



**Lernwerkzeug Videokonferenz.  
Projekterfahrungen für das Lehren und Lernen des  
Deutschen als Fremdsprache**

Haymo Mitschian, Kassel

ISSN 1470 – 9570

## **Lernwerkzeug Videokonferenz.**

### **Projekterfahrungen für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache**

Haymo Mitschian

Als ein Lernwerkzeug für die Fremdsprachenvermittlung befindet sich die Videokonferenztechnik immer noch in einer Erprobungsphase. Die Erfahrungen aus einem deutsch-chinesischen Konferenzprojekt, die der Artikel beschreibt, werden mit denjenigen aus anderen, in der Fachliteratur berichteten Projekten abgeglichen, um die Spezifika des Lernwerkzeugs herauszustellen. Neben den Eigenschaften, die unmittelbar von der eingesetzten Technik bedingt werden, sind es vor allem die didaktischen Rahmenbedingungen zusammen mit den Besonderheiten der medierten Kommunikationssituation – Stichwort: soziale Präsenz –, die sich als bestimmend erweisen und die in entsprechenden Lernsettings zu berücksichtigen sind.

Im Sommersemester 2009 und erneut im darauf folgenden Wintersemester nahmen Master-DaF-Studierende der Universität Kassel zusammen mit Germanistikstudenten der Universität Zhejiang in Hangzhou/VR China an einem gemeinsamen, per Videokonferenztechnik realisierten Seminar teil. Den Studenten in China ging es in den beiden Lehrveranstaltungen primär darum, ihre bis dahin erworbenen Fertigkeiten in der Zielsprache Deutsch zu erproben, während auf Kassler Seite die Seminare als Forschungsobjekte dienten, um der Frage nachzugehen, wie sich das Lernwerkzeug ‚Videokonferenz‘ für das DaF-Lehren und Lernen sinnvollerweise einsetzen lässt.<sup>1</sup>

Die Videokonferenztechnik wird schon seit längerem von international operierenden Institutionen, vor allem von Wirtschaftsunternehmen sowie im Bildungsbereich, und mit in letzter Zeit zunehmender Häufigkeit eingesetzt (vgl. Meyer 2008). Auf dem Gebiet der Fremdsprachenvermittlung per Videokonferenz existieren für Deutsch als Fremdsprache die Pionierarbeiten von Stephan Schlickau (2009) und Markus Grasmück (2004) zusammen mit einigen Einzelvorhaben verschiedener Initiatoren. Insgesamt gesehen findet diese Technologie in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache noch relativ selten Anwendung und ist dementsprechend als Lernwerkzeug weitgehend unerforscht. Diese Lücke bot den Kassler Studierenden ein Feld mit tatsächlichem Bedarf an didaktischer Forschung, das sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden

---

<sup>1</sup> Die an sich auf Dauer angelegte Lehrveranstaltung musste am Ende des Wintersemesters 2009/10 auf Betreiben der Kassler DaF-Fachgebietsleiterin abrupt eingestellt werden.

Ressourcen natürlich nicht abschließend bearbeiten, für das sie aber dennoch authentische Erfahrungen einbringen und wissenschaftlich aufbereiten konnten. An Relevanz gewinnt das Thema zudem, weil die Videokonferenztechnik seit längerem im Ruf steht, im kommenden Jahr „going to ,really take off“ (Wilcox 2000: 17, zit. n. O’Dowd 2005: 92), und sie gerade wieder an der Schwelle zu stehen scheint, an der sie von einer immer noch relativ kostspieligen zu einer mit vertretbarem finanziellen und technisch-organisatorischen Aufwand nutzbaren Kommunikationsoption werden könnte.

## 1. Technische und didaktische Voraussetzungen

### 1.1 Technik



Abb. 1: Tandberg Videokonferenzeinheit  
Set-Top 990/880/770 MXP



Abb. 2: Konferenzmikrofon  
IMG Stage Line ECM-304BD

Zurzeit existieren zwei Varianten an technischer Ausstattung, die zur Durchführung einer Videokonferenz benötigt werden. Zum einen sind dies leistungsstarke, ausschließlich für diesen Zweck konstruierte Hardwarelösungen, zum anderen handelt es sich um auf gängig ausgestatteten Computern nutzbare Software, die für die benötigte Datenumwandlung und -versendung sorgt. Die Unterschiede zwischen beiden liegen in der Qualität der Bild- und Tonübertragung, dem Bedienungskomfort, der Verbindungsstabilität und natürlich im Preis.

Rund 5000 € kostet eine Videokonferenzeinheit, wie sie etwa von Tandberg (Abb. 1) angeboten wird, bei in letzter Zeit stark fallenden Preisen. Das Gerät, das unabhängig von einem Computer arbeitet, besteht aus einer Kamera und einer Geräteeinheit, die die aufgenommenen Video- und Audiosignale für die Übertragung per Internet aufbereitet und sendet bzw. einkommende Daten an Ausgabegeräte – einen Bildschirm oder einen Beamer sowie an Lautsprecher – weiterleitet. Die zum System gehörende Fernbedienung erlaubt es Moderatoren oder auch Teilnehmern einer Konferenz, Kameraschwenks auszuführen und den Bildausschnitt festzulegen. Zur Verbesserung der Tonqualität empfiehlt sich der Einsatz eines Konferenzmikrofons (Abb. 2), das generell bei Videokonferenzen gute Dienste leistet, erübrigt es doch das die

Kommunikation störende Weiterreichen oder häufiges Neuausrichten eines herkömmlichen Mikrofons. Bei größeren Teilnehmergruppen könnte ein einziges Mikrofon nicht mehr ausreichen, weshalb dann neben den zusätzlichen Aufnahmegegeräten auch ein Audiomischpult notwendig wird. Wird ein Beamer genutzt, sollte es sich um ein möglichst leises Gerät handeln, um störende Hintergrundgeräusche zu vermeiden.

Für die einfachere Variante, dem sogenannten ‚Desktop Videoconferencing‘ reicht ein mit Webcam und Mikrofon ausgestatteter Computer mit Internetanschluss aus, auf dem die entsprechende Software installiert ist. Kostenlos wird diese beispielsweise von *ViVu* (Plug-in *VuRoom* für *Skype* – [Link 1](#)) oder von *Google* (*Google Talk*) angeboten. Elaborierte Softwareversionen, die ihre Stärken ausspielen, wenn zahlenmäßig größere Gruppen an den Konferenzen und dann noch an mehr als zwei Orten teilnehmen, gibt es etwa von *Spread* ([Link 2](#)) mit zeitlich gestaffelten Nutzungsverträgen oder für Institutionen mit regelmäßigem Bedarf beispielsweise von *Adobe* (*AdobeConnect*).<sup>2</sup> Neuere Fernsehgeräte werden bereits mit Videokonferenzkomponenten ausgestattet, weshalb diese nur noch einen Anschluss ans Internet benötigen.

Die sich im Hard- und Softwarebereich abzeichnenden Entwicklungen können als Indikatoren dafür angesehen werden, dass die Videokonferenztechnik tatsächlich gerade den Schritt zur Massentechnologie vollzieht. Dies ist erfahrungsgemäß eine notwendige Voraussetzung, um eine Kommunikationstechnologie für den Einsatz als ein Lernwerkzeug für den Fremdsprachenerwerb tauglich zu machen. Was nach dem Wegfall von technischen und finanziellen Hürden ansteht, ist die Entwicklung und Erprobung tragfähiger didaktischer Konzepte.

## 1.2 Definition: Videokonferenz

Unter dem Terminus ‚Videokonferenz‘ versteht man die wechselseitige Bild-Ton-Übertragung über das Internet zwischen zwei oder mehreren Orten unabhängig von einem institutionalisierten Sender und mit potenziellem Beitragsrecht aller Teilnehmer. In der Regel wird die rein audiovisuelle Verbindung ergänzt um zusätzliche Übertragungskanäle, etwa für die bei Vorträgen eingesetzten visuellen Medien oder für einen Begleitchat zur Moderierung von Redebeiträgen. Generell lassen sich alle

---

<sup>2</sup> Alternativen: *Elluminate*, *Vitero* (s. Chrubasik et al. 2010: 33).

während der Konferenz eingesetzten Zusatzmaterialien, sofern diese in digitalisierbarer Form vorliegen, über einfache Internetverbindungen an allen beteiligten Orten synchron aktivieren oder über den Einsatz einer von allen Beteiligten nutzbaren Internetplattform zeitversetzt zugänglich machen. Tafelanschriften, Tageslichtprojektionen etc. lassen sich digital abfilmen und übertragen, ein Verfahren, das jedoch nur selten zu befriedigenden Ergebnissen führt.

An den Randbereichen dieser Definition liegen Online-Verbindungen in Bild und Ton zwischen zwei Einzelpersonen sowie synchron im Netz übertragene Vorträge bzw. Vorlesungen. Beide Szenarien entsprechen nicht dem üblichen Verständnis einer Konferenz, für die von einer vergleichsweise hohen Teilnehmerzahl ausgegangen wird, und die zwar eventuell strikt reglementierte, aber konstitutionell vorgesehene Rednerwechsel beinhaltet. Im Kontext der Fremdsprachenvermittlung kann jedoch der Einsatz der Videokonferenztechnik auch diese beiden Formen mit einschließen (vgl. Butler/Fawkes 1999), wenn etwa Unterpunkte in einer die eigentliche Konferenz vorbereitenden Partner- oder Kleingruppenarbeit ebenfalls per Videoschaltung erledigt werden, oder wenn es nach einem Vortrag zu keiner Diskussion mit den Teilnehmern am anderen Ende der Leitung kommt.

Eine didaktisch interessante Sonderform stellen Lernsettings dar, die unter der Bezeichnung *Combined Learning* (vgl. Chrubasik et al. 2010) firmieren. Dabei kommen beide Varianten der Videokonferenzhardware zum Einsatz, also sowohl eine spezialisierte als auch die einfache per Laptop mit Webcam und Headset. Die notwendigen Verbindungen sind allerdings nur mehr über diesbezüglich leistungsstarke Software wie *AdobeConnect* herstellbar. Zusammengebracht werden in diesen Lernsettings Präsenz- mit Distanzlernenden und -lehrenden.

Kernstück ist ein übliches Präsenzseminar, das synchron online übertragen wird und an dem über die Videokonferenztechnik Einzellernende oder Kleingruppen an anderen Orten zugeschaltet werden. Diese sitzen vor Internet-Computern, die ihnen das Seminargeschehen in Bild, Ton und allen Zusatzkanälen übertragen und gleichzeitig dieselben Kanäle nutzen, um die Distanzlernenden in das Seminargeschehen einzubinden, wo diese, falls gewünscht, auf einer Projektionsfläche erscheinen und sich auf übliche Weise mit Beiträgen einbringen. Darüber hinaus ermöglicht die Konferenztechnik Gruppenarbeitsphasen, wobei sich Gruppen sowohl nur mit Präsenz- oder Distanzlernern als auch in beliebig gemischter Zusammensetzung bilden lassen.

Als weitere Option können zu diesen Seminaren ortsferne Experten zugeschaltet werden, die ihr Fachwissen präsentieren und sich für Diskussionen zur Verfügung stellen. Schließlich besteht hier, wie auch bei allen anderen Videokonferenzsettings, keine Notwendigkeit, Lehrveranstaltungen in Reinform ablaufen zu lassen, weshalb Teilnehmer phasenweise entweder als Präsenz- oder als Distanzlerner an den Sitzungen teilnehmen oder sich alle Beteiligte zu Einzelterminen an einem Ort treffen können.

Unter technischen Gesichtspunkten existieren keine zeitlichen Beschränkungen, so dass sich bei Videokonferenzen die unabhängig davon üblichen Formate für Lehrveranstaltungen realisieren lassen, lediglich verbunden mit der Einschränkung, dass vor Beginn der eigentlichen Konferenz einige Minuten zur Sicherstellung der Verbindung und der Funktionsfähigkeit aller involvierter Geräte vorzusehen sind. Je nach Ausstattung an den beteiligten Orten kann jedoch auch Zeit für den Auf- und Abbau der Technik benötigt werden. Steht in so einem Fall für eine Videokonferenz lediglich eine einzige Unterrichtsstunde mit 45 Minuten zur Verfügung, bleiben für die inhaltliche Arbeit effektiv kaum mehr als 30 Minuten über, womit wohl die Untergrenze für den didaktisch sinnvollen Einsatz der Technologie erreicht sein dürfte. Finden Sitzungen im Doppelstundenformat statt, ist abzüglich von Vor- und Nachbereitungszeiten eine Kernzeit von 60 bis 80 Minuten nutzbar. Videokonferenzen, die als einmalige Aktionen stattfinden, pauschal die Lerneffizienz abzusprechen, wie dies Bufe (2005: 506) tut, geht sicher zu weit. Zwar ist ihm zuzustimmen, dass bei diesen Gelegenheiten „eine echte Beziehung zwischen den beteiligten Teilnehmern aufzubauen“ (ebd.) nicht möglich sein wird. Doch stellt dieses Kriterium keine hinreichende Bedingung für erfolgreiche Konferenzen dar, deren Effizienz primär von der jeweiligen didaktischen Einordnung bestimmt wird (s. u. S. 99).

Auf Universitätsebene werden ortsverteilte Lehrveranstaltungen mit derselben Teilnehmerschaft kaum länger als für ein Semester durchführbar sein, in Schulen vielleicht über ein ganzes Schuljahr hinweg. Veränderungen in der Gruppenzusammensetzung am Ende dieser Perioden stehen dann wohl einer Fortsetzung im Wege. Als Veranstaltungen mit regulär wechselndem Personal sind sie auch über längere Zeiträume hinweg möglich. Gerade bei den für das Fremdsprachenlernen interessanten Verbindungen über große Entfernungen hinweg stellen zudem die Zeitzonendifferenzen Herausforderungen an die Organisation der Konferenzen.

Für eine möglichst ergiebige Nutzung der Verbindungszeiten empfiehlt sich eine genaue zeitliche Verlaufsplanung der Kontakte, die natürlich nicht zu Lasten der spontanen Beteiligung am Geschehen gehen darf. Wie viel an vorbereitender Planung angebracht ist und später dann an Beachtung dieser Vorgaben, hängt von didaktischen Erwägungen ab, vor allem den zentralen Lehrzielen. Die bei Geschäftskontakten oder anderen stark formalisierten Treffen übliche Festlegung von Ablaufplänen auf Minutenbasis dürfte im Bereich des Fremdsprachenlernens eher selten angemessen sein.

