



**Internationale Videokonferenzen mit verschiedenen
Partnerländern systematisch in den DaF-Unterricht
integrieren**

Christian Horn, Seoul

ISSN 1470 – 9570

Internationale Videokonferenzen mit verschiedenen Partnerländern systematisch in den DaF-Unterricht integrieren

Christian Horn, Seoul

Dieser Beitrag stellt ein Konzept für die systematische Integration von internationalen Videokonferenzen mit unterschiedlichen Partnerländern in Konversationskurse für fortgeschrittenere Deutschlernende vor und erläutert und reflektiert dessen Umsetzung in drei Konversationskursen an einer Universität in Südkorea. Zentraler Ansatz des Konzepts ist es, das sprachliche Selbstvertrauen, die interkulturelle sowie die interaktionale Kompetenz der Lernenden zu steigern. Aus den in der Umsetzung gewonnenen Befunden werden Schlussfolgerungen zum Einsatz von internationalen Videokonferenzen im DaF-Unterricht und zum vorgelegten Konzept präsentiert.

This article presents a concept for the systematic integration of international video conferences with different partner countries in conversation courses for intermediate learners of German and explains and reflects its implementation in three conversation courses at a university in South Korea. The central approach of the concept is to increase the linguistic self-confidence, the intercultural and the interactional competence of the learners. Conclusions on the use of international video conferences in GFL lessons and on the concept presented are drawn from the findings obtained during implementation.

1. Einleitung¹

Internationale Videokonferenzen im Sprachunterricht werden oft als Elemente von „Telecollaboration“, „Virtual Exchange“ oder „Online Intercultural Exchange“ beschrieben (vgl. O'Dowd 2018). Telekollaboration bezeichnet dabei den Einsatz von pädagogisch strukturierten, kollaborativen Online-Lerninitiativen zwischen Lerngruppen an verschiedenen geografischen Standorten (vgl. Dooly & O'Dowd 2018: 11). Wie die Metastudie von Lewis & O'Dowd (2016) gezeigt hat, bietet Telekollaboration u. a. großes Potenzial für Lernfortschritte im Fremdspracherwerb und für die Entwicklung interkultureller Kompetenz.

Die Kommunikation kann bei Telekollaboration über verschiedene (und auch eine Kombination von) Medien erfolgen; eines dieser Medien ist die Videokonferenz. Der Einsatz von Videokonferenzen im DaF-Unterricht, bei dem die Lernenden mit Mutter-

¹ Ich bedanke mich bei den zwei anonymen Gutachter/innen für ihre wertvollen Hinweise zu einer früheren Version dieses Beitrags.

sprachler/innen (vgl. etwa Grasmück 2004, Hoshii & Schumacher 2010, 2021, Meyer & Waragai 2021, Mitschian 2011, Raindl 2017, Schlickau 2000, 2001, 2005) oder anderen DaF-Lernenden (vgl. etwa Horn & Kanematsu 2021, Schick 2018, Schick & Riessland 2017) computervermittelt synchron interagieren, erzeugt „die größte medial vermittelbare Direktheit“ (Schlickau 2000: 3) und in der Auseinandersetzung mit einem realen Gegenüber in der Zielsprache einen „kommunikativen Ernstfall“ (Schlickau 2000: 1).

Lange Zeit waren für die Durchführung von internationalen Videokonferenzen im Sprachunterricht eine recht umfangreiche und kostspielige technische Ausstattung (vgl. Mitschian 2011) sowie ein Projektpartner mit dazu passender Infrastruktur erforderlich, was derlei Aktivitäten komplizierte. Dies änderte sich zu Beginn des Jahres 2020, als zwei Ereignisse zusammenfielen: Einerseits hatte frei verfügbare, dezentral nutzbare und technisch niedrigschwellige Videokonferenzsoftware einen Entwicklungsstand erreicht, der es ermöglichte, sie unproblematisch im Sprachunterricht einzusetzen. Andererseits führten die Maßnahmen zur sozialen Distanzierung, die in vielen Ländern in Folge der Covid-19-Pandemie erlassen wurden, dazu, dass sich die Nutzung von Videokonferenzsoftware auch im Hochschulbereich innerhalb kürzester Zeit nahezu weltweit etablierte. Als Konsequenz lassen sich seither deutlich leichter Projektpartner/innen für internationale Videokonferenzprojekte im Sprachunterricht finden, die selbst direkt die erforderliche Infrastruktur mitbringen und im Umgang damit geübt sind.

