Dies kann nicht nur der Lehrkraft von Nutzen sein, sondern auch Lerner*innen helfen, den Überblick zu behalten, was im Fall vom herkömmlichen Unterrichtsraum oft ohne Weiteres möglich ist. Dies kann bei denjenigen Aufgabenstellungen besonders nützlich sein, bei denen die Lernenden der Reihe nach aufgerufen werden. Die gewohnte Dreidimensionalität wird jedoch dadurch nicht erreicht, denn sobald sich jemand umdreht, sieht er weder seinen Sitznachbarn, noch den Unterrichtsraum, sondern das Zimmer, aus dem sie oder er am Onlinekurs teilnimmt.

Die Benutzeroberfläche verwandelt sich darüber hinaus in eine Tafel, sobald die Lehrkraft den Bildschirm teilt. Die Fläche, die im virtuellen Raum die Lehrer- und Schüler*innenbereiche (Sitzgelegenheiten) repräsentiert, wird infolgedessen durch ein Präsentationsmedium verdeckt. Es kommt dadurch zur Entgrenzung innerhalb des Klassenzimmers selbst: Denn auf diese Weise verschmelzen unterschiedliche räumliche

Dimensionen, die in einem analogen Klassenzimmer klar voneinander getrennt sind, zu einem neuartigen zweidimensionalen Konstrukt.

Dabei eröffnet sich jedem Lernenden der Blick auf die gesamte Lerngruppe, was in einer Präsenzveranstaltung den Kursleitenden vorbehalten ist. Durch den ungewohnten Blickwinkel wird das Gehirn zusätzlich belastet, weil es andauernd die Mimik und die Gestik mehrerer Gesichter zu deuten sucht, die auf dem Monitor erscheinen, es entsteht eine Art Live-Wimmelbild (vgl. Kerbs 2021). Zahlreiche sensorische Informationen müssen hier parallel zum eigentlichen Lernprozess eingeordnet und verarbeitet werden (vgl. Lepschy 2020: 32).

Auf dem Bildschirm sieht jede*r nicht nur andere Beteiligte, sondern auch sich selbst, was in einem dreidimensionalen Raum mithilfe eines Spiegels oder einer Frontkamera erreicht werden könnte. Dies führt zu einer erzwungenen Selbstbespiegelung: Anstatt sich auf den Lernstoff zu konzentrieren, betrachten viele ihr Selbstbild und achten auf eigene Haltung bzw. eigenes Aussehen, wofür unnötig kognitive Ressourcen verschwendet werden (vgl. Matschnig 2021: 10). Um diesen unnötigen Stressfaktor zu beseitigen, kann das Selbstansicht-Video ausgeblendet werden. Darüber hinaus kann jede*r unterschiedliche Videofilter anwenden, um sich besser aussehen zu lassen. Des Weiteren können bei den meisten Konferenz-Softwares die Lichtverhältnisse verändert werden, sodass sich die Qualität des Bildes verbessert (vgl. Matschnig 2021: 24f.).

Die Kommunikation im virtuellen Klassenzimmer stellt jedoch nicht nur visuell eine Herausforderung dar, sondern auch akustisch, insbesondere, wenn diese in einer für Teilnehmende fremden Sprache erfolgt. Durch die Fähigkeit, relevante akustische Signale von anderen Geräuschen trennen zu können, sind Menschen in der Lage, selektiv dem Gehörten zu folgen. Denn je nachdem, wo sich die akustische Quelle in einem dreidimensionalen Raum befindet, werden die Signale durch das menschliche Ohr problemlos voneinander unterschieden. Dies wird in der Fachliteratur als Cocktail-Party-Effekt bezeichnet (vgl. Spitzer 2007: 67). Durch den Verlust der Dreidimensionalität kann sich der Cocktail-Party-Effekt aber nicht entfalten, da alle Stimmen und Geräusche, die im virtuellen Zimmer produziert werden, über Kopfhörer bzw. Headset direkt in den Kopf gelangen (vgl. Pleiss 2020). Es fehlt räumliche Distanz zwischen den Sprecher*innen, was besonders verwirrend sein kann, falls alle gleichzeitig etwas fragen oder sprechen. Für viele Deutschlerner*innen ist es ohnehin eine große Herausforderung, Höraufgaben zu bewältigen, zusätzliche akustische Reize können aus diesem Grund zur