Eine Durchsicht der Fachliteratur zeigt ein relativ eingeschränktes Spektrum, was die Zusammensetzung der Teilnehmergruppen anbelangt. Häufig beschrieben werden Konferenzen mit asymmetrischer Kommunikationsstruktur, bei denen die Teilnehmer auf der einen Seite Lernende der betreffenden Fremdsprache sind, während diejenigen auf der anderen die Rolle von Lehrenden übernehmen. Letztere können explizit Lehrer sein oder Lehrerstudenten, deren Engagement in den Videokonferenzen ein Teil ihrer Studienleistungen darstellt (Beispiele bei Schlickau 2003 oder Hoshii/Schumacher 2010). Aber auch didaktisch nicht vorgebildete Muttersprachler, die allein durch ihre zielsprachliche Kompetenz oder ihr landeskundliches Wissen einen Kommunikationsvorsprung besitzen, geraten schnell in eine lehrerähnliche Position (vgl. Bufer 2005: 505). Seltener durchgeführt werden tandemähnliche Konferenzen, bei denen die Konferenzbeteiligten wechselseitig Lernende der Sprache ihrer Kommunikationspartner sind (z.B. Bendieck/de Jonghe 2009 oder die Projekte von Grasmück 2004). Eine symmetrische Konstellation liegt vor, wenn Lernende derselben Fremdsprache miteinander in Kontakt gebracht werden, die dann entweder zielsprachliche Themen oder solche behandeln, die sich aus den unterschiedlichen Aufenthalts- oder Lernorten ergeben (ansatzweise bei [Link 3](#)). Ebenfalls auf einer Ebene bewegen sich Teilnehmergruppen bestehend aus Studierenden gleicher Fächer mit gemeinsamer Erst- oder Fremdsprache (Müller-Jacquier 2009), oder solche, bei denen ein übereinstimmendes Erkenntnisinteresse vorliegt, das so stark in den Vordergrund drängt, dass für Reflexionen über die eingesetzte Sprache kein Platz bleibt. Ein Beispiel hierfür wären die von O'Dowd (2005) geleiteten deutsch-US-amerikanischen Gruppen, die sich auf ethnographische Fragen konzentrieren.

### 1.3 Abgleich zum Präsenz- und Fernlernen

Um Vor- und Nachteile eines Lernwerkzeugs erfassen zu können, sind korrekte Vergleiche notwendig. Die Vergleichsgrößen für Lehrveranstaltungen unter Einbezug der Videokonferenztechnik liefern zum einen übliche Präsenzunterrichtseinheiten, zum anderen Fernlernszenarien, die ohne synchrone Bild-Ton-Kontakte ablaufen. Grundlegende Voraussetzung für den Einsatz der Technologie ist die Notwendigkeit, Personen miteinander kommunizieren zu lassen, die sich zum Zeitpunkt der Lehrveranstaltung an unterschiedlichen Orten aufhalten und für die es in Abhängigkeit von den spezifischen Rahmenfaktoren günstiger ist, auf diese Art und Weise miteinander in Kontakt zu kommen, denn direkt oder über eine andere fernkommunikative Verbindung bzw. überhaupt nicht. Diese an sich banale Feststellung verdient es erwähnt zu werden, weil sie gelegentlich durch den Wunsch, einer Lehrveranstaltung durch den Einsatz moderner Technik ein fortschrittliches Flair zu verleihen, in Vergessenheit gerät und so zu Konstellationen führt, die durch den unbegründeten und damit unnötigen Einsatz der Technologie einen negativen Gesamteindruck erzeugen, bei dem die Technik zu Unrecht schlecht bewertet wird.

Wie bei jeder technischen Neuerung fällt zum Einsatzbeginn ein finanzieller und organisatorischer Aufwand an, dessen Berechtigung kalkuliert werden muss, bevor sich durch die Erprobung am Ort unter den dort vorhandenen Bedingungen erweisen kann, dass dieser Bedarf auch gerechtfertigt ist. Dieses Dilemma lässt sich durch eine gute Vorbereitung reduzieren, wegen des Pioniercharakters aber nie vollständig eliminieren. Ebenfalls unvermeidbar ist ein gewisser Einarbeitungsaufwand, verbunden mit der Risikobereitschaft, sich auf eine Technik einzulassen, bei der noch nicht alle ‚Kinderkrankheiten‘ überstanden sind. Wegen der Verteilung auf verschiedene Orte sind im Falle der Videokonferenz immer drei Technikkomponenten beteiligt – die auf der eigenen Seite, die Verbindung, die auf der/den anderen Seite/n –, bei denen Funktionsstörungen auftreten können und die, wie Erfahrungen zeigen, im Laufe der Zeit auch auftreten. Noch am leichtesten beheben lassen sich Probleme, die von der am eigenen Lehrveranstaltungsort eingesetzten Hard- und Software ausgehen. Allerdings bereitet meist schon die Identifizierung der Fehlerquelle wegen der lokalen Verteilung Schwierigkeiten, da neben den Gerätschaften am Ort Probleme durch die Art der Datenübertragung und dann natürlich durch solche bei den Konferenzpartnern dafür verantwortlich sein könnten. Gerade im letztgenannten Fall ist man aus der Distanz

davon abhängig, dass eine Lösung weitgehend ohne eigene Mitwirkungsmöglichkeit gefunden wird. Tendenziell wird bei auftretenden Komplikationen immer gerne die andere Seite als Verursacher identifiziert.

Die Herstellung und Aufrechterhaltung der Bildverbindung führt dabei seltener zu Problemen als die Tonaufnahme und -übertragung. Notwendig ist die Installation einer Echounterdrückung, die verhindert, dass der von der Gegenseite eintreffende Ton von den eigenen Mikrofonen wieder aufgenommen und zurückgesandt wird, was Störgeräusche bis hin zu den bekannten Rückkopplungstönen auslöst. Schnell zu kaum noch verständlichen Übertragungsergebnissen führen Probleme mit der Sprechdisziplin, wenn sich trotz aller Regelungsversuche mehr als eine Person gleichzeitig zu Wort meldet. Auch dann, wenn das Rederecht zwischen Konferenzteilnehmern wechselt, die unterschiedlich weit von den Aufnahmegeräten entfernt sitzen und mit jeweils individueller Lautstärke sprechen, stößt die Tonübertragung an Grenzen. Doch trotz der Anfälligkeit der Technik, die beim kombinierten Einsatz verschiedener Vorrichtungen ansteigt, existieren bislang keine Berichte, die einen vollständigen Ausfall einer Videokonferenz aufgrund technischer Störungen melden.

Obwohl es sich bei der Videokonferenztechnik mittlerweile um eine breit genutzte und entsprechend erprobte handelt, dürften Konferenzen, die sich von Umfang und Anforderungen her nicht mehr über *Skype* oder vergleichbare Verbindungen abwickeln lassen, ohne Unterstützung durch einen für die Technik zuständigen Helfer kaum durchführen lassen. Neben der Aufgabe, bei auftretenden Problemen möglichst schnell Lösungen zu finden, kann dieser die Steuerung der Kamera, die Aussteuerung der Mikrofone und andere die Leiter bzw. Moderatoren der Konferenz entlastende Tätigkeiten übernehmen.

Deren Engagement wird schon bei der Vorbereitung beansprucht. Ein didaktisch begründeter Einsatz setzt eine Reihe von Synchronisierungen an den beteiligten Orten voraus. Es müssen Termine und Zeitpunkte gefunden werden, die in die Tagesabläufe aller Konferenzpartner passen, im Falle von Lehrveranstaltungen auch in die Studien- oder Lehrpläne. Bei Fernkontakten werfen Zeitverschiebungen und unterschiedliche Semester- bzw. Schuljahreszeiten Koordinierungsprobleme auf. Bei der Feinabstimmung ist der Abgleich von Lehr-Lernzielen, Inhalten und Methoden abzusprechen sowie eine mehr oder weniger detailliert-verbindliche Verlaufsskizze anzufertigen.

Dieser hohe Organisationsaufwand muss natürlich in Relation zum Gewinn gesetzt werden, wobei sich letzterer weniger konkret bemerkbar macht als ersterer.

Deutlich im Nachteil gegenüber dem Präsenzunterricht befinden sich Videokonferenzen in Bezug auf die gegenseitige Wahrnehmbarkeit der Teilnehmer. Technisch bedingt sind zunächst Einschränkungen, die durch das Zusammenspiel von Bildausschnitt und Bildauflösung entstehen. Befinden sich alle Konferenzteilnehmer in dem Bild, das der Gegenseite übertragen wird, dann reicht in der Regel die Auflösung dieses Bildes nicht mehr aus, um die Mimik oder die feinere Gestik der Kommunikationspartner hinreichend deutlich erkennen zu lassen. Werden einige groß eingeblendet, verschwinden die anderen Personen aus dem Blickfeld und damit aus der Wahrnehmung. Weshalb es besonders bei Lehrveranstaltung wichtig ist, auch diejenigen Teilnehmer visuell präsent zu haben, die sich gerade nicht aktiv am Geschehen beteiligen, wird weiter unten unter dem Aspekt der sozialen Präsenz erläutert (s. u. S. 94).

Die kommunikationsfördernde, vielleicht sogar -konstituierende Funktion des Blickkontakts ist hinlänglich bekannt (vgl. Storch 2008: 320ff.). In Videokonferenzen ist es nicht möglich, seinem Gegenüber in die Augen zu sehen. Zuhörer richten ihren Blick, wenn sie ihn überhaupt in Richtung des Sprechers lenken, auf die Projektionsfläche, auf der dieser erscheint. Damit sie dabei nicht in eine völlig andere Richtung sehen, befindet sich diese meist irgendwo hinter der Kamera, die das Geschehen am Ort aufnimmt. Aber diese Anordnung kann nicht verhindern, dass der Blick der Partner, so wie er auf der Gegenseite wahrgenommen wird, an den Kommunikationspartnern vorbei geht. Ein Redner kann dagegen zwar direkt in die Kamera blicken und dadurch bei den entfernt sitzenden Konferenzteilnehmern den Eindruck erzeugen, als nähme er Blickkontakt auf. Es fehlt dabei aber auf seiner Seite die visuelle Rückkopplung und damit eine wesentliche Komponente dieser Form der nonverbalen Kommunikation.

Bereits erwähnt wurde die Notwendigkeit, eine vergleichsweise hohe Sprechdisziplin aufrechtzuerhalten und die Sprecherwechsel zu organisieren. Eine Akustiktechnik, die in dieser Hinsicht ähnliche Freiheiten bietet wie Präsenzveranstaltungen, dürfte nur an wenigen Orten verfügbar sein. Regelungen der Beitragsabfolgen sind in allen Kommunikationssituationen gegeben, gewinnen mit steigender Anzahl von Beteiligten an Bedeutung und sind von jeder Schulstunde her bekannt. In Videokonferenzen

erhalten sie einen besonderen Stellenwert, weil, wie beschrieben, die visuelle Wahrnehmbarkeit der Teilnehmer eingeschränkt ist, ebenso wie die akustische, wenn sich etwa im Hintergrund jemand durch Räuspern bemerkbar machen möchte. Deshalb benötigen Gruppenkonferenzen an jedem Ort einen Moderatoren, der Redeanmeldungen sammelt und diese wie vor der Konferenz abgesprochen oder mit Hilfe eines Begleitchats mit dem/den anderen Moderatoren koordiniert. Dieser Aufwand und die dadurch unvermeidbaren zeitlichen Verzögerungen beeinträchtigen natürlich die Spontaneität in und die Lebhaftigkeit von Diskussionen.

Als restringierend können sich schließlich Hemmungen auswirken, die Videokonferenzteilnehmer bei Auftritten vor größeren Personenkreisen haben (s. Bufer 2005: 508 und Kinginger 1998), verstärkt vielleicht durch den Umstand, dass die entfernt beteiligten Personen weniger konkret zu erfassen sind und dadurch Angst auslösend wirken, wobei allerdings auch genau umgekehrte Wirkungen auftreten können. Vielfach werden Videokonferenzen aufgezeichnet, was nicht nur Fragen des Datenschutzes aufwirft, sondern zusätzliche soziale oder persönliche Ängste hervorrufen kann. Immer dann, wenn die Konferenzen gleichzeitig auch Zielobjekte einer Forschungsaktivität sind, verwandelt sich dieser Nachteil, zumindest aus Sicht der Forschenden, in einen eindeutigen Vorteil.

Die zentrale Stärke der Videokonferenztechnik liegt im Vergleich zu reinen Präsenzveranstaltungen darin, dass die Ortsgebundenheit der Wissensvermittlung reduziert wird, und im Vergleich zum Fernlernen, dass gewohntes personengestütztes Lernen stattfinden kann. Beides intensiviert den Austausch von Wissen, in nicht wenigen Fällen dürfte dieser sogar erst ermöglicht werden, was insgesamt zur Zunahme von Kontakten führt. In summa müssen Lernende – und Lehrende – nicht mehr lange Anfahrtswege in Kauf nehmen, ohne durch ihre Ortsstabilität auf Formen des Einzel- oder rein mediengestützten Lernens restringiert zu werden. Das Spektrum sozialer Lernformen erweitert sich sogar durch die Verteilung der Teilnehmer auf mehrere Orte, wie am Beispiel der Lernsettings im *Combined Learning* (s. o. S. 87) zu erkennen ist, vor allem dann, wenn die Möglichkeit zum Wechsel zwischen direkten und medienvermittelten Lehr-Lernphasen vorhanden ist. Was sich dabei konkret an Lernzielen erreichen, an Inhalten vermitteln und welches Methodenrepertoire sich erschließen lässt, muss sich aus dem Zusammenspiel von Theorie und Praxis entwickeln.

Außer Frage stehen positive Effekte auf die Medienkompetenz der Teilnehmer, denen ein Lernwerkzeug angeboten wird, das wahlweise rezeptives und produktives Lernen ermöglicht. Legt man die vier Dimensionen der Medienkompetenz zugrunde, wie sie Baacke (1997: 98f.) postuliert, dann erweitern alle Beteiligten ihre Teilkompetenz im Bereich der *Medienkunde*, indem sie theoretisches und praktisches Wissen zu einer neuen Kommunikationstechnologie erwerben. Diese Kenntnisse bilden die Basis, um ihre Fähigkeiten zur *Medienkritik* auszubauen und versetzen sie in die Lage, sich reflektierend mit den vorhandenen Optionen auseinanderzusetzen. Als Folge davon werden sie zu kompetenten *Mediennutzern*, sowohl in rezeptiv anwendender als auch interaktiv anbietender Weise. Selbst Kompetenzerweiterungen in Bezug auf die Dimension *Mediengestaltung* stehen Teilnehmern an Videokonferenzen in Aussicht, wobei sich diese primär den für die Veranstaltung Verantwortlichen eröffnen.

Generell gilt, dass sich die Teilnahme an Videokonferenzen positiv auf alle Schlüsselkompetenzen (vgl. Orth 1999) auswirkt, also auf Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, auf die Fähigkeit zum fächerübergreifenden Lernen und natürlich besonders bei Aktivitäten im Umfeld des Fremdsprachenlernens auf die interkulturelle Kompetenz. Die Erweiterung des Aktionsradius, die die Videokonferenztechnik zwangsläufig mit sich bringt, stellt Anforderungen an die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Beteiligten, die neu hinzugewonnenen Räume auch zu nutzen, wobei es eben nicht nur bei einer Ausweitung der Lokalitäten bleibt, sondern dies auch Reaktionen auf persönlicher und fachlicher Ebene zur Folge hat.