Die allgemeine Umstellung auf Online-Unterricht Anfang des Jahres 2020 bildet auch den Ausgangspunkt für das in diesem Beitrag vorgestellte Projektkonzept und seine Umsetzung. Für das Verständnis von Unterrichtsprojekten wird dabei die Definition von Schart (2003: 80) zu Grunde gelegt, nach der Projekte im Unterricht „(...) zeitlich begrenzte und auf ein bestimmtes Ziel gerichtete Unternehmungen im Rahmen von institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen [sind], bei denen die selbständige Aktivität der Lernenden eine herausragende Rolle spielt.“

Das hier vorgelegte Konzept zeichnet sich durch vier Besonderheiten aus: Erstens sieht es die systematische Integration von internationalen Videokonferenzen sowie von flankierenden vor- bzw. nachbereitenden Lehr-Lern-Einheiten und Reflexionen in DaF-Konversationskurse vor. Die zweite Besonderheit besteht darin, dass der interkulturelle Austausch mit wechselnden Partnerländern durchgeführt wird und die jeweilige Lerngruppe auf diese Weise drittens auch mit anderen Deutschlernenden auf Deutsch interagiert. Die vierte Besonderheit besteht in der intensiven Vorbereitung der

Lernenden auf die interkulturellen Begegnungen, bei denen sie so weit wie möglich autonom agieren. Das Rahmenkonzept für das Projekt wurde im Frühjahr 2020 an einer südkoreanischen Universität entwickelt und wird dort seit dem Herbst 2020 jedes Semester in einem B1/B2-Konversationskurs umgesetzt.

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Abschnitt 2 widmet sich zunächst Vorüberlegungen zur Wahl des Videokonferenzsystems. In Abschnitt 3 wird das Projektrahmenkonzept für die Integration von internationalen Videokonferenzen mit wechselnden Partnerkursen in den Konversationsunterricht erläutert. Abschnitt 4 stellt einerseits vor, wie das Konzept in drei Konversationskursen an einer südkoreanischen Hochschule im Unterricht umgesetzt wurde und beleuchtet die Umsetzung dann auf Basis von Reflexionen der Lernenden sowie Beobachtungen des Autors. In Abschnitt 5 werden Schlussfolgerungen für die Umsetzung ähnlicher Projekte gezogen. Abschnitt 6 fasst die wichtigsten Befunde kurz zusammen.

2. Vorüberlegungen zur Wahl des Videokonferenzsystems

Mit der Entwicklung des Projekts Anfang des Jahres 2020 stellte sich auch die Frage, mit welchem Videokonferenzsystem die Durchführung im Unterricht erfolgen sollte. Zu diesem Zeitpunkt lagen in der Literatur hauptsächlich Berichte über Umsetzungen mit traditionellen hardwarebasierten Systemen oder mit *Skype* vor. Durch die rasche Verbreitung von Programmen wie *Zoom*, *Webex* und ähnlicher Software war es jedoch plausibel, ein derartiges, niedrighwelligeres System einzusetzen. Aus zwei Gründen wurde *Zoom* für den Einsatz in den internationalen Videokonferenzen gewählt: Erstens wegen des hohen Verbreitungsgrads und der leichten Bedienbarkeit, und zweitens wegen der Möglichkeit, Kleingruppenarbeit in Breakout-Sessions mit voller Videounterstützung durchführen zu können und so möglichst vielen mitwirkenden Lernenden die Möglichkeit zu geben, gleichzeitig in ihren jeweiligen Räumen aktiv auf Deutsch zu kommunizieren (vgl. Horn 2020).

Die Nutzung von Breakout-Sessions führt einerseits zu großer Lernerautonomie, andererseits jedoch, durch die derzeit mangelnde direkte Beobachtbarkeit, zu zwei entscheidenden Nachteilen: Erstens entfällt die Möglichkeit für die Lehrkraft, sofort eingreifen zu können, falls in einer Gruppe Schwierigkeiten auftreten sollten. Daher könnten die Lernenden sich allein gelassen oder überfordert fühlen. Darüber wurde während der Projektdurchführung mit den Lernenden jeweils in der Vorbereitung gesprochen und

Möglichkeiten aufgezeigt, wie sie die Breakout-Session jederzeit selbstständig verlassen und zum Hauptraum zurückkehren können. Zweitens entfällt die Möglichkeit zur direkten Beobachtung der Interaktion zwischen den Lernenden; dieser Teil des Geschehens steht daher auch weder unmittelbar für die weitere Analyse im Unterricht noch für die Forschung zur Verfügung. Sollte sich die Lehrkraft in die jeweilige Kleingruppe in der Breakout-Session zur Beobachtung hinzuschalten, würde sie die entstandene Gruppendynamik beeinflussen und daher vermutlich ein recht starkes Beobachterparadox auslösen. Die Möglichkeit, die Gruppengespräche aufzuzeichnen und im Anschluss an die Gespräche zu analysieren, könnte ein Ausweg aus der Situation sein. Zu beachten ist dabei einerseits, dass die Lernenden durch das Bewusstsein der Aufnahme und der späteren Analyse ihrer Interaktion ihr sprachliches Handeln ggf. „mehrfachadressiert“ (Schlickau 2000: 3) gestalten und/oder verunsichert werden könnten (ein Effekt, der dem im Folgenden genannten Lernziel „Ausbildung von sprachlichem Selbstvertrauen“ entgegenstehen würde). Darüber hinaus setzt die Aufzeichnung voraus, dass die Lernenden der Aufnahme zustimmen.

