



**Videokonferenz als interaktive Lernumgebung  
- am Beispiel eines Kooperationsprojekts  
zwischen japanischen Deutschlernenden und  
deutschen DaF-Studierenden**

Makiko Hoshii, Tokio und Nicole Schumacher, Berlin

ISSN 1470 – 9570

## **Videokonferenz als interaktive Lernumgebung**

### **- am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen japanischen Deutschlernenden und deutschen DaF-Studierenden**

Makiko Hoshii, Tokio und Nicole Schumacher, Berlin

In diesem Artikel wird der Frage nachgegangen, welches Lernpotenzial videokonferenzgestützter Fremdsprachenunterricht in einem Group-to-group-Setting beinhaltet. Beschrieben wird ein Kooperationsprojekt zwischen der Waseda-Universität Tokio und der Humboldt-Universität zu Berlin, in dem japanische und deutsche Studierende gemeinsam Deutsch lernen bzw. lernen, Deutsch zu lehren. Als Ergebnisse einer Vorstudie werden spezifische Merkmale der Lernumgebung Videokonferenz sowie erste Beobachtungen zu Lernerfragen präsentiert.

#### **1. Einleitung**

D4:    hallo"  
 J:     ha hallo  
 D4:    könnt ihr mich hören"  
 J1:    yo  
 J2:    ja  
 J3:    ja  
 D4:    yo' okay<sup>1</sup>

So beginnt typischerweise eine Videokonferenz. Die Teilnehmenden sehen einander zwar, sind aber physisch weit voneinander entfernt: Eine Gruppe Studierender befindet sich in Tokio, eine andere in Berlin. Ihre Kommunikation wird technisch visuell und auditiv vermittelt. Die Wände der Klassenzimmer existieren, und trotzdem gibt es die Möglichkeit, dass die Studierenden in Tokio und Berlin miteinander interagieren.

---

<sup>1</sup> Dies ist ein authentisches Beispiel aus der Videokonferenz Waseda-Humboldt SoSe07-1. Zur Transkriptionskonvention: siehe Anhang. Wir bedanken uns bei den Teilnehmenden der Videokonferenzen für ihr freundliches Einverständnis, dass wir die Aufnahmen und Transkriptionen für Forschungszwecke verwenden und veröffentlichen dürfen. Für die technische Unterstützung bei der Durchführung der Videokonferenzen bedanken wir uns beim DLC und CCDL-Support-Office der Waseda-Universität sowie beim CMS der Humboldt-Universität zu Berlin.

Interaktion gilt als einer der wichtigsten Faktoren für erfolgreichen Fremdsprachenerwerb (vgl. Eckerth 2003, Gass 2003, Ellis & Barkhuizen 2005). Für Lernende außerhalb der deutschsprachigen Länder, vor allem in einem Land wie Japan, das von den zielsprachigen Ländern weit entfernt ist, ist der Zugang zur authentischen Interaktion in der Zielsprache allerdings ziemlich beschränkt. Oft ist der Unterricht der einzige Ort, an dem in der Zielsprache interagiert wird. Eine Möglichkeit, wie man Lernende in sinnvolle zielsprachliche Interaktionen involvieren (vgl. Rösler 2000: 129), ihnen ‚kommunikative Ernstfälle‘ bieten kann (vgl. Schlickau 2000: 2), besteht in der Einbindung digitaler Medien, was sowohl Lernende als auch Lehrende und damit auch die Lehrerbildung vor neue Aufgaben stellt (vgl. Schneider & Würffel 2007). Ausgehend von diesen Vorüberlegungen ist 2004 ein Kooperationsprojekt zwischen der Waseda Universität Tokio und der Humboldt-Universität zu Berlin entstanden, in dem Studierende der beiden Universitäten gemeinsam per Videokonferenz Deutsch lernen bzw. lernen, Deutsch zu lehren (vgl. Mewes 2005; Hoshii & Niederhaus 2008). Nach mehreren Jahren praktischer Erfahrungen werden im vorliegenden Beitrag Ergebnisse aus einer Vorstudie vorgestellt, die im Rahmen dieser Kooperation durchgeführt wurde. Ziel dieser Vorstudie war es, die für unsere Videokonferenzen typischen Lernerfragen und die sich daran anschließenden Interaktionsmuster zwischen Lernenden sowie zwischen Lernenden und angehenden Lehrenden zu beschreiben. Nach einem Blick auf die Forschungslage zum Einsatz von Videokonferenzen für das institutionalisierte Fremdsprachenlernen (Abschnitt 2) charakterisieren wir in Abschnitt 3 die Lernumgebung Videokonferenz in Abgrenzung zu anderen Lernumgebungen. Im vierten Abschnitt zeigen wir anhand zweier Beispielsequenzen durch Lernerfragen initiierte spezifische Interaktionsmuster, die sich aus videokonferenzgestütztem Fremdsprachenunterricht ergeben. Abschließend präsentieren wir Perspektiven für unser Projekt sowie für weitere Forschung zur Interaktion in Videokonferenzen (Abschnitt 5).

## **2. Videokonferenzen im Fremdsprachenunterricht**

Mit dem Begriff ‚Videokonferenz‘ wird ein Kommunikationsprozess bezeichnet,

in dem wenigstens zwei lediglich räumlich getrennte Kommunikationspartner (bzw. solche, die es werden wollen) ihre sprachlichen, parasprachlichen und nonverbalen Aktivitäten in technisch vermittelter, potentiell gleichzeitiger und wechselseitiger, auditiver und visueller

Wahrnehmungs- und Steuerungstätigkeit vollziehen und dabei die technisch bedingten Verzögerungen und Störungen bewältigen können (vgl. Loenhoff 2003: 24).

Für den Fremdsprachenunterricht wird so eine Möglichkeit geschaffen, die Wände des Klassenzimmers zu überschreiten und mündlichen zielsprachlichen Input in der Interaktion mit L1-Sprechern zu bekommen, ohne sich im Land der Zielsprache aufhalten zu müssen. Angesichts dieses neuen Angebots gibt es seit diesem Jahrtausend vermehrt Forschungsbeiträge zum Einsatz von Videokonferenzen im Fremdsprachenunterricht, wobei zwischen *desktop videoconferencing* und *studio-based videoconferencing* differenziert wird. Beim *desktop videoconferencing* treten zwei Akteure miteinander in Verbindung (Lehrende/r und Lernende/r oder zwei Lernende im Tandem). Dieses 1:1-Setting ist technisch und ökonomisch vergleichsweise weniger aufwändig als *studio-based videoconferencing*, bei dem Gruppen miteinander in Interaktion treten können, d.h. typischerweise Class-to-class oder Group-to-group-Settings vorliegen (vgl. Wang 2004a: 93f.)