Frustration und zum Motivationsverlust führen. Deswegen ist es ratsam, dass diejenigen Teilnehmenden, die nicht gerade das Wort haben, ihre Mikrofone ausschalten. Wer Fragen hat, kann zum Beispiel visuell mithilfe der Funktion „Hand heben“ zeigen. Bei einigen Videokonferenz-Softwares findet sich darüber hinaus eine Funktion, mit deren Hilfe Hintergrundgeräusche unterdrückt werden können. Diese akustische Isolierung schafft nötige Voraussetzungen zum konzentrierten Lernen.

4.2 Verschwimmen der Grenzen zwischen Öffentlichem und Privatem

Ein wichtiger Aspekt, der ein virtuelles Klassenzimmer vom herkömmlichen unterscheidet, ist die Auflösung der Grenze zwischen dem öffentlichen und dem privaten Raum. Das Verschwinden der Grenzen führt zwangsläufig zu einer Überschneidung jener Dimensionen, die im Normalfall kaum Berührungspunkte haben. Es kommt zum tiefen Ineinandergreifen beider Räume, denn während eines Unterrichts per Video-Konferenz bekommt jede Betroffene bzw. jeder Betroffene einerseits ungewollt den Einblick in die Privatsphäre jeder bzw. jedes anderen und muss andererseits den anderen Teilnehmenden diesen Einblick in das eigene Zuhause gewähren. Hinter Teilnehmenden sind zuweilen private Räumlichkeiten mit Dekorationen, Einrichtungsgegenständen oder Fotos an den Wänden zu sehen, die oft einen persönlichen oder auch kulturellen Charakter tragen und auf dem Bildschirm zu einer komplexen Collage zusammengefügt werden (vgl. Ahrens 2001: 190). Es entsteht ein mehrschichtiger multipler Patchworkraum, durch den alle Beteiligten einerseits schnell überfordert werden und andererseits zu viel Privates preisgegeben wird. Auf der einen Seite begünstigt die Erweiterung des Unterrichtsraums um externe Räumlichkeiten spontane Gespräche. Je mehr unterrichtsfremde Gegenstände und unterrichtsfremde Kontexte ins Klassenzimmer einbezogen werden, desto mehr Gesprächsanlässe und Informationen gegeben werden, die auf Deutsch besprochen werden können. Auf der anderen Seite kann diese zusätzliche räumliche Information auch stören, besonders in den Unterrichtsphasen, in denen große Konzentrationsfähigkeit erwartet wird.

Aus diesem Grund bieten gängige Videokonferenz-Dienste ihren Nutzer*innen die Möglichkeit, ihre Privatsphäre mithilfe unterschiedlicher Hintergründe abzuschirmen. Durch die Festlegung eines Hintergrundes wird die Grenze zwischen dem öffentlichen und dem privaten Raum wieder aufgebaut, die beim Zusammenfall der beiden Räume verloren geht (vgl. Matschnig 2021: 29). Allerdings ist hierfür anzumerken, dass man zu diesem Zweck einen möglichst neutralen Hintergrund auswählen soll, um unnötige Ablenkung

zu vermeiden. Mithilfe einer weiteren Option, die je nach Anbieter *Hintergrund weichzeichnen*, *Hintergrund unscharf* oder ähnlich heißt, ist es außerdem möglich, den Hintergrund während des Meetings verschwommen zu stellen. Auf diesem Wege bleibt die Teilnehmende bzw. der Teilnehmende zu sehen, während der Einblick in die Privatsphäre den anderen verwehrt wird (vgl. Matschnig 2021: 29). Beim Einsatz dieser Funktionen werden individuelle und womöglich emotional aufgeladene Hintergründe neutralisiert, wodurch irrelevante visuelle Reize ausgeblendet werden. Dies hilft das Konzentrationsvermögen von Lernenden zu steigern, weil die Unterrichtsinhalte dadurch wieder in den Fokus rücken. Das Private wird in beiden Fällen ausgeblendet, so wie es beim Besuch eines Präsenzkurses und beim Betreten der Sprachschule durch die räumliche Trennung beider Bereiche passiert.