3. Internationale Videokonferenzen mit wechselnden Partnerländern im DaF-Unterricht: das Rahmenkonzept

3.1 Lernziele

Am Beginn der Projektplanung stand die Entwicklung eines Rahmenkonzepts, in dem die Lernziele und Leitlinien zur Umsetzung festgelegt wurden. Das Konzept zielt auf die Erreichung der folgenden fünf Lernziele:

Erstens erhöhen die Lernenden ihre interaktionale Kompetenz auf Deutsch durch intensiven Austausch mit unterschiedlichen Lernenden und Muttersprachler/innen in Kleingruppen und entwickeln insbesondere auch diskursive Strategien zur selbstgesteuerten Gesprächseröffnung und weiteren -gestaltung. Interaktionale Kompetenz wird dabei verstanden als „(...) die Fähigkeit zur erfolgreichen, kollaborativen Beteiligung am Gespräch. Diese umfasst die Umsetzung eigener Sprechintentionen in authentischer Kommunikation, das Initiieren von Bedeutungsaushandlungen im Rahmen von Verständnissicherung sowie die Unterstützung von Gesprächspartnern bei Rezeptions- und Produktionsschwierigkeiten im Sinne von Scaffolding und kollaborativem Äußerungsaufbau“ (Hoshii & Schumacher 2020: 104f.).

Zweitens stärken die Lernenden ihr sprachliches Selbstvertrauen durch Selbstwirksamkeitserfahrungen in quasi-authentischen Gesprächssituationen, einerseits mit anderen Deutschlernenden, andererseits mit Muttersprachler/innen, indem die Lernenden erleben, dass sie von diesen verstanden werden und sich mit ihnen über Inhalte austauschen können.

Drittens erkennen die Lernenden einen praktischen Nutzen in ihren Deutschkenntnissen durch den realen Austausch mit anderen Lernenden und Muttersprachler/innen.

Viertens entwickeln die Lernenden ihr interkulturelles Bewusstsein durch den Austausch mit Studierenden aus verschiedenen Ländern und darauf vorbereitende Lehr-Lern-Einheiten im Unterricht weiter.

Fünftens erwerben die Lernenden Basiskenntnisse über die am Austausch beteiligten Partnerländer, einerseits über entsprechende Lehr-Lern-Aktivitäten in der Vorbereitung auf die Treffen, andererseits aus den Gesprächen mit ihren jeweiligen Gegenübern.

3.2 Leitlinien zur Umsetzung

Das Rahmenkonzept orientiert sich zur Erreichung dieser Lernziele an fünf Leitlinien zur Umsetzung: Erstens sieht es vor, die internationalen Videokonferenzen im Unterricht nicht nur als Einzelereignisse durchzuführen, sondern sie systematisch als zentrale Bestandteile mit ausführlichen Vor- und Nachbereitungsphasen in die Konversationskurse zu integrieren. Die zweite Leitlinie sieht vor, dass die Lernenden alle internationalen Begegnungen durch verschiedene Formate reflektieren. Wie in Hoshii & Schumacher (2021) sollen dazu drei Formate eingesetzt werden (mündlicher Austausch im Plenum unmittelbar im Anschluss an die Videokonferenz, schriftliche Reflexion als Hausaufgabe und eine Präsentation zum Ende des Kurses).

Drittens sollen Videokonferenzen mit Deutschlernenden aus mindestens drei Ländern durchgeführt werden. Dies dient dazu, dass die Lernenden (i) Erfahrungen mit Studierenden aus mehreren Kulturen sammeln, (ii) den praktischen Nutzen von Deutsch als Lingua Franca erfahren, (iii) erleben, dass sie sprachlich auf Deutsch handlungsfähig sind und erfolgreich kommunizieren können sowie (iv) erkennen, dass andere Lernende mit ähnlichen Herausforderungen in der Fremdsprache konfrontiert sind und so ihre Angst reduzieren können. Mit jeder der beteiligten Partnergruppen (inkl. der muttersprachlichen) sollen dabei mindestens zwei Videokonferenzen stattfinden, um eine Vertiefungseinheit nach dem ersten Kennenlernen zu ermöglichen.