Für den Bereich des *desktop-videoconferencing* liegen mit Wang (2004a, 2004b, 2006, 2008) Studien vor, die sich der Bedeutung der synchronen auditiv-visuellen Interaktion für das Fremdsprachenlernen sowie insbesondere den Bedeutungsaushandlungen im Rahmen von Focus-on-form-Aufgaben in Videokonferenzen widmen. Durch eine Analyse der Lehrer-Lerner-Interaktion beim Einzelunterricht in Chinesisch als L2 für australische Lernende wird gezeigt, dass die interaktionalen Modifizierungen in Bedeutungsaushandlungen bei formfokussierten Aufgaben auch per Videokonferenz erfolgen. Als typisch für diese Aushandlungen werden visuelle Indikatoren für Kommunikationszusammenbrüche sowie vielfältige Formen der Antwort und der Reaktion auf Antworten präsentiert. *Desktop videoconferencing* wird insgesamt als Bedeutungsaushandlungen unterstützende Lernumgebung klassifiziert. Auch in Yoon (2004) wird über interaktionale Modifizierungen berichtet. Im Rahmen einer experimentell angelegten videokonferenzgestützten Kommunikationssituation in Japanisch als L2 für Lernende mit Chinesisch oder Koreanisch als Muttersprachen wird gezeigt, dass im Vergleich zu Face-to-face-Situationen mehr interaktionale Modifizierungen stattfinden und dass die Beteiligten ihre Kommunikationsstrategien aktiver einsetzen. Raindl (2006) beschreibt ein Video-Tandemprojekt zwischen japanischen Deutschlernenden in Shonan-Fujisawa und deutschen Japanischlernenden in Dresden, in dessen Zentrum die Förderung der Kommunikations-

fähigkeiten, der interkulturellen Kompetenz und des selbstgesteuerten Lernens stehen. Das Projekt wird auf Grund der Befragungen der japanischen Teilnehmenden sowie der von ihnen produzierten Texten in Chats und Artikeln ausgewertet. Die japanischen Lernenden bewerten das Projekt als sehr gut, vor allem erachten sie das Video-Tandem als wichtig für ihre Kommunikationsfähigkeit, für ihr Selbstvertrauen und für ihre Motivation zum Deutschlernen.

Die Schwerpunkte der bisherigen Projekte zum *studio-based videoconferencing* liegen vor allem in der Förderung von Motivation, Lernerautonomie und interkulturellem Lernen. Grasmück 2004 ist ein Erfahrungsbericht über ein Projekt zwischen japanischen Deutschlernenden in Shonan-Fujisawa und Südostasienstudierenden in Dresden, dessen Ziel darin bestand, interkulturelles Lernen und Motivation zu fördern.<sup>2</sup> In anderen Beiträgen wird gezeigt, dass Videokonferenzen sowie von Studierenden selbst produzierte Videos das interkulturelle Lernen intensiv fördern können: In Schlickau (2000, 2001) wird ein Kooperationsprojekt zwischen Deutschlernenden in Ohio, USA und angehenden DaF-Lehrenden in München präsentiert, in O'Dowd (2000, 2003) ein Projekt zwischen Englischlernenden in León, Spanien und Spanischlernenden in Michigan, USA. In beiden Projekten wird beschrieben, wie Angehörige verschiedener Kulturen in einen facettenreichen, authentischen und motivierenden Austausch miteinander treten und durch die Videokonferenzen ihre interkulturelle Sensibilisierung vertiefen. Grasmück, Schlickau und O'Dowd geben interessante Einblicke in und wichtige Impulse für die Arbeit mit Videokonferenzen in Group-to-group-Settings. Auch Shigematsu et al. (2006) widmen sich dem interkulturellen Lernen; berichtet wird über ein Projekt zwischen vier Universitäten mit japanischen und koreanischen Chinesischlernenden sowie chinesischen L1-Sprechern, in dem der Frage nachgegangen wird, ob Group-to-Group-Videokonferenzen den Austausch und interkulturelles Lernen tatsächlich fördern. Durch Interaktionsanalysen wird gezeigt, dass selbstbezogene Erzählungen der Teilnehmenden eher auf kollektiver Ebene stattfinden als auf individueller Ebene. Aufgrund dieser Ergebnisse wird die Bilanz gezogen, dass neben dem Austausch per Group-to-group-Videokonferenz auch Austausch auf

---

<sup>2</sup> Es handelt sich hier um ein Projekt an denselben Universitäten wie in Raindl (2006).

individueller Ebene ermöglicht und gefördert werden sollte, z.B. per Mail, durch Foren und *desktop videoconferencing*.

Angesichts der Schwerpunktsetzung in den bisherigen Forschungsarbeiten erscheint es uns wichtig, neben dem interkulturellen auch das sprachliche Lernpotenzial von Interaktionen beim *studio-based videoconferencing* in den Blick zu nehmen. Dabei stellt sich zunächst einmal folgende Frage: Welche Lehrer-Lerner-Interaktionen und welche Lerner-Lerner-Interaktionen sind spezifisch für Videokonferenzen mit einem Group-to-group-Setting?

In der Interaktionsforschung wird davon ausgegangen, dass die verschiedenen unterrichtlichen Interaktionen Lernmöglichkeiten im Klassenzimmer anbieten (vgl. Eckerth 2003: 15ff.; Ellis & Barkhuizen 2005: 165ff.; Gass 2003: 238ff.; Swain 2000, 2005). Da Interaktionssequenzen zur Aushandlung typischerweise mit Lernerfragen beginnen (vgl. Eckerth 1998), stellen diese einen zentralen Gegenstand in der Interaktionsforschung dar. Zudem werden die Kommunikationsstrategien untersucht, die Lernende anwenden, um die Lücke zu überwinden, die sie zwischen ihrer Lernaltersprache und der Zielsprache wahrnehmen (*noticing the gap*), oder die sie anwenden, um eine Kommunikationsschwierigkeit oder einen Kommunikationszusammenbruch in der L2 zu „reparieren“ (vgl. Ellis & Barkhuizen 2005: 170ff.). Als Ergebnisse einer Vorstudie präsentieren wir erste Beobachtungen dazu, welcher Art die Lernerfragen in unseren Videokonferenzen sind, sowie erste Ideen, wie man diese Lernerfragen und die durch sie initiierten Aushandlungen auf ihr Lernförderpotenzial zukünftig untersuchen könnte.