Bei berufstätigen Kursteilnehmenden, die im Homeoffice arbeiten, kann die Entgrenzung des Deutschkurses auch eine erweiterte Verschachtelung von unterschiedlichen Räumen auslösen: Büro, Sprachschule und Zuhause. Unter diesen Umständen entwickelt sich aus der Work-Life-Balance eine Work-Learn-Life-Balance-Problematik (vgl. Antoni et al. 2014: 18). Diese Überlappung mehrerer Räume kann in erster Linie bei der Nutzung der Endgeräte (PC, Laptop, Tablet etc.) auftreten: Für den Unterricht wird ein digitales Medium benötigt, das eventuell auch für die Arbeit und/oder für unterschiedliche Freizeitaktivitäten eingesetzt wird. Der Dauereinsatz desselben Endgeräts führt unumgänglich zur Übermüdung und Konzentrationsstörungen. Denn berufstätige Sprachlerner*innen geraten oft in Versuchung, während des Deutschunterrichts ihre Geschäftskorrespondenz zu erledigen, Telefonate zu führen oder an einem geschäftlichen Online-Meeting teilzunehmen. Obwohl viele davon überzeugt sind, über eine Multitasking-Fähigkeit zu verfügen, ist die Bewältigung mehrerer Arbeitsaufträge zugleich aus neurologischer Sicht nicht wirklich möglich (vgl. Gazzaley; Rosen 2017: 112). Unser Gehirn kann sich nur auf eine Sache konzentrieren, mit dem Multitasking können wir zwar zwischen zwei Tätigkeiten wechseln, aber nicht zwei anspruchsvolle Aufgaben, bei denen unser Denkvermögen gefragt ist, gleichzeitig erfüllen (vgl. Gazzaley; Rosen 2017: 158).

4.3 Rollenkonflikt und Rollenwechsel

Ein weiteres Phänomen, das beim Lernen im Onlinemodus beobachtet werden kann, ist der Rollenkonflikt. Während Teilnehmenden am Sprachkurs eine Rolle als Lernende zuteilwird, erfüllen sie zu Hause andere soziale Rollen, womöglich als Mutter, Vater, Partner*in oder Kind, was auch von ihnen eine andere Verhaltensweise verlangt (vgl.

Matschnig 2021: 11). Falls man sich bei der Teilnahme an einem Deutschkurs in privaten Räumlichkeiten befindet, kann man die jeweilige Rolle während des synchronen Onlineunterrichts nicht kontinuierlich ausleben.

Sobald Lernende das herkömmliche Klassenzimmer betreten und ihren Platz aufsuchen, schlüpfen sie in ihre Teilnehmendenrolle: Man hört der Kursleiterin bzw. dem Kursleiter zu, beschäftigt sich mit Aufgaben und übersetzt unbekannte Vokabeln, sei es individuell oder in Gruppen, stellt bei Unklarheiten aufkommende Fragen. Dieses Verhalten legen die Lernenden ebenfalls im virtuellen Klassenzimmer an den Tag, denn der synchrone digitale Unterricht bietet, wie bereits erwähnt, einerseits die Gelegenheit zu einer Face-to-Face-Kommunikation und ermöglicht andererseits den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen bei der Bearbeitung der Übungen.