Die vierte Leitlinie zielt auf die Umsetzung eines hohen Grades an Lernerautonomie während des interkulturellen Austauschs, damit die Lernenden den kommunikativen Ernstfall mit seinen verschiedenen Facetten erfahren, sich im Umgang damit üben, Verantwortung für die Gesprächsgestaltung übernehmen und eigene Sprechintentionen umsetzen können. In vorbereitenden Sitzungen sollen dazu zunächst Strategien zum Umgang mit verschiedenen Herausforderungen in Gesprächssituationen erworben werden, sodass die Lernenden in den jeweiligen Situationen handlungsfähig sind. Ebenso ist vorgesehen, dass die Lernenden die Gesprächsinhalte in ihren Kleingruppen selbst bestimmen bzw. gemeinsam mit ihren Gegenübern aushandeln; eine Unterstützung durch die Lehrkräfte soll erst erfolgen, wenn die Lernenden zu keinem Ergebnis kommen.

Die fünfte Leitlinie besteht darin, die mit dem internationalen Austausch verbundenen sprachlich-kulturellen Herausforderungen für die Lernenden schrittweise zu steigern. Dieser Teil des Konzepts ist dadurch motiviert, dass zu Beginn des Frühlingsemesters 2020 mehrere Lernende aus einem B1-Konversationskurs Angst vor gemeinsamen Videokonferenzen mit Muttersprachler/innen äußerten und Anzeichen von Überforderung zeigten. Als Konsequenz wurde ein schrittweises Verfahren konzipiert, um ihre Befürchtungen und ihre Nervosität zu reduzieren: Um die Lernenden langsam an die Herausforderungen sprachlich-interkulturellen Handelns und unterschiedlich konventionalisierter Arten der Gesprächsgestaltung (etwa hinsichtlich des Turn-Taking oder im Umgang mit Gesprächspausen) zu gewöhnen sowie Kommunikationsabbrüche durch interkulturelle Hürden möglichst zu vermeiden, werden für den Austausch mit anderen Lernenden im ersten Schritt Partnerländer gewählt, die kulturell der eigenen Landeskultur ähnlich sind. Die Annahme dabei ist, dass Lernende aus ähnlicheren Kulturen bestimmte interaktionale Verhaltensweisen und (ggf. implizites) Wissen über kulturelle Symbole teilen, die in der jeweiligen Interaktion daher nicht oder nur begrenzt neu gelernt werden müssen. Im zweiten Schritt folgt dann der Austausch mit kulturell weniger ähnlichen Partnerländern und im dritten Schritt die Begegnung mit den Muttersprachler/innen.

Die fünf Leitlinien wurden für die Umsetzung als semesterfüllendes Unterrichtsprojekt in fünf Phasen überführt: Vorbereitung und Vorentlastung (Phase 1), erste Austausch Erfahrungen mit Deutschlernenden aus anderen Ländern (Phase 2), erweiterte Austausch Erfahrungen (Phase 3), Austausch mit Muttersprachler/innen (Phase 4) und eine

Reflexion am Kursende (Phase 5). Die Phasen werden in Abschnitt 4.2 detailliert erläutert.

4. Umsetzung in drei Konversationskursen in Südkorea

4.1 Setting, Lerngruppen, Termingestaltung und Partnerländer

4.1.1 Setting

Das Rahmenkonzept wurde zu Beginn des Jahres 2020 für den Kurs „Konversationskurs für fortgeschrittene Deutschlernende“ im Department of German Education an der Hankuk University of Foreign Studies in Seoul, Südkorea entwickelt, beginnend mit dem Herbstsemester 2020 erstmals für die konkrete Lerngruppe didaktisiert und im Unterricht umgesetzt. In den bisher drei Semestern, in denen es dort jeweils eingesetzt wurde, umfasste der Kurs jeweils fünf bis acht Lernende im dritten oder vierten Jahr des Bachelorstudiengangs auf GER-Niveaus zwischen B1 und C1. Die relativ kleine Anzahl an Teilnehmenden resultierte einerseits aus einer sehr kleinen Abteilung mit ca. 15 Erstsemesterstudierenden pro Jahr, andererseits aus der Tatsache, dass der Besuch des Kurses für die Studierenden nicht obligatorisch ist. Die unterschiedlichen Sprachniveaus der Lernenden ergaben sich daraus, dass einige der Studierenden vor Beginn der Covid-19-Pandemie ein Auslandssemester oder gar -jahr in Deutschland verbracht und ihre Deutschkenntnisse in dieser Zeit in der Regel erheblich verbessert hatten. Sie besuchten nach ihrer Rückkehr denselben Konversationskurs für Fortgeschrittene wie die Studierenden, die (noch) nicht im Ausland waren. Über die Semester nahm der Anteil der Studierenden, die einen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land absolviert hatten, wegen der Covid-19-bedingten Reisehindernisse deutlich ab, sodass sich das Sprachniveau der Lerngruppen in den späteren Semestern homogenisierte.