#### **1.4 Soziale Präsenz**

Weshalb der Einsatz der Videokonferenztechnik Fernlernerszenarien attraktiver macht, scheint offensichtlich zu sein, ermöglicht sie doch Kontaktformen, die nicht nur den üblichen Lehr- und Unterrichtsverfahren verhältnismäßig nahe kommen, sondern natürlicher Kommunikation generell. In entsprechenden Untersuchungen (Rüggenberg 2007: 243-52) hat sich allerdings herausgestellt, dass die an sich plausible Annahme, eine rein textbasierte Kommunikation könne am wenigsten mit der Face-to-face-Situation konkurrieren, eine audio-basierte schon eher und eine audiovisuelle stünde ihr am nächsten, in dieser einfachen Form nicht haltbar ist. Vor allem Persönlichkeitsfaktoren beeinflussen die Kommunikationssituation und können die äußeren, medienbedingten Vorgaben übertönen bzw. überbieten. So waren Formen

textbasierter Kommunikation zu beobachten, die von den Rezipienten als ‚präsen-ter‘ empfunden wurden als Videokontakte, wenngleich in den meisten Fällen eine medierte Kommunikation unter Einbezug der menschlichen Stimme Vorteile gegenüber ‚stummen‘ Medien besitzt. Mediale Reichhaltigkeit – *media richness* – erzeugt also nicht automatisch eine Intensivierung der medienvermittelten Kommunikation. Visuelle Eindrücke können sich sogar als Störfaktoren erweisen, wenn sie von den eigentlichen Kommunikationszwecken ablenken.

Entsprechend schwierig erweist es sich, die restringierenden Faktoren zu identifizieren, die Lehrveranstaltungen per Videokonferenz gegenüber üblichen Präsenzveranstaltungen aufweisen. Weshalb empfinden sich beispielsweise Studierende an Universitäten, die an besonders nachgefragten Vorlesungen nur in Zusatzräumen teilnehmen können, in denen das Lehrgeschehen per Video übertragen wird, als Hörer 2. Klasse? In einer Lehrveranstaltung mit einer höheren als für ein Seminar oder für eine Übung vorgesehene Teilnehmerzahl sind die meisten Studenten zwangsläufig auf passives Zuhören beschränkt. Und selbst in Seminaren üblicher Größe gelingt es bei nicht wenigen Teilnehmern nur mit Mühe, diese zur aktiven Mitarbeit zu bewegen. Für sie böte die Videoübertragung den Vorteil, dass sie von unerwünschten Aktivierungsaufforderungen verschont blieben. Trotzdem scheinen viele den nicht-medierten Kontakt zum Vortragenden einer Videoübertragung vorzuziehen.

Ein Schlüssel zur Erklärung dieses Phänomens liegt in dem, was unter den Termini ‚soziale Präsenz‘ oder ‚Co-Präsenz‘ diskutiert wird. Welche Auswirkungen die Gegenwart eines Menschen auf die Kommunikation mit ihm hat, ist schon lange ein Thema der Philosophie, vermutlich schon vor der im *Phaidros-Dialog* (vgl. Schöttker 1999: 33-39) wiedergegebenen Kontroverse zwischen Plato und Sokrates über die Bedeutung der Schrift. Es beschäftigt die Wissenschaft mit jeder medientechnologischen Veränderung erneut und gewinnt mit der zunehmenden Computerisierung der Kommunikation beständig an Bedeutung. Dabei kristallisiert sich das Konzept der ‚sozialen Präsenz‘, von Erving Goffman ursprünglich für die nicht medienvermittelte, zwischenmenschliche Interaktion entwickelt, als aufschlussreiche Leitidee heraus.

Goffman (1959: 15) definiert Interaktion als den wechselseitigen Einfluss von Individuen in unmittelbarer physikalischer Präsenz des anderen. Wesentlich ist dabei die Unterscheidung zweier Spielarten von Interaktion, einer unfokussierten bzw. nicht-

zentrierten, bei der sich die Beteiligten lediglich in physikalischer Nähe zueinander befinden, sie deshalb zugänglich, wechselseitig verfügbar sind und einander als Bezugspunkte dienen, sowie einer fokussierten bzw. zentrierten, wenn sie tatsächlich miteinander kommunizieren (1963: 88). Goffman betont damit die Bedeutung der physikalischen Wahrnehmbarkeit verbunden mit gegenseitiger Erreichbarkeit unabhängig davon, ob sich aus der Präsenz eine direkte Kommunikation ergibt oder ob lediglich das Potenzial für eine solche vorhanden ist. Ein weiterer Faktor liegt in der gegenseitigen Bewusstheit („mutual awareness“), die zumindest angenommen werden muss, auch wenn diese seitens eines Redners vor einem größeren Publikum faktisch ausgeschlossen ist. Ebenfalls von Bedeutung ist das, was Goffman als psychologische Beteiligung oder Interessiertheit („psychological involvement“) bezeichnet. Diese Größe bezieht sich auf den Grad der empfundenen Empathie und des tiefer gehenden Verständnisses für den oder die Kommunikationspartner (ebd.).

Übertragen auf die Situation während einer Videokonferenz zeigt sich, dass zwischen einigen Teilnehmern eine fokussierte Interaktion stattfindet, bei der die Beteiligten Rücksicht auf die technikbedingten Einschränkungen nehmen müssen, also auf den nicht herzustellenden Blickkontakt sowie die Modifikationen beim Sprecherwechsel. Beide Limitierungen scheinen jedoch nicht gravierend genug zu sein, um nicht über die Ausbildung kompensierender Gewohnheiten ihr Störpotenzial zumindest für routinierte Konferenzteilnehmer zu verlieren. Generell lässt sich annehmen, dass die während einer Konferenz handelnden Personen weniger stark von den visuellen und akustischen Restriktionen betroffen werden als diejenigen, die auf unfokussierte Interaktionen angewiesen sind. Während ein Vortragender sein auf der Projektion oder einem Display sichtbares Publikum noch fast uneingeschränkt wahrnehmen kann, dürften sich die zunächst nur rezipierenden Teilnehmer in der Distanz deutlich weniger intensiv beachtet fühlen. Dieses Gefühl wird spätestens dann nicht mehr zu vermeiden sein, wenn diese erkennen, dass sie sich außerhalb des übertragenen Bildausschnitts befinden oder auf diesem Bild nur mehr als kleine Hintergrundfiguren auszumachen sind. Wegen der technischen und organisatorischen Bedingungen ist es für diese Teilnehmer auch faktisch aufwendiger, ihre rezeptive Haltung zu verlassen.

Die psychologische Beteiligung am Geschehen äußert sich bei Interaktionen, an denen mehrere Personen beteiligt sind, verbal und nonverbal (Goffman 1986: 125):

Wenn man einander direkt gegenübersteht, verfügt man unwillkürlich über eine Vielzahl von Wörtern, Gesten, Handlungen und anderen Mitteln, seinen Charakter und seine Einstellungen absichtlich oder unabsichtlich symbolisch auszudrücken.

Bei der Beteiligung mittelgroßer Gruppen nimmt situationsbedingt der Anteil nonverbaler Ausdrucksmittel zu, bei großen Gruppen geht er wieder zurück. In Gruppen mit noch überschaubarer Größe wird die Anteilnahme etwa am kritischen Blick erkennbar, verbunden mit der dazu passenden Körperhaltung, an durch Kopfbewegungen geäußelter Zustimmung oder Ablehnung, an der Mimik oder durch Anzeichen von Un-/Konzentriertheit. Vor allem feinere Ausdrucksmittel wie Stirnrunzeln oder bestimmte Lippenstellungen sind kaum über die Videokonferenztechnik zu übertragen und fehlen somit auf allen Seiten. Deshalb dürften in Bezug auf diese eher zurückhaltend ausgedrückten Empfindungen, die Interaktionen gewohnterweise begleiten, in Videokonferenzen mit mittelgroßen Gruppen die größten Defizite gegenüber Präsenzveranstaltungen auszumachen sein.

Spricht man im Deutschen von der Präsenz einer Person, ist damit nicht nur die körperliche Anwesenheit an einem Ort gemeint, sondern auch die Art und Weise, wie eine Person auf andere Anwesende wirkt. Zieht jemand in besonderer Weise die Aufmerksamkeit auf sich und wird ihm eine besondere soziale Relevanz zugestanden, dann wird dieser Person ein hohes Maß an Präsenz zugeschrieben. Die Ungenauigkeiten bei der Beschreibung dieses Phänomens, aber auch in der Konkretisierung der Faktoren, die von Goffman angeführt werden, weisen auf die Probleme hin, die mit deren Erfassung und Bewertung verbunden sind. Entsprechend schwierig gestalten sich Versuche, die Veränderungen in der Kommunikation zu fixieren, die durch die Zwischenschaltung eines technischen Kanals hervorgerufen werden. Der Erkenntnisstand in den einschlägigen Wissenschaftsbereichen muss insgesamt als noch sehr dürftig bezeichnet werden (vgl. Boos 2000 und Döring 2003), und speziell zu den Veränderungen von Lehr- und Lernprozessen bei computervermittelter Kommunikation liegen bislang kaum empirisch abgesicherte Untersuchungen vor.

Man kann wohl davon ausgehen, dass sowohl die Wirkungen der personalen als auch der sozialen Präsenz durch die Zwischenschaltung der Videotechnik verändert werden, und zwar zunächst mit einer Tendenz in Richtung Reduzierung. Es muss aber auch mit ins Kalkül gezogen werden, dass es nicht nur bei den Kommunikationsmitteln dynamische Veränderungen gibt, sondern solche auch bei den Menschen zu konstatieren sind, die diese Medien nutzen. Eine grobe Unterscheidung differenziert so

zwischen *digital immigrants* und *digital natives* (Prensky 2001). Zu Letzteren zählen die Jüngeren, die in eine bereits von digitalen Medien durchdrungene Welt hineingeboren wurden, weshalb sie mit großer Selbstverständlichkeit die derzeit vorhandenen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten nutzen. Ältere begegnen den häufig als ‚neue Medien‘ bezeichneten Errungenschaften mit größerer Skepsis, was u. a. darin begründet ist, dass sie die Vorzüge der gewohnten Mittel bereits über einen längeren Zeitraum hinweg erfahren haben, während sie sich diejenigen der neuen Mittel erst erarbeiten müssen. Außerdem führen sie ähnliche Vergleiche durch wie schon der Ältere der beiden Diskutanten im *Phaidros-Dialog*, mit der Tendenz, das Gewohnte dem Unbekannten vorzuziehen. Daneben gibt es Hinweise darauf, dass sich vor allem junge Ostasiaten mit noch größerer Unbefangenheit den Medieninnovationen nähern als gleichaltrige Europäer oder Amerikaner, dass also auch kulturelle Unterschiede zum Tragen kommen (z. B. [Link 4](#)).

Seit den grundlegenden Arbeiten von Goffman hat die weitere wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Konzept der sozialen Präsenz zu einer Ausweitung der Faktorenskala geführt, die bei Analysen zu berücksichtigen sind. Blascovich (2002: 136, zit. n. Rüggenberg 2007: 113) weist auf die Bedeutung demografischer Größen wie Bildungsstand, Geschlecht oder Alter hin, zudem auf Persönlichkeitsfaktoren wie Persönlichkeitsstruktur oder Intelligenz oder auf soziale Merkmale der Beteiligten, etwa Machtstatus und Gruppenzugehörigkeiten. Andere Forscher (ebd.) sehen in Art, Tiefe und Dauer der Beziehung der Kommunikationspartner entscheidende Momente, heben die Bedeutung gegenseitigen Vertrauens hervor oder verifizieren die Kommunikationsintentionen als einflussreiche Größen. Speziell in mediengestützter Kommunikation kommen zusätzlich Erfahrungen im Umgang mit der benötigten Technologie und mit Online-Kommunikationssituationen sowie die Auswirkungen technisch bedingter Restriktionen wie Größe des Videofensters oder die Tonqualität hinzu. Rüggenberg (2007: 169) stellt am Ende ihrer Auflistung unterschiedlicher Forschungsansätze resignierend fest, dass man sich beim heutigen Stand damit abfinden muss, dass trotz der Plausibilität des Konzepts der sozialen Präsenz kaum gefestigtes Wissen zu den konstituierenden Faktoren vorhanden ist, weshalb man bei Analysen von mediierten Kommunikationssituationen mit der entsprechenden Vorsicht zu Werke gehen muss.

## 1.5 Videokonferenz als Lernwerkzeug

Obwohl gelegentlich darunter einsortiert (z. B. Bufe 2005), handelt es sich bei Videokonferenzen nicht um Medien, sondern um Kommunikationswerkzeuge. In kommunikationswissenschaftlicher Sicht kennzeichnet Medien, dass sie Träger von Informationen sind, und nicht, wie es die wörtliche Bedeutung nahelegt, alle Mittel darunter fallen, die bei Kommunikationsvorgängen mitwirken. Mittel ohne Inhalte fungieren als Werkzeuge und dienen zur Erstellung, Bearbeitung, Speicherung oder zum Transport von Medien (ausführlich in Mitschian 2004: 14 ff.). Sie werden zu Lernwerkzeugen, wenn sie einem didaktischen Kontext zugeordnet werden, wobei die Qualitäten dieser Zuordnung über die Qualitäten des Werkzeugs entscheiden. Da die Videokonferenztechnik nicht für die Fremdsprachenvermittlung entwickelt oder in ihrer technischen Ausformung dafür verändert wurde, kann sie als ein authentisches Lernwerkzeug eingeordnet werden. Es ermöglicht Interaktionen zwischen Personen, die untereinander Inhalte und Medien austauschen. Worüber sich informiert wird und welche Informationsmittel dabei eingesetzt werden, entscheidet die didaktische Einordnung, die auch festlegt, für wen und in welcher Situation das Werkzeug zu welchen Zwecken genutzt werden soll. Passen die beteiligten Größen gut zueinander, ergibt sich insgesamt ein hochwertiges Lernarrangement.

Bezogen auf geeignete Zielgruppen und Situationen wurde bereits darauf hingewiesen, dass eine tatsächliche Notwendigkeit zum Einsatz der Distanzen überwindenden Technologie gegeben sein muss (o. S. 90). Genauso müssen die technischen und räumlichen Voraussetzungen vorhanden und die Teilnehmer müssen bereit und ausreichend motiviert sein, um sich auf diese neue Art von Unterricht einzulassen. Davon abgesehen sind keine Faktoren erkennbar, die zu Einschränkungen im Vergleich zu anderen Lehr-Lernarrangements führen. Entsprechend angepasst sind Videokonferenzen mit Lernenden jeden Alters und auf allen Niveaustufen denkbar (s. u. S. 117 und 120). Ebenfalls keinerlei durch das eingesetzte Werkzeug verursachte Begrenzungen sind mit Blick auf die zu vermittelnden Inhalte auszumachen, eher im Gegenteil. Von den leichter zu etablierenden Fernkontakten ist eine Erweiterung des Themenspektrums vor allem in Richtung Interkulturalität zu erwarten.