In einem Deutschkurs beschränkt sich die Lernendenrolle allerdings nicht nur auf das passive Erfüllen eigentlicher Lernaktivitäten im Unterricht, sie wird überdies durch Aufbau und Pflege sozialer Kontakte geprägt. Viele Teilnehmende sind neu in Deutschland, deshalb bietet ihnen der Besuch einer Sprachschule die Gelegenheit, Freundschaften zu schließen. Hierfür sind Interaktionen in der Pause ebenfalls von großer Bedeutung, die während des Präsenzunterrichts sowohl zur Erholung als auch zum Austausch mit anderen Teilnehmenden dienen. Während der Pausen erkunden Lerner*innen zusammen andere physische Räume, dabei entwickeln sich sprachliche Handlungen spontan und ungezwungen (vgl. Kay et al. 2021: 25). Sie gehen womöglich in ein Café, um einen Kaffee zu holen, essen etwas zusammen im Pausenraum oder besprechen etwas Privates. Das wirkt sich wiederum positiv auf den Lernprozess aus, falls Lerner*innen die deutsche Sprache nutzen, um ihren eigenen Kommunikationsbedarf zu befriedigen. Diese Gesprächssituationen bereiten Lernende auf reale Kommunikation, die sie im Alltag auf Deutsch bewältigen müssen.

Dabei bewegen sich die Sprachschüler*innen nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch während der Pausen und in anderen Räumlichkeiten der Sprachschule in einem Kontext, den sie mit dem Deutschkurs verbinden. Das Kontinuum des Lernens wird also nicht unterbrochen. Bei der Teilnahme an einem Onlineunterricht finden sich die Lerner*innen hingegen während der Pause in ihrem privaten Raum wieder und versetzen sich automatisch in ihre häusliche Rolle hinein. Herausgerissen aus dem Deutschkurs beschäftigen sich die meisten mit ihrem Haushalt, versuchen die beruflichen Aufgaben zu Ende zu bringen oder kommunizieren mit ihren Angehörigen, oft in Herkunftssprache. In diesem

Fall wird Deutsch nur noch während der Unterrichtsphasen gesprochen, während es in der Sprachschule auch in anderen Situationen zum Einsatz kommt: wie bereits erwähnt, mit anderen Kursteilnehmenden in der Pause oder bei Gesprächen mit Verwaltungsmitarbeitern.

Beim Lernen von zu Hause kann es außerdem vorkommen, dass die Betroffenen mehreren Anforderungen aus verschiedenen Lebensbereichen gleichzeitig genügen sollen: Während sich die Kursteilnehmenden an Lernaktivitäten beteiligen, könnten ihre Eltern, Partner*innen oder Kinder deren Aufmerksamkeit für sich beanspruchen (vgl. Kay et al. 2021: 37f.). Sobald Familienangehörige in den Unterricht eindringen, um zum Beispiel etwas Privates zu fragen, fällt die betroffene Person aus dem Kontext des Lernens heraus (vgl. Rusch 2021: 247). Der Raum- bzw. der Rollenwechsel wird bei jeder Unterbrechung abrupt vollzogen, was den Gedankenfluss stört und zu unnötiger Zerstreuung führt. Wenn die Informationen aus dem Unterricht nicht aufmerksam gespeichert werden, könnte es zu Schwierigkeit bei dessen Abruf führen (vgl. Gazzaley; Rosen 2017: 179f.).

Interessant ist hierfür anzumerken, dass sich Familienangehörige in diesen Fällen zur Unterbrechung berechtigt fühlen, denn sie sind zu diesem Zeitpunkt in eigenen vier Wänden. Da sie sich außerhalb des virtuellen Zimmers befinden, empfinden sie die lernende Person weiterhin als Familienmitglied oder Mitbewohner*in, also in ihrer für sie gewohnten häuslichen Rolle. Die Rolle als Kursteilnehmer*in wird oft dadurch als untergeordnet angesehen, sodass auch ihre Lernaktivitäten nicht ganz ernst genommen werden (vgl. Kay et al. 2021: 37f.). Dadurch erweist sich die Grenze zwischen Unterrichtsraum und Zuhause als fluid, sodass zum einen private Räumlichkeiten von Teilnehmenden in den Deutschkurs eindringen und zum anderen hin und wieder ihre Familienmitglieder, Mitbewohner*innen oder sogar ihre Haustiere, was den Lernprozess unumgänglich beeinflusst oder manchmal gar behindert. Die Teilnehmenden müssen in solchen Situationen zwischen unterschiedlichen Rollen wechseln, was ihr Konzentrationsvermögen wesentlich beeinträchtigt (vgl. Kay et al. 2021: 37f.).