4.1.2 Besonderheiten der Lerngruppen

Hinsichtlich der Lerngruppen sind vier relevante Besonderheiten zu nennen: Erstens führte Südkorea ab dem Frühlingsemester 2020 landesweit Online-Unterricht an Bildungseinrichtungen ein. Die Studierenden waren daher zum Beginn der ersten internationalen Videokonferenz schon recht geübt im Umgang mit der entsprechenden Software und Hardware. Eine zweite Besonderheit besteht in der ethnisch recht homogenen südkoreanischen Gesellschaft, die nur einen sehr geringen Ausländeranteil von ca. 4%

aufweist.² Entsprechend selten können Interaktionen mit Ausländern für Koreaner sein, und als entsprechend außergewöhnlich können sie wahrgenommen werden; anzumerken ist, dass es dabei große individuelle Unterschiede gibt. Der Austausch mit einem Ausländer stellte jedoch für einige Studierende der Lerngruppen eine prinzipiell ungewohnte Situation dar, die deutliche Unsicherheit erzeugte.

Drittens sind südkoreanische Studierende aus ihrem schulischen Werdegang traditionell fast keinen kommunikativen Unterricht gewohnt. Stattdessen wird eine Äußerung in vielen Fällen zunächst vorbereitet und erst dann geäußert, wenn sie den eigenen Ansprüchen an Form und Inhalt genügt. In der Praxis und auch in den hier beschriebenen Lerngruppen äußert sich dies oft darin, dass die Lernenden viel Zeit für die Formulierung ihrer Sätze benötigen oder unbekannte Begriffe, die sie verwenden möchten, erst im digitalen Wörterbuch nachsehen. Einem flüssigen Gespräch steht diese Haltung entgegen.

Die vierte Besonderheit ergibt sich aus der speziellen Motivationslage der Lerngruppen. Die Ursache dafür besteht darin, dass in Südkorea ein Studium an einer renommierten Universität von beträchtlicher gesellschaftlicher und beruflicher Bedeutung ist, das studierte Fach dabei jedoch oft als zweitrangig angesehen wird. Die meisten koreanischen Schüler/innen versuchen, an einer Universität, die im nationalen Ranking möglichst hoch angesiedelt ist, aufgenommen zu werden, ggf. auch für ein Fach, das sie nicht besonders interessiert. Die Studierenden verfügen daher oft nicht über intrinsische Motivation für ihr Hauptfach, sondern streben in erster Linie danach, schnell und mit guten Noten ihren Abschluss zu erreichen. Dies trifft prinzipiell auch auf viele Studierenden der hier betrachteten Lerngruppen zu. Die Unterschiede in der individuellen Motivation zeigen sich dabei etwa im Umfang und der Qualität von erbrachten Hausaufgaben bzw. in den zu verfassenden Reflexionen.

4.1.3 Termingestaltung und Partnerländer

Die Videokonferenzen fanden jeweils donnerstags für 45 bis 60 Minuten in der Zeit zwischen 15 und 18 Uhr koreanischer Zeit statt. Diese Zeit wurde für den Kurs gewählt, weil zu dieser Zeit in allen Zeitzonen zwischen Südkorea und Deutschland (max. 7 bzw. 8 Stunden Zeitunterschied) auch für die Partnerkurse an ihren jeweiligen Standorten die

² <http://m.koreaherald.com/view.php?ud=20220126000736> (1.8.2022),
<https://statisticstimes.com/demographics/country/south-korea-demographics.php> (1.8.2022).

Projektdurchführung gewährleistet war. Die Videokonferenzpartner waren an folgenden Standorten angesiedelt und über die Semester in unterschiedlichen Zusammensetzungen vertreten: Auckland (Neuseeland), Bukarest (Rumänien), Hanoi (Vietnam), Jakarta (Indonesien), Kapstadt (Südafrika), Maputo (Mosambik), Potsdam (Deutschland), Stellenbosch (Südafrika), Taipeh (Taiwan), Ternopil (Ukraine) und Tokio (Japan).³

4.2 Umsetzung des Konzepts in fünf Phasen

Das Rahmenkonzept wurde in jedem der drei Kurse in jeweils fünf Phasen umgesetzt, die im Folgenden erläutert werden.