### **3. Die Videokonferenz Waseda-Humboldt**

#### **3.1 Hintergründe zum Projekt**

Das Kooperationsprojekt „Videokonferenz Waseda-Humboldt“ besteht seit dem Wintersemester 2004/05. An der Waseda-Universität war die Lehrveranstaltung „Videokonferenz auf Deutsch“ bis zum Wintersemester 2006/07 ein fakultatives Zusatzangebot für Teilnehmende eines Kleingruppenunterrichts Deutsch, es gab keine Noten oder Credit Points. Seit dem Sommersemester 2007 ist es eine eigenständige Lehrveranstaltung für Studierende verschiedener Fächer mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen. Die vorherigen Lernerfahrungen und das Sprachniveau der Teilnehmenden sind recht unterschied-

lich. Als Mindestniveau zur Teilnahme wird B1 verlangt, wobei manche der Teilnehmenden bereits als Austauschstudierende oder -schüler ein Jahr in einem deutschsprachigen Land verbracht haben; die Sprachkenntnisse dieser Studierenden liegen dementsprechend höher auf dem Niveau B2-C1. Ziel der Lehrveranstaltung ist es, das Sprechen und Hörverstehen in authentischen Kommunikationssituationen zu fördern sowie die Fähigkeiten zur Präsentation und Diskussion in der deutschen Sprache zu trainieren. Die Studierenden bekommen 2 Credit Points für das erfolgreiche Absolvieren der Veranstaltung.

An der Humboldt-Universität ist die Videokonferenz Teil eines praxisorientierten Moduls des Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache. Die Lehrveranstaltung „Unterrichten per Videokonferenz“ richtet sich an Studierende, die bereits über Lehrerfahrungen verfügen. Ziel ist es, ihnen Lehrtechniken für den DaF-Unterricht inklusive der Unterrichtsbeobachtung und -analyse zu vermitteln und dabei insbesondere die mündlichen Fertigkeiten unter Berücksichtigung der technischen Besonderheiten in den Blick zu nehmen. Aufgabe der angehenden Lehrenden ist es, motivierende Sprechansätze zu schaffen, um eine möglichst authentische Kommunikation zu erzeugen. Dabei ist es notwendig, das sprachliche und nonverbale Verhalten besonders präzise zu gestalten, damit durch zeitliche Verzögerungen in der Übertragung entstehende Kommunikationsschwierigkeiten minimiert werden können (vgl. Hoshii & Niederhaus 2008; Mewes 2005; Rebitzki 2006; Wagner 2006). Die Studierenden erhalten 3 Credit Points für den erfolgreichen Abschluss der Lehrveranstaltung.

Die Videokonferenzen werden intensiv durch die Lernplattform *Moodle* unterstützt, wodurch mehrdimensionale Kommunikationsmöglichkeiten entstehen: Neben der synchronen auditiv-visuellen mündlichen Kommunikation in den Konferenzen selbst gibt es asynchrone Kommunikationsformen, in denen per E-Mail oder in Foren schriftlich die Themen für die einzelnen Konferenzen festgelegt sowie Materialien verschickt werden. Neben dem Nutzen vielfältiger digitaler Medien für das Fremdsprachenlernen und -lehren generell (vgl. Schneider & Würffel 2007; Walter 2009; Wang 2006) ist an dieser Stelle besonders zu betonen, dass sich die gemeinsame Themenauswahl positiv auf die Konferenzen ausgewirkt hat: Die Themen bewegen sich zwischen verschiedenen persönlichen und interkulturell-landeskundlichen Themen, die alle als echte oder natürliche Sprechansätze gelten

können, da großes Interesse von beiden Seiten vorhanden ist, die jeweils anderen Studierenden mit ihrem kulturellen Hintergrund kennen zu lernen (vgl. Hoshii & Niederhaus 2008). Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die durch Lernerfragen initiierten Interaktionen, die eine zentrale Rolle in unserem Projekt spielen. Weitere Kommunikationsmöglichkeiten per Moodle und deren Mehrdimensionalität sollen in weiteren Verlauf unseres Projektes mit berücksichtigt werden.

### 3.2 Die Lernumgebung Videokonferenz

Um die Lernumgebung Videokonferenz in Abgrenzung zu anderen Lernumgebungen angemessen beschreiben und die für sie spezifischen Interaktionsformen erfassen zu können, möchten wir zwei Begriffe einführen: *Interaktionsraum* und *Interaktionssphäre*.<sup>3</sup> Unter dem Begriff Interaktionsraum verstehen wir einen konkreten, physischen Raum, in dem Lernen stattfindet. Angeregt von Shigematsu et al. (2006), die von „*shinritekina komyunikeeshon no ba*“, der psychischen Sphäre der Kommunikation sprechen, fassen wir eine Interaktionssphäre als eher abstrakten Raum auf, den Aktanten miteinander teilen und der nicht immer mit dem Interaktionsraum identisch ist. Eine Sphäre enthält eine psychisch-mentale Dimension und ist nicht durch die physischen Grenzen eines konkreten Klassenzimmers determiniert. Sie kann einerseits technisch vermittelt sein (wie in einer Videokonferenz). Andererseits können in einem konkreten Interaktionsraum mehrere Face-to-face-Interaktionen – zum Beispiel zwischen Lernenden – stattfinden. Auch diese verstehen wir als abstrakte Räume und somit als Interaktionssphären.

Lernumgebungen können anhand der Parameter ‚Zahl der Aktanten‘ und ‚face-to-face oder technisch vermittelt‘ in sechs Typen unterteilt werden (vgl. Tabelle 1) :

---

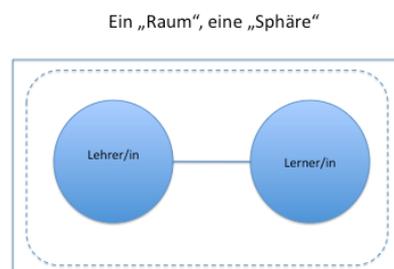
<sup>3</sup> Die ersten Ideen zu diesen Begriffen und die Klassifizierungstypen wurden in Hoshii (2010) angesprochen und im Laufe der Vorstudie weiter modifiziert und ergänzt (vgl. Hoshii 2010: 42f.).

Zahl der Aktanten	Face-to-face	Technisch vermittelt
Eins-zu-eins	(1)	(2)
Eins-zu-mehreren	(3)	(4)
Mehrere-zu-mehrere	(5)	(6)

Tabelle 1: Sechs Typen von Lernumgebungen

Die Videokonferenz Waseda-Humboldt ist als eine Lernumgebung des Typs (6) (Mehrere-zu-mehrere, technisch vermittelt) einzuordnen. Die einzelnen Typen lassen sich hinsichtlich der in ihnen möglichen Interaktionsräume und Interaktionssphären noch genauer beschreiben:

(1) Bei einer Eins-zu-eins-Lernumgebung, die face-to-face stattfindet, haben wir einen Interaktionsraum und eine Interaktionssphäre, nämlich die Face-to-face-Interaktion zwischen den beiden Aktanten. Ein Beispiel hierfür wäre der klassische Einzelunterricht oder die Tandemsituation (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Lernumgebung Typ 1  
Eins-zu-eins, face to face

(2) Bei einer technisch vermittelten Eins-zu-eins-Lernumgebung haben wir zwei Interaktionsräume, z.B. einen in Tokio und einen in Berlin, und eine Interaktionssphäre, die technisch ermöglicht wird. Ein Beispiel hierfür wäre das bereits erwähnte *desktop videoconferencing*, für das Skype momentan ein weit verbreitetes Tool darstellt (vgl. Abb. 2).