Ebenfalls für den Rest der Lerngruppe bleibt so ein Eindringen des Privaten in den Unterricht nicht ohne Folgen: Auf der einen Seite kann die Unterbrechung ein ungezwungenes Gespräch initiieren, was beim Erlernen einer Fremdsprache immer von Vorteil ist, auf der anderen Seite kann die Anwesenheit einer externen Person nicht nur ablenken, sondern auch bei einigen Sprachlerner*innen unnötige Hemmungen auslösen.

5. Fazit

In diesem Beitrag wurden unterschiedliche raumbezogene Aspekte des herkömmlichen Klassenzimmers mit denen des virtuellen Klassenzimmers verglichen und eine Reihe von Abweichungen festgestellt, die bei der Durchführung des Onlineunterrichts zu beobachten sind. Bei der genauen Betrachtung von Auswirkungen, die durch die Verlegung des Präsenzunterrichts in digitale Räume entstehen, wird es deutlich, dass dieser Prozess einerseits zur Überlappung verschiedener räumlicher Dimensionen führt, andererseits neue Formen der Interaktion begünstigt. Aufgrund der raumbedingten Grenzverschiebungen, die durch den Gebrauch von Videokonferenz-Softwares hervorgerufen werden, müssen allerdings die Positionierungen der Raumnutzer*innen zueinander gekennzeichnet und deren Rollenverhältnisse während des Unterrichts eindeutig definiert werden. An mehreren Beispielen wurde darüber hinaus gezeigt, dass sich der Unterrichtsraum im Onlinemodus keineswegs nur auf die zweidimensionale Bildschirmoberfläche der Endgeräte begrenzt, sondern sich aus mehreren heterogenen Elementen (sowohl digitalen als auch physischen) zusammensetzt.

All die im Beitrag vorgestellten Eigenschaften des virtuellen Klassenzimmers führen deutlich vor Augen, dass sich Lehrende und Lernende nicht zwingend an einem gemeinsam geteilten physischen Ort aufhalten müssen, damit die Aneignung der deutschen Sprache erfolgreich verläuft. Bereits durch gewohnte Lehr-Lernaktivitäten und Gebrauch von vertrauten Unterrichtsmaterialien werden im Onlinemodus Rahmenbedingungen geschaffen, unter denen Teilnehmende produktiv lernen können.

Angesicht hoher Nachfrage nach Online-Angeboten in der Erwachsenenbildung und fortschreitender Digitalisierung in allen Lebensbereichen ist es von großer Bedeutung, die gewonnenen Erkenntnisse zu revidieren und zu überlegen, welche neuen Dimensionen sich durch den Einsatz des virtuellen Zimmers für die effiziente Sprachaneignung eröffnen und wie dieses speziell an die Bedürfnisse von Deutschlerner*innen angepasst werden kann.

Bibliographie

- Ahrens, Daniela (2001) *Grenzen der Enträumlichung: Weltstädte, Cyberspace und transnationale Räume in der globalisierten Moderne*. Wiesbaden: Springer.
- Antoni, Conny H.; Friedrich, Peter; Haunschild, Axel; Jost, Martina; Meyer, Rita (Hrsg.) (2014) *Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit: Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Gestaltungshilfen für die betriebliche Praxis*. Wiesbaden: Springer.