An Medien eignen sich digitalisierte besser als analoge. Zumindest was Präsentationsmedien anbelangt, verlieren die Papier- und Tafelvarianten laufend an Bedeutung gegenüber ihren digitalisierten Konkurrenten, weshalb in Videokonferenzen

durch den Verzicht auf Erstere kaum noch Verluste entstehen. Digitalisierte Medien lassen sich an allen beteiligten Konferenzorten in gleichbleibend hoher Qualität und wegen der Option zur zentralen Steuerung auch ohne zeitliche Verzögerungen einsetzen. Etwas anders zeigt sich die Situation bei den Arbeitsmedien. Lehrbücher, Arbeitsblätter und andere Papiermedien besitzen in der Fremdsprachenvermittlung immer noch und auch für absehbare Zeit einen gesicherten Platz. Trotz einiger experimenteller Einsätze wird es eine Weile dauern, bis Laptop- oder *iPad*-Klassen in der Breite zu Normalerscheinungen werden. Es lassen sich aber auch Arbeitsunterlagen auf Papier in die Abläufe von Videokonferenzen einbinden. Benötigte Arbeitsblätter können vor den Konferenzterminen per E-Mail versandt, umfangreichere Materialien auf einer gemeinsam genutzten Lernplattform abgelegt oder offen über das Internet zugänglich gemacht werden. Bei der Unterrichtsplanung muss dann lediglich bedacht werden, diese Materialien rechtzeitig auszudrucken, zu vervielfältigen und an die Lernenden zu verteilen.

Restriktionen machen sich am ehesten bei den Methoden bemerkbar. Die Problematik des Sprecherwechsels wurde bereits genannt, ebenso die Einschränkungen, die durch die Veränderungen der sozialen Präsenz bewirkt werden. Dafür sind alle Sozialformen des Lernens realisierbar, wie beispielsweise die Erfahrungen im *Combined Learning* (o. S. 87) belegen, wobei sich durch die Ausdehnung auf andere Lernorte zusätzliche Varianten ergeben. Bei allen lernmethodischen Abweichungen vom üblichen Konferenzschema mit Vortrag und anschließender Diskussion ist jedoch mit einem größeren Vorbereitungs- und Durchführungsaufwand zu rechnen. Jede Differenzierung der Teilnehmerschaft, wie sie sich bei einer Aufteilung in Gruppen ergibt, und jede Form der Lerneraktivierung erhöht die organisatorischen Anforderungen an die Ablaufgestaltung der Konferenzen. Insgesamt gilt wieder, dass Videokonferenzen nicht als isolierte Einheiten betrachtet werden müssen. Sie eignen sich auch zur Ergänzung anderer Unterrichtskonzeptionen und -konstellationen und bieten darüber Erweiterungen des Handlungsspektrums unter allen didaktisch relevanten Aspekten an.

## 2. Das Kassel-Hangzhou-Projekt

### 2.1 Rahmenfaktoren, Teilnehmer und Aufgabenverteilung

An den Videokonferenzen, die im Rahmen der gemeinsam zwischen dem Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel und der Deutschen Abteilung der *School of International Studies* an der Zhejiang Universität in Hangzhou durchgeführten Seminare stattfanden, nahmen auf deutscher Seite jeweils 15 Studierende teil, auf chinesischer zwischen 15 und 18. Außerdem war an jedem Veranstaltungsort eine Lehrkraft beteiligt, der die Moderatorenfunktion zufiel, sowie ein Techniker.

Pro Semester fanden sieben Videokonferenzen statt, eine Zahl, die sich schlichtweg aus den Terminen ergab, die durch die Semesterrahmenzeiten verfügbar waren. Das Wintersemester beginnt in China am 1. September und endet mit den Prüfungswochen ab Mitte Januar. Ebenfalls für Prüfungen reserviert ist eine Woche im November. In Kassel fängt der Lehrbetrieb im Winter Mitte Oktober an und läuft bis Mitte Februar. Damit konnten die gemeinsamen Veranstaltungen nur im Zeitraum zwischen Ende Oktober und Anfang Januar eingeplant werden mit einer Unterbrechung im November. Für das Sommersemester ergaben sich analoge Verhältnisse.

Die Konferenzen fanden im Rahmen üblicher Doppelstunden mit 90 Minuten statt. 15 davon waren zur Vorbereitung, zum Aufbau der Videoverbindung und für eine letzte Ablaufvorbesprechung der Konferenz vorgesehen. Von den jeweils ersten und letzten Terminen abgesehen, die zum Kennenlernen bzw. für eine abschließende Diskussion genutzt wurden, übernahmen immer zwei Studentengruppen die Verantwortung für jeweils 30 Minuten. Die verbleibenden 15 Minuten waren als zeitliche Reserve eingeplant und wurden entweder von den Vortragenden oder Diskutanten in Anspruch genommen oder ließen sich für die Nach- bzw. Vorbereitung der aktuellen bzw. nächsten Sitzung nutzen. In Kassel fand das Seminar morgens um 8 Uhr statt, in Hangzhou um 14 Uhr, während der europäischen Sommerzeit um 13 Uhr. Wegen dieser Schwankung und der geringen Zahl an gemeinsamen Terminen ließ sich dort die Lehrveranstaltung nicht so ohne weiteres in den normalen Lehrbetrieb integrieren und erhielt deshalb einen Sonderstatus als Komplement zu anderen Seminaren.

Teilnahmevoraussetzung für alle Studierenden in Hangzhou war, dass sie bereits eine ihrer für das Studium notwendigen Qualifikationsarbeiten, also entweder Bachelor- oder Masterarbeit, in deutscher Sprache verfasst haben oder zumindest kurz vor deren

Fertigstellung stehen mussten. Für einen Teil der Studenten stellte die Teilnahme an den Videokonferenzen auch den Abschluss ihrer Aktivitäten im Rahmen eines ‚*Student Research Training Projects*‘ dar, in dem sie ebenfalls eine umfangreichere schriftliche Leistung auf Deutsch zu erbringen hatten. Natürlich mussten alle ordentlich eingeschriebene Studenten der deutschen Abteilung der Universität sein mit Deutsch bzw. Germanistik als einzigem Hauptfach oder als eines von zweien.

In Kassel waren Studierende des Masterstudiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beteiligt, von denen die meisten eine Lehrtätigkeit als Studienziel anstreben. Sie stammen aus den Ländern, in denen Deutsch als Fremdsprache zurzeit eine gewichtige Rolle spielt. Dies ist zunächst wiederum China. Wie überall sonst steht dort das Englische an der Spitze der Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen. Immer mehr Chinesen versuchen sich jedoch gegen die wegen des inländischen Bevölkerungsdrucks starke Konkurrenz um attraktive Arbeitsplätze Vorteile zu verschaffen, indem sie eine weitere Fremdsprache erwerben. In den Grenzregionen der Volksrepublik fällt die Wahl häufig auf die Sprache eines der unmittelbaren Nachbarländer, im Landesinneren und in den Wirtschaftszentren gewinnt nicht selten das Deutsche das Rennen um die Gunst der Lernenden. Ausschlaggebend dafür ist natürlich die wirtschaftliche Stärke des vormaligen Exportweltmeisters, der in dieser Disziplin gerade von China überholt wurde. Die zweitstärkste Gruppe der Kassler Studenten stammt aus Russland bzw. aus russischsprachigen Ländern, in denen zwar das Deutsche seinen vorherigen Rang als erste Fremdsprache eingebüßt hat, wo es aber immer noch relativ häufig gelernt wird. Gleiches gilt für Osteuropa und die Türkei, Herkunftsregionen weiterer Studenten. Außerdem waren einige wenige Ostasiaten, zwei Afrikaner und ein Deutscher beteiligt.

Damit ergab sich die interessante Konstellation mit chinesischen Studenten auf der einen Seite, viele davon bereits mit Deutschlandserfahrungen und auf einem hohen zielsprachlichen Niveau, und auf der „deutschen“ Seite eine international gemischte Gruppe mit insgesamt nur einem Deutschen und neun Chinesen. Bei der Zusammensetzung der Arbeitsgruppen in Kassel wurde darauf geachtet, dass keine rein chinesischen entstehen. Der geringe Anteil an deutschen Studierenden rief zu Beginn der Veranstaltungsreihe bei den Teilnehmern in Hangzhou eine gewisse Enttäuschung hervor, hatte man sich doch von den Videokonferenzen mit einer deutschen Universität eher Kontakte zu Muttersprachlern erhofft. Diese Einstellung verlor sich jedoch sehr

schnell und die Kassler Teilnehmer wurden wegen ihres Aufenthaltsortes und dem damit verbundenen Zugang zu primärer Information als Vermittler der deutschen Kultur anerkannt.

Abgesehen von den jeweils ersten und letzten Terminen verliefen die Konferenzsitzungen nach einem gleichbleibenden Schema. In jeder kamen zwei Gruppen zu Wort, zu Beginn verstärkt Hangzhouer, gegen Ende des Semesters eher Kassler. Für das Seminar organisierten sich die Hangzhouer Studenten in Kleingruppen zu Themen, unter denen sich ihre schriftlichen Arbeiten zusammenfassen ließen. Beispiele für solche thematische Gruppen sind „Deutschland als Entwicklungsvorbild für China“ mit Einzelthemen wie „Länderfinanzausgleich“ und „Abfallwirtschaft“, oder es ging um die gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedeutung sportlicher Großveranstaltungen mit der Fußball-WM 2006 in Deutschland und Olympia 2008 in China als Studienobjekte. Die aus zwei bis vier Personen zusammengesetzten Gruppen präsentierten mit verteilten Rollen je einen gemeinsam erstellten Vortrag, der ausnahmslos von PowerPoint-Präsentationen begleitet wurde.

Die Aufgabenstellung für die Teilnehmer auf der deutschen Seite war etwas komplexer als diejenige auf Seiten der Chinesen. Denn jeder Kassler Student war Mitglied zweier Arbeitsgruppen, einer sogenannten Lehrergruppe sowie einer Forschergruppe. Die Mitglieder der Lehrergruppe traten gegenüber den chinesischen Studenten als DaF-Lehrer bzw. als Tutoren auf. Ihre Aufgabe war es, die Vorträge sprachlich, inhaltlich und von der Präsentationsform her zu analysieren und Verbesserungsvorschläge dafür auszuarbeiten. Dazu beobachteten sie die Vortragenden, stellten bei Bedarf Verständnisfragen und fertigten sich Notizen an. Da alle Konferenzen aufgezeichnet wurden, standen ihnen im Anschluss an die Sitzung Videoaufnahmen zur Verfügung, mit deren Hilfe sie ihre Analysen fortführen konnten. In der Regel zwei Wochen nach dem Vortrag präsentierten sie ihre Verbesserungsvorschläge, wobei sie diese in eine didaktisierte Form bringen, also selbst in die Rolle von Lehrenden schlüpfen sollten. Je nach den Auffälligkeiten der Vorträge konzentrierten sich die Hilfestellungen auf die Sprache, wobei dann nicht nur Korrekturen, sondern auch Übungsmöglichkeiten anzubieten waren, auf die Inhalte der Vorträge, wozu häufig Ergänzungen aus Quellen geliefert wurden, die in Kassel eher zugänglich waren als in Hangzhou, oder auf die Ausgestaltung der PowerPoint-Präsentation, wobei alle Empfehlungen mit Begründungen zu versehen waren.

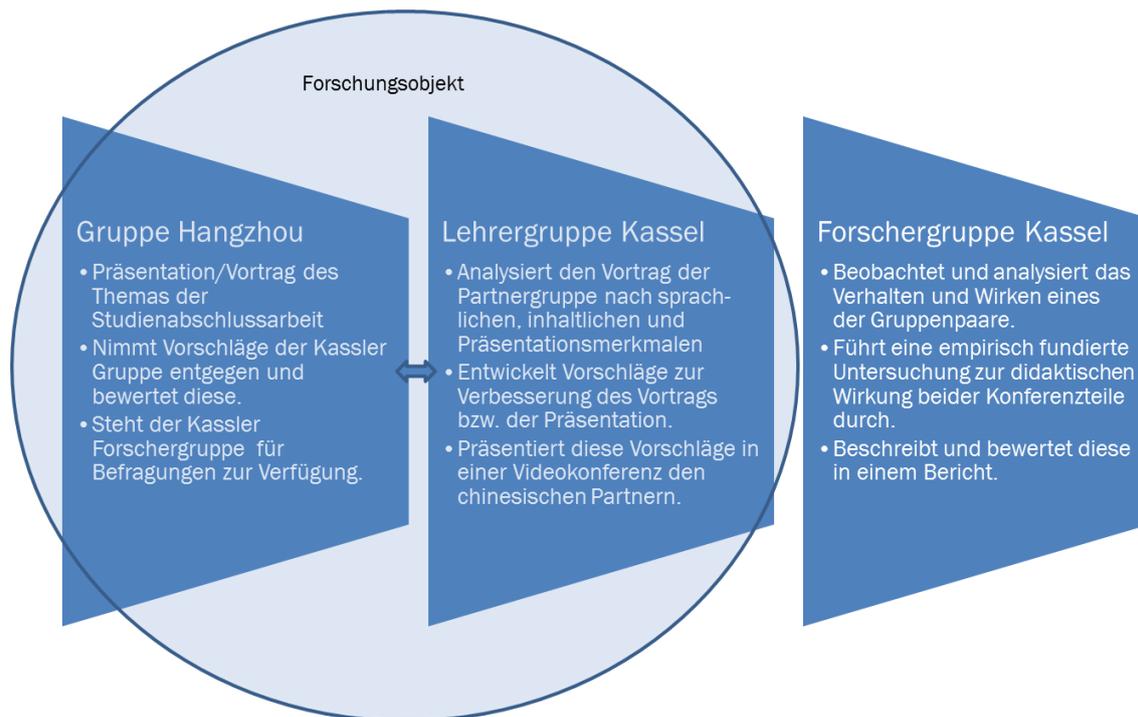


Abb. 3: Gruppenaufteilung und -aufgaben – die Aktivitäten zwischen einer Studierendengruppe in Hangzhou und einer Lehrergruppe in Kassel dient jeweils einer Forschergruppe in Kassel als Forschungsobjekt mit dem Ziel, die didaktische Relevanz des Lernwerkzeugs ‚Videokonferenz‘ zu bestimmen.