Zwei „Räume“, eine „Sphäre“

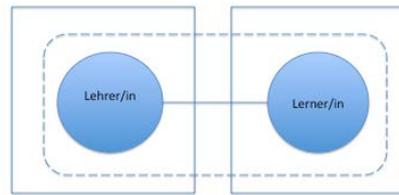


Abb. 2: Lernumgebung Typ 2  
Eins-zu-eins, technisch vermittelt

(3) Der klassische Fremdsprachenunterricht lässt sich als Lernumgebung Eins-zu-mehrere, face-to-face beschreiben. Es gibt mehrere Face-to-face-Sphären in einem Interaktionsraum: Es gibt z.B. die Hauptinteraktion zwischen Lehrperson und einzelnen Lernenden, zwischen Lehrperson und Lerngruppe oder zwischen Lernenden während einer Gruppenarbeit. Parallel zu dieser Hauptinteraktion kann es weitere Face-to-face-Sphären unter den Lernenden geben, wenn diese untereinander Bedeutungen oder Formen aushandeln, gemeinsam Verständnisprobleme lösen oder Äußerungen in der L2 kooperativ aufbauen (vgl. Abb. 3; vgl. dazu auch Hoshii 2002, 2003).

Ein „Raum“, mehrere „Sphären“ innerhalb der Lerngruppe

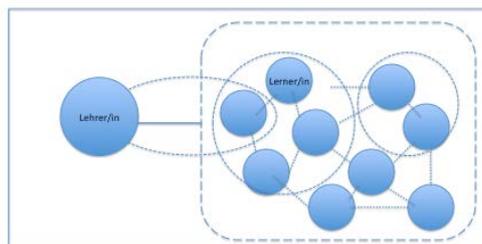


Abb. 3: Lernumgebung Typ 3  
Eins-zu-mehrere, face-to-face

(4) Die Lernumgebung Eins-zu-mehrere, technisch vermittelt zeichnet sich dadurch aus, dass eine Lehrperson eine Gruppe unterrichtet, die sich nicht im selben Klassenzimmer befindet, sondern per Videokonferenz mit ihr verbunden ist. In diesem Fall gibt es zwei Interaktionsräume und eine technisch vermittelte Interaktionssphäre zwischen Lehrperson und

Lerngruppe sowie wiederum mehrere Interaktionssphären innerhalb des Klassenzimmers der Lerngruppe.<sup>4</sup>

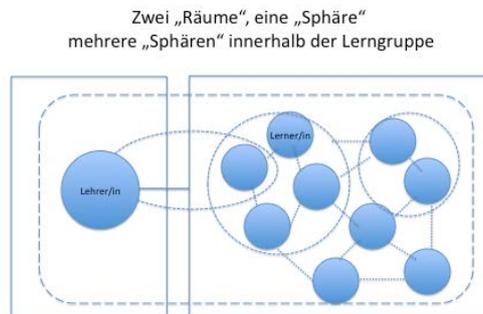


Abb. 4: Lernumgebung Typ 4  
Eins-zu-mehrere, technisch vermittelt

(5) Das Teamteaching, ein in Unterrichtspraktika häufig angewandtes Verfahren, lässt sich als Lernumgebung Mehrere-zu-mehrere, face-to-face charakterisieren. Es gibt einen Interaktionsraum und wiederum mehrere Interaktionssphären wie beim klassischen Fremdsprachenunterricht. Hinzu kommt noch eine weitere Face-to-face-Sphäre zwischen den beiden Lehrenden. (Angehende) Lehrende interagieren beispielsweise in Bezug auf spontane Änderungen im Unterrichtsablauf miteinander oder beim gemeinsamen Erklären von grammatischen oder lexikalischen Gegenständen (vgl. Abb. 5).

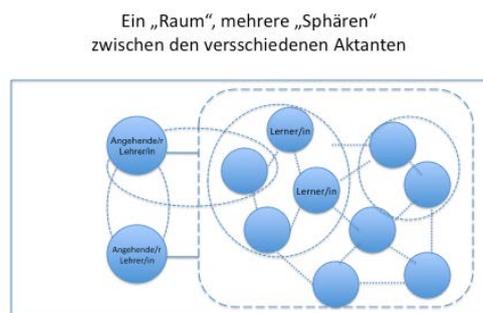
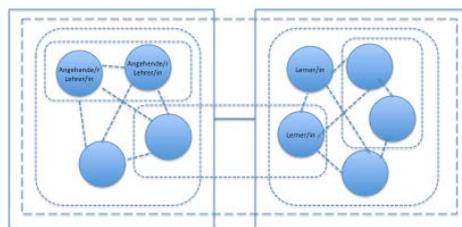


Abb. 5: Lernumgebung Typ 5  
Mehrere-zu-mehrere, face-to-face

<sup>4</sup> Vgl. für einen kurzen Überblick zu entsprechenden Projekten O’Dowd (2000).

Unsere Videokonferenz Waseda-Humboldt, eine Lernumgebung des Typs „Mehrere-zu-mehrere, technisch vermittelt“, vereint in sich viele der Charakteristika der schon stärker etablierteren Lernumgebungen. Es gibt zwei Interaktionsräume (einen an der Waseda-Universität, einen an der Humboldt-Universität) und mehrere Interaktionssphären. Zunächst einmal gibt es die technisch vermittelte Gesamtsphäre. Zudem gibt es die technisch vermittelte Sphäre zwischen einer Lehrperson<sup>5</sup> und einzelnen Lernenden oder der Lerngruppe. Außerdem gibt es mehrere Face-to-face-Interaktionssphären in beiden Räumen: Sowohl in Tokio als auch in Berlin können die Teilnehmer untereinander interagieren. Wie beim klassischen Fremdsprachenunterricht und beim Teamteaching können die Lernenden einander in Produktion und Rezeption unterstützen. Wie beim Teamteaching können zudem die angehenden Lehrenden miteinander interagieren (vgl. Abb. 6).