4.2.1 Phase 1: Vorbereitung und Vorentlastung

Das Ziel von Phase 1 bestand in der Vorbereitung der Studierenden auf die internationalen Videokonferenzen. In der Einführungsstunde wurde das Projekt mit seinen Zielen, dem Ablauf und den Partnerländern im Kurs vorgestellt und die Potenziale dieser Form des Austauschs erörtert. Die folgenden drei bis vier Einheiten dienten der Vorbereitung der Lernenden auf die interkulturellen Begegnungen, insbesondere hinsichtlich der interkulturellen Sensibilisierung, nützlicher Gesprächsführungsstrategien und gesprächskulturellen Verhaltens, relevanter sprachlicher Mittel, sowie der Bedienkompetenz der verwendeten Videokonferenzsoftware. Auf die ersten beiden dieser Bereiche soll etwas näher eingegangen werden:

Zur Sensibilisierung für die interkulturellen Begegnungen reflektierten die Studierenden zunächst eigene interkulturelle Erfahrungen. Dazu wurden während der ersten Umsetzung im Herbst 2020 didaktisierte Zeitungstexte zum Thema Interkulturalität als Kommunikationsanlässe gewählt, zu denen die Studierenden sich auf Basis eigener Erlebnisse und Überlegungen austauschten. Da ein großer Teil der Lerngruppe jedoch sehr geringe Erfahrungen in diesem Bereich hatte, gestaltete sich die Diskussion als teilweise zu unkonkret. Daher wurden ab dem Sommer 2021 Aspekte des Modells von Hofstede (2010) zu Kulturdimensionen im Unterricht erarbeitet und kritisch diskutiert. Die Lernenden versuchten dabei auch eine Verortung der eigenen und der vermuteten Kulturen

³ An dieser Stelle möchte ich einen herzlichen Dank an die am Austausch beteiligten Kolleginnen und Kollegen mit ihren Kursen an ihren jeweiligen Standorten für die großartige Kooperation und den jeweils inspirierenden Austausch aussprechen: Mareike Schmidt (Auckland), Elisa Moczygamba (Bukarest), Hang Le Bich (Hanoi), Christian Rabl (Jakarta), Rico Ehren (Kapstadt), Sophie Bornscheuer (Maputo), Torsten Andreas (Potsdam), Renate Riedner (Stellenbosch), Susanne Schick (Taipeh), Olga Tsaryk (Ternopil) und Nina Kanematsu (Tokio).

der Partnerländer im Kurs. Schließlich diskutierten sie, wie sich Unterschiede in der Kultur (aber auch in der Persönlichkeit) von Gesprächspartnern in der Kommunikation niederschlagen könnten. Dieses Vorgehen führte zu deutlich intensiveren und reflektierteren Diskussionen im Kurs und wurde daher bei künftigen Umsetzungen beibehalten.

Um die Gesprächseröffnung unkompliziert und angenehm gestalten zu können, erarbeiteten sich die Studierenden in einer weiteren Sitzung theoretisch und auf Basis eigener Erfahrungen sinnvolle Gesprächsführungsstrategien. Zu diesen Strategien gehörten u.a. Möglichkeiten zur Gesprächseröffnung, Lob und Kompliment, Umgang mit Pausen, das bewusste Stellen von offenen und geschlossenen Fragen sowie paraverbale und nonverbale Aspekte. Die Strategien wurden im Anschluss in kleinen von der Lehrkraft vorbereiteten Simulationen durch die Lernenden eingesetzt und reflektiert. Da die Lernenden im Anschluss an die internationalen Begegnungen berichteten, dass ihnen die Strategien sehr bei der Gestaltung der Gespräche geholfen hatten, wurde deren Erarbeitung zu einem immer zentraleren Baustein der Vorbereitung.

Phase 1 diente darüber hinaus auch dazu, eine Kursatmosphäre herzustellen, die den Lernenden Sicherheit gab, ihnen eine Wahrnehmung auf Augenhöhe und das Gefühl vermittelte, sich angstfrei verhalten und ihre Erfahrungen und Eindrücke offen und ehrlich mit den anderen Lernenden und der Lehrkraft teilen zu können. In den betrachteten Lerngruppen trug dies aus Sicht des Autors entscheidend dazu bei, dass die Lernenden die interkulturellen Begegnungen mit Zuversicht begingen und sich im Anschluss offen über ihre emotionalen, inhaltlichen und interaktionalen Erfahrungen austauschten.

4.2.2 Phase 2: erste Austausch Erfahrungen mit Lernenden aus anderen Ländern

Gegenstand der Phasen 2 und 3 waren die internationalen Videokonferenzen der eigenen Lerngruppe mit Deutschlernenden aus anderen Ländern sowie eine kurze landeskundliche Vorbereitung auf diese Begegnungen. Im Rahmen der Vorbereitung erarbeiteten sich die Lernenden Basiskennnisse zu ihrem jeweiligen Partnerland und für den Austausch darüber erforderliche sprachliche Mittel.