- Breidenstein, Georg (2004) KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(1), 87-107 <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-270012> (29.5.2022).
- Edinger, Eva-Christina T.D.; Reimer, Ricarda (2015) Thirdspace als hybride Lernumgebung. Die Kombination materieller und virtueller Lernräume. In: Bernhard, Christian; Kraus, Katrin; Schreiber-Barsch, Silke; Stang, Richard (Hrsg.) *Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. Bielefeld: wbv, 205-216.
- El Ouardy, Johanna; Schreiber, Alexandra (2020) „Same same, but different“ – Körperlichkeit und Moderation im virtuellen Raum. In: *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, Bd. 19, Nr. 33, 77-83. Online: <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/398/448> (29.5.2022).
- Ertl, Bernhard; Helling, Kathrin; Herbst, Ilona; Paechter, Manuela; Rakoczi, Gergely (2013) Lernen mit Videokonferenzen. Szenarien, Anwendungen und Praxistipps. In: Ebner, Martin; Schön, Sandra (Hrsg.): *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Berlin: Epubli, 319-326.
- Gazzaley, Adam; Rosen, Larry D. (2017) *Das überforderte Gehirn: Mit Steinzeitwerkzeug in der Hightech-Welt*. München: Redline.
- Gehring, Wolfgang (2010) Unterrichtsposter als Lehr- und Lernmedien. In: Hecke, Carola; Surkamp, Carola (Hrsg.) *Bilder im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 127-145.
- Gottschall, Karin; Voß, G. Günter (Hrsg.) (2003) *Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag*. München; Mering: Rainer Hampp.
- Grein, Marion (2020) Sprachunterricht auf einmal digital: Online-Lernen vor, während und nach Corona. In: *Magazin Sprache*. <https://www.goethe.de/ins/kr/de/spr/mag/21927962.html> (29.5.2022).
- Grein, Marion (2021) Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts. In: Ersch, Christina Maria; Grein, Marion (Hrsg.) *Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen*. Berlin: Frank & Timme, 35-53.
- Hendrich, Noemi (2021) Online Comic Gestaltung – kollaboratives Schreiben im DaF-Unterricht. In: *DaF-Szene Korea. Visuelle Impulse im Fremdsprachenunterricht*. Nr.52. Online: <https://lvk-info.org/category/daf-szene-27-39> (29.05.2022).
- Ide, Martina; Winkler, Thomas (2009) Lernen mit körper- und raumbezogenen digitalen Medien. Wie Kommunizieren und Interagieren in sog. „gemischten Realitäten“ Lernen verändert. In: Kraus, Anja (Hrsg.): *Körperlichkeit in der Schule: aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie*. Oberhausen: Athena, Bd. 2, 141-180.
- Kay, Ramona; Eckhard, Jan; Tissot, Anna (2021) *Digitales Lehren und Lernen im Integrationskurs. Herausforderungen und Potenziale aus der Sicht der Lehrkräfte. Working Paper 91*, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF).
- Klebl, Michael (2006) Entgrenzung durch Medien. Internationalisierungsprozesse als Rahmenbedingung der Mediendidaktik. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* (Occasional Papers), 1-18.
- Kleppin, Karin (2002) Lernen als sozialer Prozess. In: Quetz, Jürgen; von der Handt, Gerhard (Hrsg.): *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann. 83-101.

<https://doi.org/10.3278/43/0018w> (29.5.2022).