Zwei „Räume“, mehrere „Sphären“

Abb. 6: Lernumgebung Typ 6  
Mehrere-zu-mehrere, technisch vermittelt

## 4. Ein erster Blick auf Lernerfragen

### 4.1 Lernerfragen zur Verständnissicherung und zur Produktionshilfe

Um die spezifischen Interaktionssphären zwischen Lernenden und angehenden Lehrenden sowie zwischen Lernenden untereinander zu beschreiben, haben wir zunächst die die entsprechenden Interaktionen einleitenden Lernerfragen erfasst. Es wurden insgesamt acht

<sup>5</sup> Der Begriff *Lehrperson* ist hier nicht unproblematisch, weil die Teilnehmenden in Berlin noch Studierende und somit angehende Lehrende sind. Da sie aber in unserem Kontext das Unter-

Videokonferenzen im Sommersemester 07 und im Wintersemester 07/08 durchgeführt, digitalisiert und transkribiert.<sup>6</sup> Datengrundlage unserer Vorstudie bilden zwei Videokonferenzen davon, die im Sommersemester 2007 und im Wintersemester 2007/08 stattfanden und 71 bzw. 82 Minuten dauerten. Die Erkenntnisse aus der im vorliegenden Beitrag vorgestellten Vorstudie werden in weitere Untersuchungen einfließen, die auch die noch nicht untersuchten Konferenzen umfassen. Bei der Datenerhebung und -auswertung sind wir explorativ vorgegangen. Ausgehend von der Annahme, dass Videokonferenzen wegen des Eye-contact-Dilemmas und der zeitlichen Verzögerungen in der Übertragung (Loenhoff 2003, Schulte 2003), wegen der erschwerten Bedingungen für die nonverbale Kommunikation und der psychologischen Distanz (vgl. O'Dowd 2000, 2003; Schlickau 2000, 2001) besondere Verständnisschwierigkeiten in sich bergen, haben wir zunächst nach Lernerfragen zur Verständnissicherung gesucht. Dies sind Äußerungen wie „wie bitte“ oder „was heißt...“, die markieren, dass die Lernenden Verständnisschwierigkeiten haben. Bei der Durchsicht der Daten wurde zudem das Phänomen deutlich, dass Lernende in konkreten Produktionen eine „Lücke“ (*hole*, vgl. Swain 2000, 2005) in ihrer Lernersprache entdeckten. Ausgehend von dieser Beobachtung haben wir sodann auch Lernerfragen zur Produktionshilfe erfasst, d.h. explizite oder implizite Fragen, die die Lernenden stellen, um zu einer Äußerung zu gelangen. Sowohl Lernerfragen zur Verständnissicherung als auch Lernerfragen zur Produktionshilfe werden auf deutsch oder auf japanisch gestellt.

In den beiden Videokonferenzen haben wir zunächst die Zahl der Sequenzen mit Lernerfragen zur Verständnissicherung und zur Produktionshilfe festgehalten (vgl. Tabelle 2). In der Konferenz im Sommersemester werden 7 von insgesamt 10 Lernerfragen zur Verständnissicherung an die Mitlernenden gerichtet, in der im Wintersemester 17 von insgesamt 27. Daraus ergibt sich, dass die Lernenden, wenn sie beim Hörverstehen auf eine Lücke in ihrer Lernersprache stoßen und diese schließen wollten, mehr untereinander als mit den angehenden Lehrenden in Berlin interagieren. Diese Tendenz lässt sich noch deutlicher bei

---

richten des Deutschen als Fremdsprache lernen, haben sie im gewissem Sinne die Funktion der Lehrperson. Daher verwenden wir hier die Bezeichnung *Lehrperson*.

<sup>6</sup> Wir bedanken uns ganz herzlich bei Sabine Kutka und Hisae Asakura für ihre Unterstützung bei der Erstellung der Transkriptionen der Videokonferenzen.

den Lernerfragen zur Produktionshilfe beobachten: Die Fragen zur fehlenden Lexik werden ausschließlich an die Mitlernenden gerichtet und nicht an die Teilnehmenden in Berlin.

		SoSe 07 3. Konferenz	WS 07/08 3. Konferenz
Lernerfragen zur Verständnis- sicherung	...an Mitlernende	7	17
	...an angehende Lehrende	3	10
		SoSe 07 3. Konferenz	WS 07/08 3. Konferenz
Lernerfragen zur Produktionshilfe	...an Mitlernende	12	9
	...an angehende Lehrende	0	0

Tabelle 1: Lernerfragen zur Verständnissicherung und zur Produktionshilfe

Es lässt sich als erste Tendenz festhalten, dass die Lernenden bei beiden Fragetypen mehr miteinander als mit den angehenden Lehrenden interagieren. Dies möchten wir nun an zwei Unterrichtssequenzen exemplarisch veranschaulichen.

### Beispiel 1 „Verlag“<sup>7</sup>

- J4: also vielleicht sie war wirklich glücklich glaube ich. <lacht>  
 J6: nein ich hab auch etwa 20 firma beworben' aber äh sie waren= »shuppan tte  
 nantoiu«" (wie heißt Verlag?)  
 J4: publishing  
 J6: publishing. » eh.. shuppan tte«. (Verlag?)  
 J2: »nicht reisebüro de iinjanai«" (nicht reisebüro ist wohl ok)  
 J6: hm"  
 J2: »nicht reisebüro de iinjanai«" (nicht reisebüro ist wohl ok)  
 J6: ah= aber sie waren nicht reisebüro. ah= so, firma die bücher so= zeitung und  
 schritzeiten äh= schrift= a= »zasshi tte nante iundakke«" äh= schriftzeiten und  
 aber ähm (wie heißt Zeitschrift?)  
 J4: »shuppan« <zeigt im Wörterbuch> (verlag)  
 J6: verlags verlagsfirma  
 D2: verlag ja ok  
 J6: ja verlag. aber es war so schwer für mich und äh= so letzte firma das ich mich  
 bewerben hab es war reisebüro und ich war die als »tenjoin te« <sucht im

<sup>7</sup> Videokonferenz Waseda-Humboldt SoSe07-03 (00:47:06-00:48:40)

	<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">wörterbuch</span> >	(reiseleiterin?)
J4:	<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">reiseführer</span>	
J6:	reiseführer arbeiten'	
D2:	ah das ist interessant. wo' bei euch' in waseda'	