Zu Beginn von Phase 2 wurde den Studierenden auch die Hausaufgabe erläutert. Diese bestand darin, im Anschluss an die jeweiligen Begegnungen auf einem vorbereiteten Arbeitsblatt individuelle Reflexionen auf Basis von sechs Leitfragen zu verfassen. Für die Gesamtheit ihrer Reflexionen erhielten die Studierenden ihre Zwischenprüfungsno-

te, die in die Gesamtnote des Kurses einging. Ein wichtiges Bewertungskriterium war dabei die inhaltliche Tiefe der Auseinandersetzung, die sich in facettenreicher Erläuterung der Erfahrungen, der eigenen Gedanken dazu und in eigenen Schlussfolgerungen zeigen konnte. Die Bewertungskriterien wurden den Studierenden mitgeteilt und auch betont, dass es sich um individuelle Erfahrungen handele, zu denen es erstmal kein Richtig oder Falsch gäbe. So sollte die Tendenz zu sozial erwünschten Antworten reduziert werden, und die eingereichten Reflexionen unterstützen diese Einschätzung. Die Leitfragen lauteten: (1) Wie haben Sie sich nach dem Gespräch mit den Studierenden gefühlt? (2) Was hat Sie beim Gespräch mit den Studierenden überrascht? (3) Über welche Themen haben Sie in Ihrer Gruppe diskutiert? Welche Punkte fanden Sie dabei besonders interessant und warum? (4) Haben Sie im Gespräch kulturelle Unterschiede bemerkt? Wenn ja, welche? (5) Was haben Sie aus dem Gespräch heute gelernt? (6) Wie ist Ihre Meinung bis jetzt über den Austausch mit Studierenden aus anderen Ländern in unserem Kurs? Die Fragen sollten zunächst die emotionale Verfassung der Studierenden abfragen (Frage 1), um ihnen auch deren Entwicklung (etwa nachlassende Nervosität, Euphorie) bewusst zu machen und nachverfolgen zu können. Darüber hinaus sollten allgemein (Frage 2) und im inhaltlichen Austausch überraschende (Frage 3) sowie kulturell auffällige (Frage 4) Aspekte festgehalten werden, um als Ausgangspunkt für die weitere gedankliche Auseinandersetzung dienen zu können. Ferner sollten die Lernenden eine eigene Ergebnissicherung in sprachlicher, kultureller und inhaltlicher Hinsicht vornehmen (Frage 5) und über die Frage nach einer Empfehlung des Projekts (Frage 6) der Lehrkraft auch eine Gesamteinschätzung ihrer Austausch Erfahrungen im Rahmen des bestehenden Konzepts geben.

Vor den Begegnungen tauschten die Lehrkräfte darüber hinaus schriftliche Selbstvorstellungen (zum Teil mit Fotos) der Lernenden aus, die im Plenum besprochen wurden und aus denen zum Teil schon von den Lernenden präferierte Paarungen für die Gruppengespräche ermittelt werden konnten.

Der Ablauf der internationalen Videokonferenzen umfasste jeweils drei Sequenzen: Die erste Sequenz bestand in der Eröffnung des Treffens im virtuellen Hauptraum mit einer allgemeinen Begrüßung, einigen kurzen Fragen an zufällig ausgewählte Studierende beider Gruppen zur Herstellung einer freundlichen Atmosphäre sowie der Einteilung der Lernenden in Kleingruppen. Die zweite Sequenz war die Durchführung der Kleingruppengespräche in Breakout-Sessions. Die Abschlussequenz bildete ein abschließen-

der, kurzer Austausch im Hauptraum, bei dem einige der Lernenden im Plenum kurz von ihren Gesprächen berichteten und sich die Kurse schließlich voneinander verabschiedeten.

Mit fast jedem Partnerland wurden zwei Videokonferenzen durchgeführt, bei denen sich die Studierenden in Kleingruppen mit zwei oder drei Personen pro Kurs zunächst kennenlernten. Für das zweite Treffen sollten die Studierenden innerhalb ihrer Kleingruppe auch selbstständig ein Thema festlegen, das aber nicht verpflichtend besprochen werden musste. Viele Studierende berichteten im Anschluss an die Videokonferenzen, dass sie über etwas anderes gesprochen hatten, was sie in diesem Moment interessanter fanden. Der Autor ermunterte die Studierenden auch dazu, ihren eigenen Interessen und Sprechintentionen zu folgen.

Innerhalb der eigenen Lerngruppe wurden die Erfahrungen aus den Begegnungen im Plenum in zwei Teilen besprochen: Der erste Teil widmete sich der Herausarbeitung der emotionalen Verfassung der Lernenden während und nach dem internationalen Austausch. Das Ziel dieses Teils war es, einzuschätzen, inwiefern die Lernenden bereits Routine im interkulturellen Austausch entwickelt und sprachliches Selbstvertrauen geschöpft hatten. Der zweite Teil beschäftigte sich mit ersten analytischen Reflexionen der Erfahrungen, insbesondere hinsichtlich inhaltlicher, sprachlicher, interaktionaler und kultureller Aspekte des Austauschs. Dazu schilderten die Lernenden ihre Erlebnisse und Interpretationen, ihr eigenes interaktionales Handeln und das ihrer Gegenüber und setzten sich damit gemeinsam kritisch auseinander.