Für die Kassler Masterstudenten war das Seminar Teil des Studienmoduls „Forschungsprojekt“, in dem sie unter Anleitung als Forschende aktiv werden und empirisches Instrumentarium anwenden sollten. Die Vorträge der chinesischen Studenten und die Hilfestellungen ihrer Kommilitonen in Kassel gaben hierfür die Forschungsobjekte ab,<sup>3</sup> anhand derer überprüft werden sollte, wie sich das Kommunikationswerkzeug ‚Videokonferenz‘ als Lehr- und Lernmittel für den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache oder für die Ausbildung von DaF- oder Germanistikstudenten einsetzen lässt. Die Studenten einer Forschergruppe beobachteten dabei eines der deutsch-chinesischen Gruppenpaare und versuchten herauszufinden, welche positiven oder auch negativen Effekte aus dieser Zusammenarbeit mit Hilfe der Videokonferenztechnik zu erwarten sein könnten. Dazu mussten sie die Lehrziele erfassen, die hinter den Maßnahmen der Lehrergruppe standen, und herausfinden, inwiefern diese Ziele nach Einschätzung der Lernenden, also der chinesischen Teilnehmer, und der Lehrenden erreicht wurden. Als

<sup>3</sup> Im ersten Projektseminar sollten sich die Lehrergruppen jeweils selbst beobachten und analysieren, was sich als zu komplex erwies und zur Vermischung der Perspektiven führte. Deshalb erfolgte im nächsten Semester die Verteilung auf Lehrer- und Forschergruppen (s. u. S. 15).

Instrumente standen ihnen Fragebögen, Interviews, E-Mail-Austausch oder Videokonferenzen in kleiner Besetzung, also etwa nur mit den Vortragenden auf der chinesischen Seite zur Auswahl. Die Ergebnisse ihrer Untersuchungen, ergänzt um Ausführungen zu deren Übertragbarkeit auf andere Lehr-Lernkonstellation im DaF-Bereich, stellten sie in Berichten zusammen.

An der Zhejiang Universität trafen sich die Seminarteilnehmer in einem für Videokonferenzen vorgesehen Raum im Gebäude der Deutschen Abteilung. Die Übertragungseinheit für die Videosignale befindet sich dort an der Stirnseite des Raumes zusammen mit einem großen Flachbildschirm zur Anzeige der Konferenzpartner. Zur technischen Raumausstattung gehören Scheinwerfer, die für gute Lichtverhältnisse sorgen, sowie Netzanschlussvorrichtungen. Durch die Möblierung mit schwarzen Ledersofas wirkt der Raum eher wie ein Empfangs- und Beratungszimmer denn wie ein Unterrichtsraum. Die Vortragenden sitzen in der ersten Reihe vor einem niedrigen Couchtisch, der ihnen als Ablage für Geräte und Unterlagen dient. Teilnehmer, die keinen Platz mehr in den Polstermöbeln finden, sitzen an den Wänden entlang an zusätzlich herbeigeschafften Stühlen. In Kassel fanden die Seminare in einem extra für die Übertragung von Lehrveranstaltungen eingerichteten, schallisolierten und fensterlosen Raum im Servicecenter Lehre (SCL) der Universität statt, ausgestattet mit normaler, flexibel stellbarer Möblierung und mit ausgewählt guter Technik.

Dass trotzdem immer wieder technische Probleme auftraten, hatte mit dem Zusammenspiel zwischen den lokalen Geräten und der Qualität der Verbindungen zu tun. Als außerordentlich stabil und zuverlässig erwies sich die Bildübertragung. Die Einwahl ins Videokonferenzsystem funktionierte immer auf Anhieb und sowohl das Videosignal aus als auch dasjenige nach China kamen störungsfrei an. Problematischer zeigte sich die Tonübertragung. Obwohl die in die Übertragungssysteme eingebauten Filter die meiste Zeit über effektiv funktionierten, traten vermutlich in Folge von Schwankungen in der Leitungskapazität Verzerrungen auf, die die Verstehbarkeit sprachlicher Äußerungen beeinträchtigen. Einziges probates Mittel gegen diese Störungen waren Sprechpausen mit einigen Sekunden Länge.



Abb. 4: Momentaufnahme bei einer Videokonferenz am Kassler Standort während des Vortrags einer Hangzhouer Studentengruppe. Im Projektionsbild aus China ist rechts oben das aus Kassel nach Hangzhou übertragene Bild eingefügt, daneben befindet sich die Projektionsfläche zur Anzeige der Präsentationsmedien.



Abb. 5: Momentaufnahme am Hangzhouer Standort. Oben rechts eingeblendet eine Folie aus der Präsentation.

Von den neben der Videoübertragung zusätzlichen Verbindungen, die in vielen Videokonferenzen genutzt werden, stand gelegentlich die Fernsteuerung von Computern per Internet zur Verfügung, die sich an sich problemlos und für Bildungszwecke kostenlos über Anbieter wie *TeamViewer* ([Link 5](#)) einrichten lässt. Voraussetzung dafür ist allerdings eine offene Internetverbindung, die von den Organisatoren auf der Hangzhouer Seite für jede Seminarsitzung einzeln bei der dafür zuständigen Stelle hätte beantragt werden müssen, was aus unterschiedlichen Gründen häufig unterblieb. Aus demselben Grund war es nie möglich, einen Begleitchat zu etablieren, um die Moderatorentätigkeiten zu vereinfachen. Die Fernsteuerung des oder der Präsentationscomputer bei den entfernten Konferenzteilnehmern erlaubt es den Vortragenden, den Ablauf von PowerPoint-Präsentationen vom eigenen Rechner aus zu steuern und somit für eine absolut synchrone Anzeige an allen Konferenzorten zu sorgen. Da diese Option nur sporadisch und damit in nicht zuverlässiger Weise zur Verfügung stand, wurden im Kassel-Hangzhou-Projekt die Präsentationsdateien kurz vor den Terminen per E-Mail oder über den für das Seminar in Kassel eingerichteten Moodle-Kurs übermittelt, zu dem die Hangzhouer als externe Teilnehmer zugelassen waren. Ohne die Computer-Fernsteuerung mussten die Vortragenden während der Präsentation immer explizit darauf hinweisen, wann die nächste Folie gezeigt werden sollte. Spätestens dann, wenn auf diesen Folien animierte Komponenten enthalten waren, die zusätzliche Mausklicks erforderten, geriet die an beiden Orten parallele

Präsentation aus dem Takt. Als Folge davon kam es in den Vorträgen immer wieder zu Unterbrechungen, in denen man sich über den organisatorischen Ablauf verständigen musste.

## **2.2 Lehr-Lernziele**

Das übergeordnete Ziel der beiden Konferenzserien war es herauszufinden, wozu sich das Lernwerkzeug Videokonferenz sinnvollerweise für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache einsetzen lässt. Dazu sollte das Lernwerkzeug selbst erprobt und eigene Erfahrungen damit gesammelt werden, die in wissenschaftlich gestützter Weise reflektiert, überprüft und mit Blick auf potenzielle Nutzergruppen hin bewertet werden sollten. Als Maßstab dienten die Lehr- bzw. Lernziele der Beteiligten. Mit Hilfe unmittelbarer Beobachtung, der Analyse von Videoaufzeichnungen, durch direkte Befragung sowie durch netzgestützte Interviews und Fragebogenaktionen sollte der Grad der Lehr-Lernzielerreichung festgestellt werden.

### 2.2.1 Gruppen in Hangzhou

Die Intentionen zur Teilnahme an den Videokonferenzseminaren waren bei den Seminarleitern in Hangzhou<sup>4</sup> und ihren Studierenden weitgehend identisch. Die Organisatoren der Lehrveranstaltungen wollten den Teilnehmern zu Gelegenheiten verhelfen, in denen diese ihre Fertigkeiten in der Zielsprache in einem authentischen Kontext einsetzen und erproben konnten. Außerdem diente die Präsentation der Arbeitsergebnisse als Endpunkt des Erstellungsprozesses, der nicht nur, wie ansonsten üblich, in der Bewertung der Qualifikationsarbeiten durch die Betreuer bestehen sollte, sondern als ein sichtbarer Abschluss, mit der Option, qualifizierte Rückmeldungen zu erhalten.

Diese Ziele deckten sich größtenteils mit den Erwartungen der Studierenden in Hangzhou. Sie beteiligten sich an den Konferenzen, um ihre zielsprachlichen Kompetenzen zu erproben bzw. auszubauen und um die Inhalte ihrer Abschlussarbeiten zu präsentieren, zur Diskussion zu stellen und um nach Möglichkeit eine externe Anerkennung für die erbrachten Leistungen zu finden. Die mit zum Teil sehr großem

---

<sup>4</sup> Prof. Fan Jieping als Projektverantwortlicher und Du Xingzhi als Kursleiterin und Moderatorin.

Aufwand produzierten Präsentationen belegten das Interesse der Vortragenden, sachbezogene Informationen auf ansprechende, funktionale Weise zu übermitteln. Für einige hatte die Seminarteilnahme die zusätzliche Funktion, für ein geplantes oder zumindest in Erwägung gezogenes Studium in Deutschland Informationen einzuholen und dafür eine Entscheidungshilfe zu erhalten. Als sekundäre Lernziele wurden der Erwerb landeskundlichen Wissens über das Zielsprachenland, Erweiterung der Kenntnisse zu wissenschaftlichen Arbeitsmethoden, Erfahrungen in interkulturellen Kontakten und der Ausbau der Medienkompetenz verfolgt.

Die Rückmeldungen in den die Konferenzserien abschließenden Sitzungen sowie die Auswertung der Nachfragen erbrachten zum Aspekt der Lernzielerreichung eindeutige Ergebnisse. Die Hangzhouer Studenten begrüßten durchweg die Gelegenheit, sowohl ihre zielsprachlichen Fertigkeiten als auch die Ergebnisse ihrer inhaltlichen Tätigkeiten einem Fachpublikum vorführen zu können. Wie erwähnt, geriet die anfängliche Enttäuschung über den geringen Anteil an Muttersprachlern auf Seiten der Konferenzpartner sehr schnell in Vergessenheit und die Studierenden in Kassel wurden als sprach- und meist auch sachkompetente Partner akzeptiert. Alle von dort kommenden Hinweise auf und Vorschläge zur Verbesserung fanden dankbare Abnehmer, wobei allerdings manchmal sprachliche und inhaltliche Verstehensprobleme die Verständigung be-, in Einzelfällen sogar vollständig verhinderten. Zwar war zu bemerken, dass die vor allen Konferenzteilnehmern angebrachten Korrekturen zu sprachlichen Normabweichungen zumindest gelegentlich bei den Verursachern zu Peinlichkeiten führten. Explizit wurden die Verbesserungsvorschläge jedoch stets ausdrücklich gewünscht und als unverzichtbare Lernhilfen bezeichnet.

Auch die an den Inhalten der Vorträge geäußerte Kritik wurde vielfach anerkannt, obgleich sich hier die Hangzhouer Studenten in Einzelfragen kompetenter fühlten als ihre Gegenüber und keine Scheu zeigten, als unangebracht empfundene Bemerkungen zurückzuweisen. Problematisch für beide Seiten erwies sich die starke fachliche Spezialisierung in einigen Vorträgen. Die von den Hangzhouer Studierenden mit Wirtschaft oder Jura als weiterem Hauptfach präsentierten Informationen waren für die Kassler Teilnehmer zu fachspezifisch, was zu Desinteresse führte oder weitgehendes Unverständnis hervorrief. In solchen Fällen kam es im Anschluss an die Vorträge zu keinerlei inhaltsbezogenen Nachfragen und die Vortragenden waren wegen der ausbleibenden Reaktionen erkennbar enttäuscht. Im Gegensatz dazu regten Themen von

allgemeinerem Interesse, den auf den Themenkreis *Studium und Ausbildung* bezogenen etwa, einen lebhaften Gedanken- und Meinungs austausch an. Bei deutsch-chinesischen Vergleichen kam in den Ausführungen der Hangzhouer tendenziell die deutsche Seite etwas zu knapp weg, während die chinesischen Gesichtspunkte sehr ausführlich dargestellt wurden. Hier boten sich den Kassler Studenten dann Möglichkeiten zur inhaltlichen Ergänzung.

Als hilfreich mit Blick auf ein eventuelles Studium in Deutschland wurden die Verbesserungsvorschläge zum wissenschaftlichen Arbeiten und unmittelbar zur Anlage von Präsentationen bewertet, so etwa die Hinweise darauf, Informationsquellen in überprüfbarer Form anzugeben, bei Vergleichen auf einheitliche Maßstäbe zu achten oder mit dekorativen Elementen vorsichtig umzugehen. Wie an späteren Präsentationen erkennbar, wurde ein Teil der Ratschläge beherzt und umgesetzt, andere fanden dagegen weniger Anklang. Dazu zählten die Anregungen, die Leistungsfähigkeit des Präsentationsprogramms in Bezug auf grafische und animationstechnische Ausgestaltung nicht ohne funktionale Begründung auszuschöpfen oder die auf den Folien angezeigte Textmenge auf stichpunktartige Äußerungen zu reduzieren. Die Tendenz, viele Informationen in deutscher Sprache anzuzeigen und dann gegebenenfalls vorzulesen, dürfte sich zum Teil mit zielsprachlichen Unsicherheiten erklären lassen.

Die Kommunikation während der Videokonferenzen erfüllte die in sie gesteckten Lernerwartungen zum größten Teil deshalb, weil dem Deutschen darin die Funktion einer Lingua franca zukam, die eingesetzt werden musste, um die Verständigung zu ermöglichen. Der funktionelle Einsatz der Fremdsprache stand so im Mittelpunkt, auch wenn einige Beiträger den inhaltlichen Aspekten durchaus etwas mehr Bedeutung zugestanden hätten, als dann tatsächlich erreichbar war. Die Frage, ob man mit Hilfe der Videokonferenztechnik den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache fördern könne, wurde von Seiten der Hangzhouer Teilnehmer prinzipiell bejaht. Einschränkungen ergaben sich nur dann, wenn die Verständigung nicht funktionierte, wofür die technischen Probleme der Tonübertragung, solche verursacht durch die überwiegend mündliche Kommunikation in einer Fremdsprache oder diejenigen, die sich aus der Neuheit der Kommunikationssituation ergaben, verantwortlich gemacht wurden.

### 2.2.2 Lehrergruppen Kassel

Im ersten der beiden Seminare per Videokonferenz wurde noch keine Zuteilung der Kassler Teilnehmer in je eine Lehrer- und eine Forschergruppe vorgenommen. Stattdessen sollten sich die als Lehrer oder Tutoren agierenden Gruppenmitglieder selbst beobachten und analysieren und daraus Rückschlüsse auf das eingesetzte Lernwerkzeug ziehen. Dies führte dazu, dass die eigene Lehrerrolle stark in den Vordergrund drängte und die Überprüfung der Lehrzielerreichung ins Zentrum geriet, während die Perspektive der Forscher an Gewicht verlor und die Optionen bzw. Restriktionen des eingesetzten Lernwerkzeugs zu wenig Beachtung fanden. Mit der Aufteilung in Lehrer und Forscher im darauffolgenden Semester konnte diese Schwerpunktverlagerung korrigiert werden, ohne allerdings für eine absolute Trennung beider Bereiche sorgen zu wollen. Ein wesentliches Charakteristikum unterrichtlichen Handelns liegt gerade in der wechselseitigen Beeinflussung aller beteiligter Größen.