Im Rahmen eines Gesprächs über Stellensuche versucht die Lernerin J6 zu äußern, dass sie sich bei mehreren Verlagen beworben hat, wobei sie bemerkt, dass sie das deutsche Wort für „Verlag“ nicht kennt. Sie wendet sich an die Mitlernerin J4 und äußert mit ihrer Hilfe sowie mit der der Lernerin J2 schließlich „Verlag“. Die Aushandlungen zur Produktionshilfe finden ausschließlich unter den Lernenden statt. In der Aufnahme lässt sich beobachten, dass die angehenden Lehrenden in Berlin zwar etwas sagen möchten, dann aber doch nicht in die Interaktion eingreifen. Es liegt nahe, hier anzunehmen, dass die Lernenden wegen der zwei getrennten Interaktionsräume eher dazu tendieren, nur miteinander und nicht mit den Teilnehmern in Berlin zu interagieren, und dass die angehenden Lehrenden wiederum gerade wegen dieser Distanz nicht eingreifen. Eine andere Interpretationsmöglichkeit wäre, dass die Teilnehmenden in Berlin die Versuche der Lernerin nicht unterbrechen möchten und deshalb nicht in die Interaktion eingreifen. Ein entsprechendes Lehrer- und Lernerverhalten ist auch im Face-to-face-Unterricht denkbar. In diesem Fall würden die Lernenden das Verhalten bzw. den Gesichtsausdruck des Lehrenden vermutlich bemerken, was möglicherweise wiederum zu einem Wechsel der Interaktionssphären führen könnte, der in unserem Beispiel nicht vollzogen wird.<sup>8</sup> Ob die Lernumgebung Beschränkungen dieser Art in der Lehrer-Lerner-Interaktion hervorruft, verifizieren wir im weiteren Verlauf unserer Untersuchungen. Geplant ist, in diesem Zusammenhang auch zusätzliche Daten über retrospektive Interviews zu erheben.

Betrachtet man die Interaktion in Beispiel 1 aus einem anderen Blickwinkel, so vermuten wir, dass im Grunde die der Lernumgebung Videokonferenz inhärente Distanz den Lernenden das gemeinsame Problemlösen und den gemeinsamen Wissensaufbau ermöglicht. Swain (2000, 2005) hat hierfür den Begriff des *collaborative dialogue* geprägt, was an anderer Stelle auch als *scaffolding* bezeichnet wird (vgl. Ellis 2003: 180ff., 2008:

---

<sup>8</sup> Das zurückhaltende Verhalten der Berliner Teilnehmenden könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass die meisten von ihnen kein Japanisch können. Allerdings ist anhand der in der Aufnahme beobachtbaren Mimik und Gestik deutlich zu sehen, dass die angehenden Lehrenden das Ziel der Aushandlung von Anfang an erkennen.

234ff.). Im Rahmen ihrer Auseinandersetzung mit der Rolle von Output im Klassenzimmer zeigt Swain anhand von Face-to-face-Gruppenarbeiten, dass das gemeinsame Problemlösen während eines *collaborative dialogue* zwischen Lernenden das Potenzial für die gemeinsame Durchdringung und Erforschung des jeweils in Frage stehenden zielsprachlichen Gegenstands deutlich steigert. Durch den Versuch, Sätze gemeinsam zu formulieren, erkennen Lernende in Gruppenarbeiten, was sie nicht wissen (*noticing the gap*). Sie formulieren gemeinsam Hypothesen, testen sie und bauen so gemeinsam Wissen auf. Ausgangspunkt für Aushandlungen ist in diesem Fall nicht eine Kommunikationsstörung wie in vielen Studien zu Bedeutungsaushandlungen, sondern die Identifizierung eines sprachlichen Problems, das dann gemeinsam gelöst wird. Dabei führt der jeweilige Output zweier Lernender als Input für den jeweils anderen dazu, dass das konkrete Problem weiter bearbeitet werden kann (vgl. Swain 2000: 102).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern auch Lernpotenzial in Lerner-Lerner-Dialogen wie in Beispiel 1 steckt und wie sich eine entsprechende Hypothese empirisch verifizieren ließe. Dialoge wie in Beispiel 1, in denen ein sprachlicher (lexikalischer) Gegenstand unter Lernenden fokussiert wird, entstehen bei uns - im Gegensatz zu der Situation in Swains Daten - spontan im Laufe eines insgesamt kommunikativ orientierten Unterrichts. Wir vermuten, dass sie auch aus der spezifischen Lernumgebung heraus entstehen, in der die Distanz zwischen den angehenden Lehrenden und den Lernenden möglicherweise eine intensive Kollaboration auf Lernerseite hervorruft. In anderen Sequenzen ist zu beobachten, dass die Lernenden auch syntaktische und morphologische Aspekte miteinander aushandeln. Ausgehend von diesen ersten Beobachtungen möchten wir in unseren weiteren Studien untersuchen, inwiefern hier von einer Art lernerzentriertem *focus on form* (vgl. Doughty et al. 1998, Williams 2005 sowie Wang 2006 für eine entsprechende Studie zum *desktop videoconferencing*) ausgegangen werden kann.

### Beispiel 2 „arm trotz arbeit“<sup>9</sup>

- D2: so das ist eigentlich, ganz kurz nur die debatte zum begriff working poor oder arm trotz arbeit. worum es im kern geht.  
 J4: arm trist arbeit

---

<sup>9</sup> Videokonferenz Waseda-Humboldt SoSe 07-03 (00:16:55-00:17:35)

- J1: arm trotz trotz arbeit  
 D2: (3.0) arm trotz arbeit bedeutet jemand arbeitet und ist trotzdem arm. obwohl er arbeitet. weil er so wenig verdient bei der arbeit, dass er davon nicht leben kann. (3.0) dazu noch fragen'

Beispiel 2 veranschaulicht, dass Nachfragen zur Verständnissicherung nur unter Lernenden gestellt werden: Die Lernerin J4 wiederholt den zentralen Begriff aus den Ausführungen des Berliner Teilnehmers D2 in nicht-zielsprachlicher Form und fragt somit implizit nach diesem Begriff, der Lerner L1 antwortet mit der Äußerung der zielsprachlichen Konstruktion.<sup>10</sup> Interessant ist hier, dass die angehenden Lehrenden in Berlin diese kurze Aushandlung mithören und sie sodann in der Hauptinteraktion thematisieren. Die Face-to-face-Interaktion zwischen den Lernenden wechselt somit zu der technisch vermittelten Interaktion zwischen den angehenden Lehrern und der Lernergruppe; es findet ein Wechsel der Interaktionssphären statt. In Beispiel 2 sehen wir, dass die in Beispiel 1 beschriebenen Beschränkungen in der Lerner-Lehrer-Interaktion, die möglicherweise wegen der Distanz durch die Technik hervorgerufen werden, hier gerade durch die Technik überwunden werden können: Die Möglichkeit der auditiven Übertragung der Lerneräußerung führt dazu, dass der/die angehende Lehrende in dem Moment, in dem die Lernenden eine Lücke in ihrer Lernersprache bemerken, eingreifen kann. Dies wird durch das nicht-direktionale Mikrofon in Tokio ermöglicht, da so Äußerungen von mehreren Lernenden gleichzeitig aufgenommen werden können. Mit einem direktionalen Mikrofon hätte die Äußerung der Mitlernenden nicht übertragen werden können und die Situation hätte eher der eines Face-to-face-Klassenzimmers entsprochen, in der es für die Lehrenden nicht immer möglich ist, die Interaktion zwischen Lernenden in ihrer jeweiligen Interaktionssphäre wahrzunehmen.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Dabei ist es nicht eindeutig, ob es sich hier um eine affirmative Äußerung handelt oder um eine weitere Lernerfrage. Da allerdings der Lerner J1 – anders als die Lernerin J4 – die Äußerung nicht mit steigender, sondern mit fallender Intonation produziert, lässt es sich annehmen, dass es sich hier eher um eine affirmative Äußerung handelt.