- Kloepfer Michael; Griefahn, Barbara; Kaniowski, Andrzej M.; Klepper, Gernot; Lingner, Stephan; Steinebach, Gerhard; Weyer, Heinrich B.; Wysk, Peter (2006) *Leben mit Lärm? Risikobeurteilung und Regulation des Umgebungslärms im Verkehrsbereich*. Berlin; Heidelberg: Springer.
- Kraus, Katrin (2010) Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. Zur Empirie pädagogischer Räume. In: *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 02/2010. Lernorte und Lernwege*, 46-55. <https://doi.org/10.3278/REP1002W046> (29.5.2022).
- Kraus, Katrin; Meyer, Nikolaus (2015) Handlungsräume von Kursleitenden in der Erwachsenenbildung. Eine empirische Rekonstruktion zur Vermittlungstätigkeit und ihren Bedingungen. In: Bernhard, Christian; Kraus, Katrin; Schreiber-Barsch, Silke; Stang, Richard (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Raum*. Bielefeld: Bertelsmann, 143-154.
- Kerbs, Thorsten (17. März 2021) Online-Unterricht. Kamera an, Gesicht zeigen! In: *Zeit Online*. <https://www.zeit.de/2021/12/online-unterricht-schule-kamera-videokonferenz-gemeinschaft> (29.5.2022).
- Kuklinski-Rhee, Thomas (2021) *Von Zoom in die VR-Totale. Visuelle Perspektiven für den Online-Unterricht*. In: *DaF-Szene Korea. Visuelle Impulse im Fremdsprachenunterricht*, 111-129. <https://lvk-info.org/category/daf-szene/> (29.5.2022).
- Lankau, Ralf (2017) *Kein Mensch lernt digital. Über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Lepschy, Wolfgang (2020) Videokonferenz – Sprachwissenschaftliche Analyse eines viralen Phänomens. In: *sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft* 70, 28-36.
- Löw, Martina (2013) *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Matschnig, Monika (2021) *Und plötzlich ist die Kamera an ...: Souverän wirken in Videokonferenzen, Webinaren & Co*. Offenbach: GABAL.
- Nolda, Sigrid (2006) Pädagogische Raumeignung: zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung; Beispiele aus der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 7(2), 313-334. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-277994> (29.5.2022).
- Pfliegel, Christian (2021) *Handbuch: Digitale Bildungsformate*. <https://pfliegel.net/wp-content/uploads/2021/01/Handbuch.pdf> (29.5.2022).
- Pleiss, Paula Leocadia (2020) Warum Videoanrufe so anstrengend für die Psyche sind. In: www.welt.de. <https://www.welt.de/kmpkt/article207918607/Neues-Arbeiten-WarumVideoanrufe-so-anstrengend-fuer-die-Psyche-sind.html> (29.5.2022).
- Pöpel, Nathalie (2021) *Didaktisch Arbeiten mit Zoom. Einführung in Grundfunktionen mit didaktischen Beispielen*. [https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Homepages/eLCC/Didaktisch Arbeiten mit Zoom_Komplettanleitung_5.pdf](https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Homepages/eLCC/Didaktisch_Arbeiten_mit_Zoom_Komplettanleitung_5.pdf) (29.5.2022).
- Rusch, Michaela (2021) Von Null auf Hundert digital in der Fachenglischausbildung – Ein Erfahrungsbericht aus dem Bereich Engineering. In: Busch-Lauer, Ines-Andrea; Hartinger, Julia (Hrsg.) *Fachlich – Digital – Regional: Perspektiven auf das Sprachenlehren und -lernen*. Berlin: Franke & Timme, 243-268.
- Spitzer, Manfred (2007) *Musik im Kopf: Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*. Stuttgart: Schattauer.

Walden, Rotraut (2016) Lärm und Ruhe in ihrer Bedeutung für Schule und Unterricht. In Stadler-Altmann, Ulrike (Hrsg.) *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer*. Opladen; Berlin; Toronto: Budrich, 139-152.

Biographische Angaben

Yanetta Rybalskaya ist Absolventin der Masterstudiengänge Germanistik und Russische Kultur an der Ruhr-Universität Bochum. Nach dem Studium spezialisierte sie sich im Bereich Deutsch als Fremdsprache und ist zurzeit als DaF-Dozentin tätig. Frühere Publikation: Die matrilineare Familienstruktur in Julia Rabinowichs Roman Spaltkopf oder: Wer ist eigentlich Baba Yaga Girl? *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*. 2016, 7/1, 97-114. Interessenschwerpunkte: Deutsch als Fremdsprache, Mehrsprachigkeit, E-Learning, computerunterstütztes Fremdsprachenlernen, Online-Lehre, digitale Lernplattformen. E-Mail-Adresse: yanetta.rybalskaya@gmx.de

Schlagwörter

Onlineunterricht, Onlinekurs, Onlineformat, Entgrenzung des Deutschkurses, Zoom

Key words

Online German lessons, online course, online format, delimitation of the German course, Zoom