Als nur wenig problematisch erwies sich die Vermittlung der unmittelbaren Feinlernziele. Je nach den Auffälligkeiten in den Vorträgen der Hangzhouer Gruppe konzentrierten sich die Studierenden in der Lehrerrolle auf sprachliche, inhaltliche und/oder Merkmale der Präsentation. Das überwiegend positive Feedback auf die angebotenen Hilfestellungen sorgte für entsprechende Erfolgserlebnisse. Mehr Schwierigkeiten bereitete es dagegen, vom Muster des Frontalunterrichts abzuweichen und interaktivere Lehr-Lernformen zu realisieren. Diskussionen kamen häufig nicht in Gang, weil sich in Bezug auf sprachliche Korrektheit kaum Meinungsverschiedenheiten ergaben oder weil – vor allem auf Kassler Seite – an Themen wie „Entwicklung deutscher Aktiengesellschaften nach dem Zweiten Weltkrieg und deren Einfluss auf China“ oder „Die deutsche Politik des Länderfinanztransfers“ kein Interesse bestand bzw. fachliches Wissen fehlte. Daneben machten sich aber auch die Restriktionen des Lernwerkzeugs hemmend bemerkbar. Wenn überhaupt, dann agierten die gerade verantwortlichen Gruppenmitglieder auf beiden Seiten, wohl nicht zuletzt deshalb, weil sie sich im Mittelpunkt des übertragenen Videobildes befanden. Meldeten sich andere Teilnehmer zu Wort, entstand daraus sehr schnell eine Diskussion lediglich am Ort, nicht jedoch mit den zugeschalteten Teilnehmern, die dann die Äußerungen schon rein akustisch nicht verstehen konnten. Bei noch aufwendigeren Lehr-Lernformen als einer Diskussion potenzierten sich die Schwierigkeiten, mit denen die Initiatoren zu kämpfen hatten.

So hatte eine Lehrergruppe zur Vermittlung eines Lernziels Kleingruppenarbeit vorgesehen. Ausgangspunkt waren textlastige Präsentationsfolien, deren Informationen umgewandelt in Stichworte neu formuliert werden sollten. Dazu hatte die Gruppe Beispiele auf unterschiedlichen Arbeitsblättern gesammelt und Aufgabe der Kleingruppen sollte es sein, die ausführlichen Textpassagen in kurze, prägnante Formulierungen zu bringen. Beteiligt an der Gruppenarbeit wurden die Konferenzteilnehmer auf beiden Seiten, wozu die Arbeitsblätter vor Konferenzbeginn per E-Mail nach Hangzhou geschickt und dort in ausreichender Zahl ausgedruckt worden waren. In Kassel wurden sie von den Lehrpersonen bereitgestellt. Während die Organisation der Kleingruppen auf dieser Seite trotz üblicher Hindernisse – Erstmaligkeit der Maßnahme, Gruppenfindung, Veränderung der Sitzordnung – gut in Gang kam, erwiesen sich die Einschränkungen in Bezug auf visuellen und akustischen Kontakt über die Fernleitung hinweg als nicht so leicht beherrschbar.

Die Anleitungen zur Gruppenbildung mussten so zunächst an die Moderatorin in Hangzhou übermittelt werden, die die Arbeitsblätter auszugeben hatte. Dabei traten Missverständnisse auf zwischen dem, was die Moderatorin verstanden hatte und demjenigen, was die anderen Teilnehmer in Hangzhou von den Arbeitsanweisungen mitbekommen hatten. Manche dort dachten auch deshalb an eine anstehende Einzelarbeit mit dem Arbeitsblatt, weil die Sitzordnung in ihrem mit schweren Polstermöbeln ausgestatteten Seminarraum einer Veränderung entgegenstand. Aufgrund der darüber auftretenden Verzögerung begingen die Aktionsleiterinnen den üblichen Lehrerfehler und revidierten und veränderten ihre Anweisungen kurz hintereinander, womit sie für zusätzliche Verwirrung sorgten. Die Einschränkungen in der visuellen und akustischen Wahrnehmung in der Videokonferenz erschwerten die Steuerung des Lerngeschehens weiterhin. Die Lehrpersonen sahen nur einen Teil ihrer Lerner in Hangzhou und konnten nur bei diesen den Erfolg ihrer Anweisungen überprüfen. Die anderen befanden sich außerhalb des Bildausschnitts und erweckten dann, als sie wieder ins Bild kamen, den Eindruck, als fühlten sie sich bislang nicht angesprochen. Sich in der entstehenden Unruhe akustisch auf der Gegenseite bemerkbar zu machen, brachte den Lehrenden ebenfalls erst nach einigen Versuchen die gewünschten Erfolge. Als dann die Hangzhouer Konferenzteilnehmer anfangen, sich der eigentlichen Aufgabe zu widmen, waren die ersten Gruppen auf Kassler Seite bereits damit fertig und meldeten sich entsprechend zu Wort. Diese zeitliche Diskrepanz verschärfte wiederum das von

vornherein gegebene Problem, am Ende einer Gruppenarbeitsphase nach Möglichkeit alle Gruppenergebnisse in irgendeiner Form abzurufen, was in diesem Videokonferenzseminar wegen der vergleichsweise großen Zahl an Gruppen und der Verständigung nur per Fernleitung sowieso schon hohe Anforderungen an das didaktische Geschick der Lehrenden gestellt hatte. In ihrer tatsächlichen Form wurde die gesamte Aktion sowohl von den Lehrenden als auch den Lernenden als nur bedingt gelungen eingestuft.

Von Vorteil erwies es sich auf der Kassler Seite, nicht einzelne Studenten mit der Analyse der Vorträge und der Erarbeitung von Verbesserungsvorschlägen zu betrauen, sondern diese Aufgabe jeweils auf mehrere Schultern zu verteilen. Den sich noch in der Ausbildung befindlichen Studierenden, von denen erst wenige bereits Lehrerfahrungen hatten sammeln können, boten sich dadurch Gelegenheiten, sich gegenseitige Hilfestellungen zu geben. Die Höhe der Schwelle beim Wechsel von der Lerner- zur Lehrerrolle ließ sich dadurch reduzieren, was der Beobachtung nach besonders den ansonsten eher zurückhaltenden Studierenden entgegen kam. Auch diejenigen Teilnehmer, die selbst noch mit den Anforderungen der deutschen Sprache zu kämpfen hatten, nahmen den Schutz der Gruppe gerne in Anspruch.

Nicht bemerkbar war eine Scheu vor der Technik. Allerdings fiel die Verantwortung dafür der anwesenden technischen Hilfskraft zu, so dass sich die Lehrenden nicht darum zu kümmern brauchten. Auch eine besondere Zurückhaltung wegen der Studioatmosphäre bzw. der Videoubertragung und -aufzeichnung der eigenen Aktivitäten war von außen nicht zu erkennen, wurde aber in der Auswertung der Seminare gelegentlich genannt (s. nächsten Abschnitt). Zumindest was die Dimension der Mediennutzung anbelangt, erwiesen sich die Akteure damit als medienkompetent.

Neben dem Zuwachs an Wissen übereinander brachten die Konferenzen auch Gewinne in Bezug auf die interkulturelle Kompetenz. Eine sich in Kassel fast das gesamte Semester hinziehende Diskussion kreiste um die Frage, in welcher Form die Verbesserungsvorschläge an die Studierenden in Hangzhou zu bringen seien. Jede Verbesserung setzt ein Defizit voraus und der Hinweis darauf könnte von den Betroffenen eher als persönliche Kritik denn als Versuch zur Hilfestellung aufgefasst werden. Diskutiert wurde so, ob sprachliche Fehler immer zu verbessern seien oder nur bestimmte, etwa solche, die die Kommunikation beeinträchtigen, ob auf einzelne Normabweichungen eingegangen werden sollte oder besser Fehlergruppen auszumachen und kategorisch zu besprechen seien. Dabei tauchten immer wieder

Hinweise auf, wonach es für Chinesen besonders problematisch sein könnte, im Beisein von anderen kritisiert zu werden. Die Beteiligung von Chinesen auch auf Kassler Seite erwies sich in diesen Diskussionen von Vorteil, konnten diese doch ihre persönlichen Erfahrungen mit denjenigen ihrer Kommilitonen abgleichen. Eine übereinstimmende Klärung der Frage wurde zwar in keinem der beiden Semester erreicht. Aber allein schon die dazu unternommenen Versuche trugen zur interkulturellen Sensibilisierung bei und mündeten schließlich in ein Verfahren, bei dem darauf geachtet wurde, kritische Bemerkungen durch vorherige und/oder sich anschließende positive Rückmeldungen abzufedern.

### **2.3 Forschergruppen: Auswertung der Berichte**

Die als Beobachter und Forscher tätigen Studierenden in Kassel beschreiben in ihren Berichten jeweils zwei Videokonferenzteile, zuerst den Vortrag einer Hangzhouer Gruppe, danach die Replik einer der Kassler Lehrergruppen. In ihren Analysen vermischen sich methodische Aspekte, die vom eingesetzten Lernwerkzeug verursacht werden, mit denjenigen, die von den Themen der Sitzungen ausgehen. Natürlich sind beide Bereiche nie vollständig voneinander zu trennen und beeinflussen sich wechselseitig. Um die Lehr-Lern-tauglichkeit des Lernwerkzeugs Videokonferenz zu erfassen, soll in der folgenden Auswertung der Berichte dennoch auf eine stärkere Trennung zwischen beiden geachtet werden. Die primär von den Vortragsthemen und der Art ihrer Präsentation bedingten Faktoren waren bereits Gegenstand des Abschnitts 2.2, weshalb hier diejenigen Wirkungen im Mittelpunkt stehen sollen, deren Ursprung in den Eigenheiten des Werkzeugs zu suchen sind.

Die nachfolgenden Bewertungen stützen sich nicht nur auf die insgesamt acht Berichte, die zum Zeitpunkt der Ausarbeitung vorlagen. Zur Verifizierung der Aussagen der Kassler Projektteilnehmer wurden die Videoaufnahmen der Einzelkonferenzen ausgewertet. Außerdem fließen die Ergebnisse der Diskussionen in den Seminarsitzungen ohne Videokonferenzen mit ein, genauso wie die Erkenntnisse aus den Rückfragen und Gesprächen mit den chinesischen Partnern, die im Rahmen einer sich an unmittelbar an das Ende des Projekts durchgeführten DAAD-Kurzzeitdozentur in Hangzhou möglich waren.

Durchweg als größtes Manko tauchen in den Berichten die Tonprobleme auf. Sie werden als Hauptverursacher für Störungen des Informationsflusses identifiziert, die

nicht nur die inhaltliche und organisatorische Verständigung beeinträchtigen, sondern für zeitliche Verzögerungen und Leerläufe verantwortlich zeichnen, die ihrerseits die Attraktivität der Konferenzen reduzieren. Vor allem mit Blick auf den Einsatz des Werkzeugs zur Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen sorgen die Tonprobleme für eine negative Bewertung. Ein klarer, gut verstehbarer Input wird als Grundlage des Spracherwerbs angesehen, weshalb ein Kommunikationsmittel, das die Äußerungen von Lernenden und Lehrenden nur verzerrt wiedergibt, als untauglich eingestuft wird. Dem Argument, dass solche Wahrnehmungsstörungen viele reale Sprachverwendungsgelegenheiten kennzeichnen und deshalb durchaus auch Teil der Sprachausbildung sein könnten, wurde zum einen entgegengehalten, dass dies nicht auch für objektiv unverständliche Äußerungsübermittlungen gelten könne, und zum anderen der Vorbild- und Musterfunktion der verwendeten Sprache in der Ausbildungssituation größeres Gewicht zukäme als diesem Anwendungseffekt. Tatsächlich liefere eine Toleranz in Bezug auf die Übertragungsqualität der Sprache den Bemühungen entgegen, Videokonferenzen in möglichst schallisolierten, fensterlosen Räumen stattfinden zu lassen, was von einigen Teilnehmern als bedrückend und dem Lernen abträglich empfunden wurde, und geräuscharme Peripheriegeräte einzusetzen, um akustische und visuelle Störquellen weitgehend auszuschalten. Akzeptabel wären vielleicht noch steuerbare Beeinträchtigungen, die gezielt eingesetzt werden könnten, nicht jedoch technikbedingte Störungen, die unkontrolliert zu beliebigen Zeitpunkten auftreten.

Des Weiteren wurde der Wert zusätzlicher Datenleitungen erkannt. Der ohne eine synchrone Zusatzverbindung notwendige Transport per USB-Stick und Internet sorgte in einem Fall fast für den – vermutlich virenbedingten – Ausfall der Präsentationsfolien und konnte nur zufällig durch die Verwendung einer älteren, vorher bereits übermittelten Version aufgefangen werden. Die nervliche Belastung der Vortragenden, die sich aus einer solchen Situation ergibt, lässt sich leicht nachvollziehen. Sobald die Seminarteilnehmer Sitzungen erlebt hatten, für die sich eine Fernsteuerung der Computer hat einrichten lassen, vermissten sie diese Option und störten sich besonders an den dann notwendigen, expliziten Anweisungen zur Steuerung der Präsentationsfolien. Missverständnisse traten auf, wenn die Aufforderung „Bitte klicken“ verwechselt wurde mit „Nächste Folie“ und die Präsentation an den beiden Orten dadurch aus dem Takt geriet. Dieser Fehler wurde oft erst dann erkannt, wenn die Ausführungen der Referenten absolut nicht mehr zu den visuellen Informationen

passten. Da in keiner der Sitzungen die Einrichtung eines Begleitchats möglich war, konnten dessen positiven Wirkungen nicht erfahrbar gemacht werden. Vermutlich wäre er nach einer Erprobung ebenso vermisst worden wie die Computerfernsteuerung.