<sup>11</sup> Allerdings ist auch zu bedenken, dass dies in einem Face-to-face-Kleingruppenunterricht möglicherweise durchaus der Fall ist.

## 5. Perspektiven

Zum Schluss möchten wir kurz resümieren, welche Perspektiven sich ausgehend von unseren ersten Beobachtungen zu Lernerfragen in den Videokonferenzen Waseda-Humboldt für weitere Studien zur Interaktion im videokonferenzgestützten Fremdsprachenunterricht mit einem Group-to-group-Setting ergeben.

Wie die Diskussion von Beispiel 2 exemplarisch gezeigt hat, werden durch Videokonferenzen Daten erhoben, die einen Zugang zu Interaktionssphären ermöglichen, die in einer üblichen Unterrichtssituation eher versteckt bleiben. Um spontane Lerner-Lerner-Aushandlungen in einem Face-to-face-Klassenzimmer gänzlich erfassen zu können, wäre ein aufwändiges technisches Instrumentarium mit vielen Kameras, Mikrofonen und Aufnahmeverfahren notwendig, das in die Videokonferenztechnik bereits integriert und so vergleichsweise leicht zu handhaben ist. Beide beschriebenen Beispielsequenzen zeigen, wie Interaktionen zwischen Lernenden durch die Technik für Lehrende und für die Forschung salient gemacht werden können. Eine Frage nach den fehlenden Vokabeln bei einer Äußerungsproduktion wie in Sequenz 1 wäre im klassischen Fremdsprachenunterricht zumeist nur in der Hauptinteraktion, nicht aber in den verschiedenen Nebeninteraktionen zwischen Lernenden sichtbar. An Beispiel 2 zeigt sich, dass die Übertragung der Lerner-Lerner-Aushandlung für den/die Lehrende/n den Ausgangspunkt für einen Wechsel der Interaktionssphären ermöglicht und so den weiteren Interaktionsverlauf bestimmt. Entsprechende Daten können in weiteren Studien als Basis für Beschreibungen und Analysen dienen, die uns insgesamt mehr Aufschluss über Lernvorgänge im Klassenzimmer geben.

Durch diese Daten wird es möglich, der Rolle des gemeinsamen Problemlösens und Wissensaufbaus im Sinne der Konzepte des *collaborative dialogue* und des *scaffolding* in spontanen Lernergesprächen auf die Spur zu kommen. Dieses gemeinsame Problemlösen entsteht nicht lehrerzentriert, sondern aus einer kommunikativen Situation heraus und – so die im Zusammenhang mit der Diskussion von Beispiel 1 aufgestellte Hypothese – verstärkt wegen der der Videokonferenz inhärenten Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden. In weiteren Studien wäre zu verifizieren, ob gerade die in Videokonferenzen technisch bedingten unterschiedlichen Interaktionssphären ein spontanes kollaboratives Aushandeln zwischen Lernenden evozieren, in dem Lücken in der Lernaltersprache bemerkt

werden und auf Formen fokussiert wird. So könnte das Lernpotenzial von videokonferenzgestütztem Fremdsprachenunterricht mit einem Group-to-group-Setting genauer beleuchtet werden.

## Bibliographie

- Döring, Jana; Schmitz, Walter H.; Schulte, Olaf A. (Hrsg.) (2003) *Connecting perspectives. Videokonferenz: Beiträge zu ihrer Erforschung und Anwendung. Essener Studien zur Semiotik und Kommunikationsforschung*. Band 4. Aachen: Shaker Verlag.
- Doughty, Catherine; Williams, Jessica (Hrsg.) (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckerth, Johannes (1998) *Kognitive Aspekte sprachbezogener Lernerfragen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Eckerth, Johannes (2003) *Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*. Tübingen: Narr.
- Edmondson, Willis J.; House, Juliane (<sup>4</sup>2003) Interaktion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) (<sup>4</sup>2003) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 242-247.
- Edmondson, Willis J.; House, Juliane (<sup>3</sup>2006) *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Ellis, Rod (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Ellis, Rod (<sup>2</sup>2008) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Ellis, Rod; Barkhuizen, Gary (2005) *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Gass, Susan (2003) Input and interaction. In: Doughty, Catherine J. & Long, Michael H. (Hrsg.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 224-255.
- Grasmück, Markus (2004) Videokonferenzen im DaF-Unterricht – Ein Bericht über die bisherigen Erfahrungen am SFC der Keio Universität. *Deutschunterricht in Japan* 9, 93-102.
- Hinkel, Eli (Hrsg.) (2005) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York/London: Routledge.
- Hoshii, Makiko (2002) Zur Vielschichtigkeit der Interaktion im Fremdsprachenunterricht. In: Nakagawa, Shinji; Slivensky, Susanna; Sugitani Masako (Hrsg.) *Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Innsbruck: StudienVerlag, 110-128.
- Hoshii, Makiko (2003) *Lehrer-Lerner-Interaktion und Lehr- und Lernvorgänge bei der Produktion von Äußerungen im Fremdsprachenunterricht*. Dissertation Dokkyo Universität, Soka/Japan.

- Hoshii, Makiko; Niederhaus, Constanze (2008) *Deutsch lernen und lehren per Videokonferenz*. Vortragsmanuskript für die 36. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des FaDaF (Fachverband Deutsch als Fremdsprache).
- Hoshii, Makiko (2010) Gaikokgo Jyugo ni okeru „shizen-na“ komyunikesyon – Nichidoku guruupukan telebikaigi wo rei to shite [= „Natürliche“ Kommunikation im Fremdsprachenunterricht – am Beispiel einer deutsch-japanischen Videokonferenz]. In: Yamashita, Hitoshi & Shirai, Hiromi (Hrsg.) (2010) *Tragweite der Erforschung gesprochener Sprache*. Studienreihe der JGG (SrJGG), 31-47.
- Loenhoff, Jens (2003) Technisch erzeugte Wahrnehmungsbedingungen und ihre Bedeutung für audiovisuelle Fernkommunikation. In: Döring et al. (Hrsg.), 21-41.
- Mewes, Antje (2005) *Sprachbrücke Berlin - Tokio. Deutsch lehren und lernen per Videokonferenz*. Vortragsmanuskript für den VIKTAS-Tag 2005 (Videokonferenztechnologien und ihre Anwendungsszenarien im Rahmen der Deutschen Initiative für Netzwerkinformation).
- O’Dowd, Robert (2000) Intercultural learning via videoconferencing: a pilot exchange project. *ReCALL* 12 (1), 49-61.
- O’Dowd, Robert (2003) Intercultural language learning and Group-to-Group Videoconferencing. In: Döring et al. (Hrsg.), 343-352
- Rebitzki, Katrin (2006) *Videokonferenzen im DaF-Unterricht – Neue Medien und Distance Learning*. Magisterarbeit TU Berlin.
- Raindl, Marco (2006) Video-Tandems im DaF-Unterricht. *Deutschunterricht in Japan* 11, 53-62.
- Rösler, Dietmar (2000) Fremdsprachenlernen außerhalb des zielsprachigen Raums per virtueller Realität. In: Fritz, Gerd; Jucker, Andreas H. (Hrsg.) *Kommunikationsformen im Wandel der Zeit*. Tübingen: Niemeyer, 121-135.
- Schlickau, Stephan (2000) Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotenziale und empirische Beobachtungen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5 (2), 10pp. Online verfügbar: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-2/beitrag/sschlick1.htm>.
- Schlickau, Stephan (2001) Praxis und Analyse interkultureller Kommunikation durch Video und Videokonferenz: Lernpotenziale und Anforderungen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (2), 15pp. Online verfügbar: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-2/beitrag/schlickau1.htm>.
- Schneider, Susanne; Würffel, Nicola (Hrsg.) (2007) *Kooperation und Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerausbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr.
- Schulte, Olaf A. (2003) Blick zurück nach vorn: Das „eye contact dilemma“ und andere Problemfelder der Videokonferenzforschung. In: Döring et al. (Hrsg.), 43-56.
- Shigematsu, Jun; Tomono, Takao; Ceng, Yihua; Huang, Jiaying (2006) *Some issues for the curriculum of foreign language education by video conferencing - A fundamental research for human security*. Working Paper der Keio University Shonan Fujisawa Campus 99 [Texte in japanischer Sprache].
- Swain, Merrill (2000) The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, James P. (Hrsg.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114.

- Swain, Merrill (2005) The output hypothesis: Theory and research. In: Hinkel, E. (Hrsg.), 471-484.
- Wagner, Susanne (2006) *Videokonferenzen im Fremdsprachenunterricht – eine Untersuchung am Beispiel von Videokonferenzen zwischen der Waseda Universität/Tokio und der Humboldt-Universität zu Berlin*. Magisterarbeit. Universität Leipzig: Herder-Institut.
- Walter, Maik (2009) E-Learning im Rahmen der Lehrerbildung: Die Unterstützung von Unterrichtspraktika durch elektronische Lernplattformen. *Info DaF* 36 (4), 381-393.
- Wang, Yuping (2004a) Distance language learning: Interactivity and fourth-generation internet-based videoconferencing. *Calico Journal* 21 (2), 373-495.
- Wang, Yuping (2004b) Supporting synchronous distance language learning with desktop videoconferencing. *Language Learning & Technology* 8 (3), 90-121.
- Wang, Yuping (2006) Negotiation of meaning in desktop videoconferencing-supported distance language learning. *ReCALL* 18(1), 122-146.
- Wang, Yuping (2008) *Distance Language Learning and Desktop Videoconferencing*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Williams, Jessica (2005) Form-Focused Instruction. In: Hinkel, E. (Hrsg.), 671-692
- Würffel, Nicola (2007) Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Schneider & Würffel (Hrsg.), 1-32.
- Yoon, Jihyun (2004) Enkaku sesshoku bamen ni okeru tyooseikido – bideokaigishisutemu wo motiita nihongokyoiku no kokoromi [=Interaktionale Modifizierung in der technisch vermittelten Kontaktsituation – Versuch des Japanischunterrichts per Videokonferenz]. *Nihongo Kyoiku* 123, 17-26.

### Transkriptionskonventionen

"	steigende Intonation
'	leicht steigende Intonation
,	leicht fallende Intonation
.	fallende Intonation
//	oberlapping
(2.0)	Pause (Sekunden)
< >	nonverbales Verhalten
<span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">reiseführer</span>	an die Mitlerner gerichtete Äußerung
» «	Äußerungen im Japanischen
( )	Übersetzung der Äußerungen auf Japanisch
J1, J2...	Teilnehmer an der Waseda-Universität
D1, D2...	Teilnehmer an der Humboldt-Universität
J? / D?	nicht zu identifizierender Teilnehmer

## Biographische Daten

Prof. Dr. Makiko Hoshii ([mhoshii@waseda.jp](mailto:mhoshii@waseda.jp)) ist Professorin an der Waseda Universität in Tokio. Forschungsschwerpunkte: Interaktion und Lehr-Lernvorgänge im Fremdsprachenunterricht, Forschungsmethodologie.

Neuere Veröffentlichungen: Erwerb der Verbstellung im Deutschen bei japanischen Lernern – Methodologische Diskussion und Ergebnisse einer Untersuchung im ersten und zweiten Lernjahr. In: Hoshii, M.; Kimura, G.Chr.; Ohta, T.; Raindl, M. (Hrsg.) (2010). *Grammatik lehren und lernen im Deutschunterricht in Japan. Empirische Zugänge*. München: Iudicium, 50-68; Hoshii, M. (2006). Lerntätigkeit und Verarbeitung der Fremdsprache. Was die Fremdsprachenlerner im Unterricht tun. In: Imre SZIGET (Hrsg.). *Sprache und Sprachverwendung. Akten des 38. Linguistischen Kolloquiums in Piliscsaba 2003*. Peter Lang, 337-346.

Dr. Nicole Schumacher ([nicole.schumacher@cms.hu-berlin.de](mailto:nicole.schumacher@cms.hu-berlin.de)) ist Dozentin an der Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsschwerpunkte: Sprachlern- und lehrforschung, Zweitspracherwerb, Tempus und Aspekt im Sprachvergleich.

Neuere Veröffentlichungen: Schumacher, N. (2008a). The role of grammatical aspect in the comprehension of tense: Evidence from advanced learner varieties L1 Italian – L2 German. In: Walter, M.; Grommes, P. (Hrsg.). *Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*. Tübingen: Niemeyer, 73-92; Schumacher, N. (2008b): Vergangenheitstempora im Italienischen und Deutschen. In: Nied Curcio, M. (Hrsg.). *Ausgewählte Phänomene zur kontrastiven Linguistik Italienisch-Deutsch. Ein Studien- und Übungsbuch für italienische DaF-Sutdierende*. Mailand: Franco Angeli, 81-97

**Schlagwörter:** Interaktion – Videokonferenz – Lernumgebung – Lernerfragen – collaborative dialogue