Registriert wurden die Schwierigkeiten bei der Organisation von Videokonferenzen, hier vor allem die zeitliche Parallelisierung sowie die thematische Abstimmung. Der hohe Planungsaufwand wurde generell für fehlende Spontaneität bzw. eine unflexible Interessenangleichung verantwortlich gemacht. Unterschiedliche Zeitvorgaben zählen zu den Rahmenbedingungen, die bei Fernkontakten nicht zu beeinflussen sind, und die deshalb als einschränkende Faktoren in die Konzeptionen zu integrieren sind. Liegen die Konferenzorte in verschiedenen Zeitzonen, kann dies weitere Probleme mit sich bringen, im konkreten Fall verursacht durch die europäische Sommerzeit, die zu veränderten Anfangszeiten des Seminars im Oktober/November führte. Gelegentliche Abwesenheit von Konferenzpartnern aufgrund von Prüfungen erschwerte vor allem die Aufarbeitung der Erfahrungen im Anschluss an die Sitzungen. Einige Kassler Gruppen mussten völlig ohne Rückmeldungen auf ihre Anfragen auskommen, da ihre Hangzhouer Ansprechpartner unmittelbar nach dem Ende der Konferenzserie nicht mehr reagierten, weil sie entweder mit ihren Prüfungen vollauf beschäftigt waren oder aber den Hochschulort bereits in die Ferien verlassen hatten. Beschränkt sich die Mitarbeit an den Seminaren nicht auf die Zeiten der Sitzungen, sondern schließt sie wie in diesem Fall Nachkontakte mit ein, die auch noch ohne direkte Mitwirkung der Lehrveranstaltungsleiter zu etablieren sind, dann ergibt sich aus der größeren Distanz zwangsläufig auch ein höherer Organisationsaufwand bzw. ein größeres Risiko.

Dass die Attraktivität einer Lehrveranstaltung vom Thema abhängt, ist eine banale Feststellung. Wird ein Seminar per Videokonferenz als eigenständige Veranstaltung geplant, wird man die thematische Festlegung entsprechend vornehmen. Die Konstellation im Hangzhou-Kassel-Projekt beruhte nun aber darauf, den Hangzhouer Germanistikstudenten eine Möglichkeit zu bieten, ihre universitären Qualifikationsarbeiten vorstellen und qualifizierte Rückmeldungen dazu abrufen zu können. Diese Grundstruktur, Ergebnisse von Arbeits- oder Unterrichtsprojekten nach außen darzustellen, um den Projekten einen sichtbaren Abschluss zu geben, wie etwa in der Projektmethode gefordert (vgl. Frey 2005:98f.), oder um eine externe Bewertung zu erhalten, kann jedoch, neben anderen, als ein Muster für schulische oder universitäre Videokonferenzen angesehen werden. In diesen Fällen müsste eine gewisse Offenheit

unbekannten Themen gegenüber vorausgesetzt oder aber durch entsprechende Maßnahmen gefördert werden. Die Widerstände der Kassler Studierenden dagegen, sich auf bestimmte, ihrem eher geistes- oder gesellschaftswissenschaftlichen Bildungshintergrund fremde Materien einzulassen, brachten hier ein Planungsdefizit zum Vorschein.

Besser verlief die Anpassung an die ungewohnten Kommunikations- und Interaktionsformen einer Videokonferenz. Obwohl von einigen als „komplett neue Form des Gesprächs“ empfunden, verlor sich die Neuheit der Situation nach ein, zwei Sitzungen und schaffte Raum für einen routinierten Umgang damit. Woran man sich zu gewöhnen hatte, war zunächst, sich selbst auf einem Videobild beobachten zu können. Manche Teilnehmer wurden davon abgelenkt und konzentrierten sich darauf, eine möglichst ‚normale‘ Haltung einzunehmen, wobei sich bei einigen das Gefühl einstellte, durch ihre Bemühungen genau das Gegenteil zu erreichen. Die Einhaltung der Sprechdisziplin verursachte zu Beginn Probleme dabei, sich überhaupt zu Wort melden zu können und beim Wechsel der Sprecher von der einen zur anderen Konferenzseite eine ausreichend lange Pause einzufügen. Während des gesamten Verlaufs der Konferenzen blieb es schwierig, sich in Vorträge oder Diskussionen einzuschalten, wenn man sich selbst als außerhalb des übertragenen Bildes wahrnahm. Dabei wurde gelegentlich moniert, dass die Vortragenden bzw. die Wortführer von sich aus zu wenig Raum für die Beteiligung anderer ließen. Vermisst wurden so Aufforderungen dazu, am Ende der Vorträge Fragen zu stellen, oder bei lebhafteren Diskussionen Lücken zu finden, um mit ins Gespräch zu kommen. Drängten sich Teilnehmer ohne Rücksicht auf andere ein, kam es häufig nur noch zu einem Meinungsaustausch am Ort, aber nicht mehr über das Internet.

Obwohl einige der genannten Kommunikationsprobleme zu den üblichen Begleiterscheinungen entsprechender Situationen gehören, kommen diese durch die Bedingungen einer Videokonferenz stärker zum Tragen. Als hinderlich erweist sich dabei der nicht herzustellende Blickkontakt, wobei an den Vortragenden bemängelt wird, dass diese von Folien ablesen und von vornherein keine Versuche unternehmen, ihren Blick wenigstens in Richtung der Zuhörer zu lenken. Neben dem Bewusstsein, sich an weit voneinander entfernten Orten zu befinden und dem durch das Kamerabild eingeschränkten Gesichtsfeld, ist das Fehlen dieses nonverbalen Kommunikationswegs einer der wesentlichen Gründe dafür, dass die gesamte Kommunikationssituation als

weniger natürlich und in puncto Interaktion als restringiert erfahren wird. Als Gegenmaßnahme wird empfohlen, beim Sprechen den Blick in die Kamera zu richten, um bei den Gegenüber zumindest die Illusion eines Blickkontakts zu erzeugen.

Was die Brauchbarkeit der Videokonferenz für das Deutschlernen betrifft, fällt in den Berichten das Urteil relativ einheitlich aus. Hervorgehoben wird die Gelegenheit zu authentischer Kommunikation und zum Erhalt interkulturell relevanter Informationen, wobei darauf hingewiesen wird, dass auch Erfahrungen im Umgang mit Schwierigkeiten zu positiven Lerneffekten führen. Dennoch erscheint diese Kommunikationsoption besser für monologische Unterrichtsformen geeignet zu sein denn für interaktive, weshalb die Eignung des Werkzeugs für die Fremdsprachenvermittlung eher kritisch gesehen wird. Wenn überhaupt, dann könnten bereits versiertere Lerner davon profitieren, für Lernanfänger scheint sie nach Ansicht der Berichterstatter wegen der hohen Anforderungen an die sprachliche Kompetenz nicht brauchbar zu sein. Rundweg abgelehnt werden Videokonferenzen als Mittel der alltäglichen Unterrichtsgestaltung, ihren Platz finden sie eher in Projekten mit Fortgeschrittenen.

Aus den von den Kassler Studenten durchgeführten Befragungen ihrer Hangzhouer Partner ergibt sich allerdings ein differenziertes Bild. Darin findet sich eine insgesamt positive Einschätzung des eingesetzten Lernwerkzeugs, da es unmittelbare Kontakte zum Zielsprachenland herstellt und darüber hinaus für Abwechslung sorgt und die Medienkompetenz erhöht. Hervorgehoben wird, dass in der praktizierten Konferenzart die Lehrerdominanz reduziert ist, stattdessen die Lernenden aktiviert und darüber zusätzlich motiviert werden. Da der schriftliche Informationsaustausch zur Vor- und Nachbereitung der Seminarsitzungen konzeptionell vorgegeben ist, werden neben dem Sprechen und Hören auch die Fertigkeiten Lesen und Schreiben trainiert. Das von den Kassler Studenten bei ihren Präsentationen häufiger praktizierte freie Sprechen wird von einigen Hangzhouer Studenten als nachahmenswertes Verhalten wahrgenommen. Obwohl auch sie insgesamt die Videokonferenzen eher als Ergänzung des Unterrichts sehen, nicht jedoch als einen vollständigen Ersatz, könnten diese ihrer Meinung nach als obligatorisches Supplement einen festen Platz auch beim Sprachenlernen finden.

Auf beiden Seiten finden sich Befürworter, die eine Förderung der interkulturellen Kompetenz durch diese Art der Kontakte sehen. So reichte der Erkenntnisgewinn in den erlebten Videokonferenzen von einfachen Dingen wie der Information, dass in China

kein „akademisches Viertel“ üblich ist, über die als interessant eingeschätzten Einblicke in den Lehrbetrieb der jeweils anderen Universität bis hin zu komplexeren Einsichten, etwa in unterschiedliche Vortragsmethoden und Lerngewohnheiten oder darin, wie man Informationen aus dem Internet für eine Gruppe in einem anderen Land aufbereitet. Ebenfalls als einen Zuwachs an interkultureller Kompetenz kann die kritische Anmerkung gedeutet werden, wonach die ausländischen Studierenden in Kassel ihre Herkunftskulturen in den Konferenzen für zu wenig beachtet fanden.

Zunahmen in den Fachkompetenzen verzeichnen die Berichter zum einen in Bezug auf Fragen der Unterrichtsorganisation und zum anderen mit Blick auf die wissenschaftliche Erforschung von Unterrichtssituationen. Mehrfach wird auf die Zusammenhänge zwischen Sitzanordnung und methodischem Variationsspektrum hingewiesen, ebenso auf die Notwendigkeit der zeitlichen Planung sowie auf Reparaturmaßnahmen, falls diese aus den Fugen gerät. Ebenfalls häufiger wird die vorgesehene Stofffülle als ungünstig für die Informationsübermittlung erkannt und es wird für eine durchdachte Konzeption plädiert. In ihrer Rolle als Forscher sehen sich die Beteiligten mit der Problematik von Fragebogenaktionen in realen Verwendungszusammenhängen konfrontiert, lernen Ursachen und Folgen geringer Rückläufe kennen und erkennen die Notwendigkeit von Pilotbefragungen. So reifte im Verlauf der Seminare die Einsicht, dass zu direkte Fragen zum Erreichen von Lernzielen nur zu wenig brauchbaren Antworten führen, während Fragen mit Testcharakter wertvollere Hinweise erbringen. Des Weiteren konnte die Auswertung von Videoaufzeichnungen geübt werden.

Insgesamt lässt sich aus den Berichten kein einheitliches Gesamturteil extrahieren. Die Möglichkeit des direkten, synchronen Kontakts zwischen Lernenden untereinander oder zu Lehrenden wird zwar durchgängig als positiv angesehen, im Verhältnis zum dafür notwendigen technischen und organisatorischen Aufwand jedoch als nur selten praktikabel oder als mit zu geringer Lerneffizienz bewertet. Defizite werden vor allem im Bereich der Interaktionen ausgemacht, wie sie sich aus den akustischen und visuellen Einschränkungen ergeben. Während diese für die reinen Vortragssituationen noch zu tolerieren wären, schneiden Lehrveranstaltungen als Videokonferenzen immer schlechter ab als der Präsenzunterricht, wenn es um interaktives Handeln geht. Eine genaue Gegenüberstellung der Vorteile, die man über die Fernkontakte per Videokonferenz erzielen könnte, im Vergleich zu Treffen an einem Ort, die in der gegebenen Konstellation überhaupt nicht möglich wären, findet sich in den Berichten

nicht. Allgemein werden Zuwächse in der Medien-, Fach- und interkulturellen Kompetenz konstatiert und die ‚frische Sicht‘ auf die eigenen Arbeiten durch die Bewertung durch Außenstehende begrüßt. Das Fazit am Ende eines der Berichte, wonach „Videokonferenzen keine Zeitverschwendung“ seien, belegt die Zweispieltigkeit, mit der aufgrund der gemachten Erfahrung diesem Lernwerkzeug begegnet wird.

### 3. Videokonferenzen in Lehre und Forschung

Für alle Lernwerkzeuge und -medien gilt, dass sie nützlich sind, wenn sie in didaktisch sinnvoller Weise eingesetzt werden. Die dafür entscheidenden Größen werden nicht mit den Eigenschaften der Mittel vorgegeben, sondern entwickeln sich erst bei deren Zusammenwirken mit den Einsatzbedingungen. Von daher steht das Lernpotenzial des authentischen Lernwerkzeugs ‚Videokonferenz‘ außer Frage und es geht darum herauszufinden, für welche spezifischen Lehr-Lernaufgaben es sich eignet. In den in der Fachliteratur dokumentierten Einsatzerprobungen sind bereits einige Muster dafür zu erkennen.

Wie immer zeigt es sich bei der Etablierung derartiger Innovationen, dass neue Verfahren nur evolutionär entstehen, weshalb auf Videokonferenzen zunächst die einfacheren Formen des Präsenzlehren und -lernens übertragen werden, namentlich der Lehrvortrag und das gesteuerte Unterrichtsgespräch. Die Entwicklung spezifischer Muster deutet sich aber bereits an, etwa in den Lernsettings des *Combined Learning* (o. S. 87). Bei manchen Projektbeschreibungen und -bewertungen fällt auf, dass die Verfasser das eigene Muster zur Norm erheben und Videokonferenzen dadurch einseitig auf eine spezifische Verwendungsart einschränken (vgl. Bufe 2005: 507). Für authentische, also nicht für den spezifischen Lehr-Lernzweck erstellte oder modifizierte Mittel gilt jedoch, dass sie gerade wegen ihrer Authentizität vielseitig und vielfältig einsetzbar sind. Bei den Videokonferenzen zur fremdsprachlichen Förderung ist deshalb jeweils ein Spektrum in Bezug auf Teilnehmerkonstellationen, Lernziele und Inhalte auszumachen. Einschränkungen sind am ehesten bei den Methoden bemerkbar, ein Gebiet, auf dem wohl auch am frühesten adäquate Adaptionen zu erwarten sind.

Die bevorzugten Muster bei den Teilnehmerkonstellationen sind derzeit Konferenzen mit DaF-Lernenden auf der einen und DaF-Lehrenden auf der anderen Seite, wobei diese, wie auch in Kassel-Hangzhou-Projekt, häufig selbst noch Auszubildende sind. In

solchen Fällen werden die Konferenzen sowohl zur Förderung des Fremdsprachenlernens als auch zur Ausbildung didaktischer Kompetenzen genutzt. Vor allem im Rahmen von Schulpartnerschaften kommt es zu Kontakten zwischen Lernenden auf beiden Seiten, entweder zwischen DaF-Lernern und Muttersprachlern, Letztere eventuell mit Interesse am Erwerb der Erstsprache ihrer Partner, oder zwischen DaF-Lernern an unterschiedlichen Orten und/oder mit unterschiedlichen Ausgangssprachen. Von der Option, per Videokonferenz mit einer Einzelperson Kontakt aufzunehmen und auf diese Weise Experten eines Fachgebiets in den Unterricht einer Lernergruppe zu holen, wird zurzeit kaum Gebrauch gemacht. Obwohl sich die Kassler Studenten in ihren Analysen gegen den Einsatz von Videokonferenzen im Anfängerbereich aussprechen, sind durchaus Lernarrangements denkbar, in denen Lernende mit Hilfe dieser Kommunikationsform erste Erfolge im Gebrauch der Zielsprache zu vermitteln sind. Projekte im Grundschulbereich zeigen hierfür Wege auf (z. B. [Link 6](#) und [Link 7](#)). Neben ihren konkreten Erfahrungen in den Projektseminaren könnte diese Feststellung der Studierenden durch die Bezeichnung des Verfahrens als ‚Konferenz‘ beeinflusst sein, ein Terminus, der auch bei anderen Assoziationen hervorruft, die das Lehr-Lernpotenzial eher verdecken als erkennbar machen. Es wäre deshalb bestimmt kein Nachteil, wenn diese aus den ursprünglichen Einsätzen der Technologie im Wirtschaftsleben herrührende Bezeichnung durch einen passenderen Ausdruck ersetzt werden könnte.

Bei den Lernzielen bzw. allgemein bei den Intentionen, die hinter dem Einsatz von Videokonferenzen als Lernwerkzeuge stehen, dominieren solche mit interkultureller Ausrichtung. Das Spektrum reicht hier von einfacher Kontaktaufnahme zwischen Vertretern unterschiedlicher Kulturen bis hin zu spezifisch ethnografischen Studien, wie sie von O’Dowd (2005) initiiert werden. Daraus resultiert eine entsprechende inhaltliche Ausrichtung der Einheiten, bei der interkulturelle Themen dominieren. Fach- oder sachbezogene Konferenzen finden sich weniger, ebenso solche, die sich primär mit der Vermittlung der Fremdsprache beschäftigen, werden aber bereits erprobt. Im Projekt „Sprachbrücke Tokio-Berlin“ (Mewes 2005) stand so die Verbesserung der fremdsprachlichen Fertigkeiten japanischer Deutschlerner im Zentrum. In den drei Konferenzen, die zwischen einer mongolisch-deutschen Schule in Ulan Bator und einer österreichischen Hauptschule durchgeführt wurden, tauschten sich zweimal Schüler über interkulturelle Fragestellungen aus, während es in einer dritten Konferenz auf

Expertenebene um die Bildungssysteme in der Mongolei und den deutschsprachigen Ländern ging (vgl. Dippe – [Link 8](#)).

In den bisherigen Einsätzen scheint sich eine besondere Eignung des Lernwerkzeugs Videokonferenz für zwei Arten von Lerngegenständen abzuzeichnen. Zum einen lässt es sich als Kanal nutzen, über den Informationen ausgetauscht werden, wobei die Stärken dieser Art der Vermittlung in der Aktualität liegen oder darin, dass erkennbar Personen als Informationslieferanten und -garanten in Erscheinung treten. Zum anderen bietet sich dieser Übermittlungsweg für alle Lerngegenstände an, die nicht einfach als ein Satz von Fakten zu lehren bzw. zu lernen sind. Dazu zählen wiederum interkulturelle oder landeskundliche Themen, die sich eher über Impressionen als konkrete Daten erschließen, aber auch Formen konkreter Zielsprachverwendung. Beides beruht auf dem Austausch von Informationen und Eindrücken in Ton und Bild gleichzeitig, also dem modalen Kerncharakteristikum der Videokonferenz.

Für ihren künftigen Einsatz als ein Lernwerkzeug, das den Charakter einer Ausnahmeerscheinung verliert und stattdessen zu einem Mittel alltäglicher Unterrichtsgestaltung wird, könnte es sich als entscheidend erweisen, ob es gelingt, die Konferenztechnologie verstärkt für die Kernbereiche der Fremdsprachenvermittlung zu erschließen. Neben Themen der Interkulturalität und der häufig genannten Erweiterung der Medienkompetenz müsste deshalb die eigentliche Sprachvermittlung stärker berücksichtigt werden. Gerade die Verweise auf die erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf Medienkompetenz, die in so gut wie jeder Analyse von Unterrichtseinsätzen auftauchen, wirken gelegentlich wie Feigenblätter, die Probleme bei der Identifizierung fremdsprachdidaktischer Lernziele verdecken sollen. Auf dem gegenwärtigen Stand scheint sich am Status der Videokonferenztechnik als das im nächsten Jahr kommende Lehr-Lernmittel, was Wilcox schon im Jahr 2000 konstatieren musste (s. o. S. 85), erst wenig verändert zu haben.

Um hier voranzukommen, sollte die Orientierung am Präsenzunterricht überdacht werden. Die Besonderheiten von Videokonferenzen als Unterrichtsform lassen sich durch Vergleiche mit dem Präsenzlernen erkennen. Dabei besteht allerdings die Gefahr des generellen Defizitbefundes, da bei solchen Gegenüberstellungen primär die Schwächen ersichtlich werden. Beispielsweise nennen die Teilnehmer an den Kassel-Hangzhou-Seminaren in ihren Berichten immer wieder die Tonprobleme, während die stabile Bildübertragung nur selten erwähnt wird. Bei der Analyse der

Kommunikationssituation steht der nicht in üblicher Weise herzustellende Blickkontakt im Zentrum, während Vorteile der räumlichen Distanz, wie etwa die Kontaktaufnahme mit fremden Personen im vertrauten Kreis der Mitlerner, weitgehend unbemerkt bleiben. Vor allem wird es im Kontext von Videokonferenzen darauf ankommen, die Wirkungen von sozialer Präsenz auf das Lehren und Lernen präziser zu erfassen, als dies bislang der Fall ist. Im Zeitalter digitaler Online-Kommunikation wird es zudem immer dringlicher, die genuinen Aufgaben von Präsenzlehrveranstaltungen zu überdenken und auf einen aktuellen Stand zu bringen.

Damit sind Lehr-Lerntätigkeiten, die unter Einsatz der Videokonferenztechnologie realisiert werden, als didaktische Forschungsobjekte von Interesse. Dass sie digital übertragen und deshalb ohne großen Mehraufwand digital gespeichert werden können, prädestiniert sie noch mehr für diese Funktion. Auf diese Weise werden umfängliche Daten zu Lehrgeschehen für Analysezwecke verfügbar, die ansonsten hinter den Türen von Unterrichtsräumen verborgen bleiben. Sofern die Auswertung der Aufnahmen ‚intern‘ durchgeführt wird und die Ergebnisse der Analysen in einer Art nach außen getragen werden, die den Daten- und Persönlichkeitsschutz der beteiligten Personen ausreichend berücksichtigt, sollte es auch unter diesem Aspekt keine unüberwindlichen Hindernisse geben. Forschende können Methoden erproben und weiterentwickeln, Lehrenden und Lernenden werden Möglichkeiten geboten, das eigene Verhalten kritisch zu betrachten, wobei sich der Fokus auf generelle Fragen zum Lehren und Lernen legen kann oder aber auf die Spezifika der Lernsituation in Videokonferenzen.

Die Fernkommunikation per Video wird sich überall da, wo ein Bedarf dafür vorhanden ist, als einer der verfügbaren Wege etablieren. Bei der Vermittlung von Fremdsprachen existiert ein solcher Bedarf zweifellos und es müssen die passenden Formen und Methoden gefunden werden, mit denen dieses Kommunikationsmittel in ein effizientes Lernwerkzeug verwandelt wird. Gelingt dies, könnte sich die fernkommunikative Beteiligung dritter Personen als eine neue Sozialform des Unterrichts herauskristallisieren. Wie die Seminare im Kassel-Hangzhou-Projekt belegen, genügen bereits wenige Konferenzen, um sich an die medialen Besonderheiten der Situation zu gewöhnen und konstruktiv daran weiterzuarbeiten. Die persistenteren Probleme liegen dabei vielleicht weniger in den Anforderungen des Lehrens und Lernens, sondern mehr in den Rahmenbedingungen, die nicht flexibel genug auf diese Erweiterung bzw. Konkurrenz für die herkömmlichen Vorgehensweisen reagieren.

## Linkangaben

Link 1: <http://www.vivu.tv/vivuwweb/downloads/vuroom/windows/>

Link 2: <http://www.spread.com>

Link 3: <http://daf.eduprojects.net/daf24>

Link 4: <http://www.tns-infratest.com/presse/presseinformation.asp?prID=476>

Link 5: <http://www.teamviewer.com/de/>

Link 6: <http://www.lehrer-online.de/videokonferenz.php?sid=46541968639052605127304110412870>

Link 7: <http://www.lehrer-online.de/videokonferenzen-englisch.php?sid=46541968639052605127304110416790>

Link 8: <http://www.schule38.net/bild-video-audio/>

## Bibliographie

Baacke, Dieter (1997) *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.

Bendieck, Britta; de Jonghe, Annelies (2009) Das Freiburg-Amsterdam-Modell (FAM). Interkulturelles Sprachenlernen im Tandem über Blended-Learning. In: Hiltraud Casper-Hehne; Annegret Middeke (Hrsg.) *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 179-84.

Boos, Margarete (Hrsg.) (2000) *Computervermittelte Kommunikation in Organisationen*. Göttingen et al.: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Bufe, Wolfgang (2005) Der Beitrag der Videokonferenz zum interkulturellen Fremdspracherwerb. In: Eva C. van Leewen (Hrsg.) *Sprachenlernen als Investition in die Zukunft. Wirkungskreise eines Sprachlernzentrums*. Tübingen: Narr, 495-512.

Butler, Mike; Fawkes, Steven (1999) Videoconferencing for Language Learners. *Journal of the Association for Language Learning* 19, 46-49.

Chrubasik, Nadine; Köckler, Heike; Freudenberg, Madlen; Weible, Thomas; Gottfried Jens (2010) *Combined Learning – Das Handbuch*. CESR-Paper 5. Kassel: Kassel University Press.

Dippe, Thomas (o.J.) *Mongolisch-Deutsche Schule* Nr. 38. <<http://www.schule38.net/bild-video-audio/>>

Döring, Nicola (2003) *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hofgrefe Verlag für Psychologie.

Gehm, Theo (2006) *Kommunikation im Beruf. Hintergründe, Hilfen, Strategien*. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

- Goffmann, Erving (1959) *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday & Company.
- Goffman, Erving (1963) *Behavior in Public Places. Notes on the Social Organization of Gatherings*. New York: The Free Press.
- Goffman, Erving (1967) *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Anchor Books (deutsche Ausgabe 1986: *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt/Main: Suhrkamp).
- Grasmück, Markus (2004) Videokonferenzen im DaF-Unterricht – Ein Bericht über die bisherigen Erfahrungen am SFC der Keio Universität. *Deutschunterricht in Japan* 9, 93-102. (s.a. <<http://www.markus-grasmueck.de/projekte/keioprojekt10/index.html>>)
- Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2010) Videokonferenz als interaktive Lernumgebung – am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen japanischen Deutschlernenden und deutschen DaF-Studierenden. *German as a Foreign Language* 1, 71-91. <<http://www.gfl-journal.de/>>
- Kinginger, Celeste (1998) Videoconferencing as Access to Spoken French. *The Modern Language Journal* 82, 502-13.
- Meier, Christoph (2000) Neue Medien – neue Kommunikationsformen? Strukturmerkmale von Videokonferenzen. In: Werner Kallmeyer (Hrsg.) *Sprache und neue Medien* (= Institut für deutsche Sprache. Jahrbuch 1999). Berlin: de Gruyter, 195-221.
- Mewes, Antje (2005) *Sprachbrücke Berlin-Tokio Deutsch als Fremdsprache lehren und lernen per Videokonferenz*. <<http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=3625>> (s.a. <<http://www.tu-dresden.de/viktastag2005/mewes.pdf>>). Rev. 12.12.2008
- Meyer, Christian (2008) *Kosten und Nutzen von Videokonferenzen als Form der Online-Kollaboration*. Dresden. <<http://vcc.zih.tu-dresden.de/vc/grundlagen/online-collaboration.pdf>>
- Mitschian, Haymo (2004) *Lernsoftware. Bewertung in Theorie und Praxis*. München: kopaed
- Müller-Jacquier, Bernd (2009) *Vorlesung per Video*. <<http://bayreuth.bayern-online.de/magazin/uni-news/artikelansicht/per-vorlesung-einmal-um-die-welt-uni-bayreuth-und-neue-medien/>>
- O'Dowd, Robert (2005) The Use of Videoconferencing and E-mail as Mediators of Intercultural Student Ethnography. In: Julie A. Belz; Steven L. Thorne (ed.) *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Thomson Heinle, 86-119.
- O'Dowd, Robert (Hrsg.) (2007) *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Orth, Helen (1999) *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen – Konzepte, Standpunkte und Perspektiven*. Neuwied: Luchterhand.
- Prensky, Marc (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* Vol. 9 No. 5 <Part 1 - DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>>, S. 1-6; Vol. 9, No. 6 <Part 2 – DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424843>>, S. 1-9.

(auch unter <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf>>, 6 S. bzw. <Part2.pdf>, 9 S.)

- Rüggenberg, Sabine (2007) „So nah und doch so fern“ – Soziale Präsenz und Vertrauen in der computervermittelten Kommunikation. Köln: Universität Diss. <nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:38-21368>
- Schlickau, Stephan (2003) Deutschunterricht multikulturell. Von Deutsch als Muttersprache zu Deutsch als Verkehrssprache mit neuen Medien. *Der Deutschunterricht* 3, 92-95.
- Schlickau, Stephan (2009) *Neue Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung. Pragmatik – Didaktik – Interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Schöttker, Detlev (Hrsg.) (1999) *Von der Stimme zum Internet. Texte aus der Geschichte der Medienanalyse*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schulte, Olaf A. (2003) Blick zurück nach vorn: Das „eye contact dilemma“ und andere Problemfelder der Videokonferenzforschung. In: Döring, Jana; Schmitz, Walter H.; Schulte, Olaf A. (Hrsg.) *Connecting perspectives. Videokonferenz: Beiträge zu ihrer Erforschung und Anwendung*. Essener Studien zur Semiotik und Kommunikationsforschung. Band 4. Aachen: Shaker, 43-56.
- Skowronek, Steffen; Kind, Carol (1997) Sprachenlernen und interkulturelles Lernen via Videokonferenz und Internet? *Fremdsprachenunterricht* 4, 273-77.
- Storch, Günther (2008) *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. 3. unveränderter Nachdruck. München: W. Fink.
- Wang, Yuping (2008) *Distance Language Learning and Desktop Videoconferencing. A Chinese Language Case Study*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

## Biographische Daten

Prof. Dr. Haymo Mitschian ([mitschian@uni-kassel.de](mailto:mitschian@uni-kassel.de)) ist im Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Kassel zuständig für den Bereich e-Learning. Forschungsschwerpunkte liegen entsprechend im e-Learning, speziell auf dem Lernen mit Bildmedien, dem mobilen Lernen, außerdem auf dem Deutscherwerb in Ostasien. Neuere Veröffentlichungen: 2010: *m-Learning – die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*. Kassel: Kassel University Press. <urn:nbn:de:hebis:34-2010010431581>; 2009: Digitale Medien und Deutsch als Fremdsprache. In: Fan Jieping; Li Yuan (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen*. München: Iudicum, 139-44.

Schlagwörter: Videokonferenz – soziale Präsenz – Präsenzlehre – China