Phase 2 unterscheidet sich von Phase 3 durch eine Besonderheit: Entsprechend Leitlinie 5 sind in dieser Phase zunächst Videokonferenzpartner vorgesehen, die kulturell relativ nah an der Landeskultur der Lerngruppe liegen. Für die Begegnungen wurden daher Partnerkurse aus Japan, Taiwan und Vietnam gewählt, zu denen die südkoreanische Lerngruppe keine auffälligen kulturellen Unterschiede im Gespräch berichtete.

4.2.3 Phase 3: erweiterte Austausch Erfahrungen

Die Gestaltung von Phase 3 entspricht prinzipiell der vorangegangenen Phase. Da die Lernenden aber nun bereits Erfahrung im interkulturellen Austausch gewonnen haben, sind in Phase 3 zwei Veränderungen vorgesehen: Erstens werden für den interkulturellen Austausch Partnerländer gewählt, die kulturell weniger ähnlich sind als in Phase 2, um den Lernenden facettenreichere interkulturelle Erfahrungen zu ermöglichen. Zwei-

tens werden im Rahmen der Vorbereitungsphase auch komplexere Aspekte des jeweiligen Partnerlandes (etwa aus Geschichte, Politik oder Alltagskultur) ansatzweise erarbeitet, sodass diese Themen in den Kleingruppengesprächen aufgegriffen und weitergeführt werden können und so der Austausch sprachlich, inhaltlich und interkulturell komplexer und damit herausfordernder wird. Jedoch soll der angestrebten wachsenden Lernerautonomie und der sich entwickelnden Verantwortungsübernahme für die Gesprächsgestaltung nicht durch Fremdbestimmung der Gesprächsinhalte entgegengewirkt werden, daher wird der Grundsatz, dass die Lernenden in den Kleingruppengesprächen ihre eigenen Themen wählen können, beibehalten.

In dieser Phase wurden, je nach der dafür zur Verfügung stehenden Zeit im Kurs, jeweils zwei gemeinsame Videokonferenzen mit Partnerkursen durchgeführt, u. a. aus Neuseeland, der Ukraine, Südafrika und Mosambik.

4.2.4 Phase 4: Austausch mit Muttersprachler/innen

Phase 4 entsprach prinzipiell der Gestaltung der Phasen 2 und 3 und umfasste ebenfalls die erläuterten Vor- und Nachbereitungssequenzen. Der große Unterschied zu den anderen Phasen bestand darin, dass die Lernenden in den internationalen Begegnungen nun auf Muttersprachler/innen trafen. Diese Treffen bildeten für die Lerngruppe den Höhepunkt des Projekts; viele der Lernenden interagierten das erste Mal mit anderen Muttersprachler/innen als der Lehrkraft.

Projektpartner für diese Treffen war der Arbeitsbereich DaF/DaZ-Didaktik am Institut für Germanistik der Universität Potsdam. Die dortigen Muttersprachler/innen waren angehende DaF-Lehrende, meist im Masterstudium, die sich aufgrund ihrer Ausbildung und ihres Interesses besonders für diese Form des Austauschs eigneten. In jeder der drei Projektdurchführungen fanden zwei bis drei gemeinsame Videokonferenzen statt, teilweise unter Hinzuziehung weiterer Partnerländer, da die koreanische Lerngruppe sehr klein war.

4.2.5 Phase 5: Reflexion am Kursende

Zum Ende des Kurses hielten die Studierenden eine Kurzpräsentation, bei der sie ihre Erfahrungen mit dem internationalen Austausch noch einmal mit größerem zeitlichem Abstand reflektierten und zusammenfassten. Die Präsentation zählte dabei als Kursabschlussprüfung und war mit einer entsprechenden Note verbunden, die ebenfalls in die Kursgesamtnote einging. Für ihre Aufgabe erhielten die Studierenden fünf Leitfragen:

(1) Was haben Sie aus den Videokonferenzen und dem Kurs über andere Länder und Kulturen gelernt? Nennen Sie einige besonders wichtige Punkte. (2) Welche Situationen aus den Videokonferenzen sind Ihnen besonders in Erinnerung? Warum? (3) Wie ist Ihr Gefühl insgesamt zu all den Videokonferenzen in diesem Semester? (4) Was ist Ihr Eindruck: Wie hat sich Ihr sprachliches Selbstvertrauen auf Deutsch durch den Kurs verändert? (5) Würden Sie anderen Studierenden auch empfehlen, diese Erfahrung mit internationalen Videokonferenzen zu machen? Warum (nicht)?

4.3 Befunde der Reflexionsverfahren

Das gewählte Vorgehen des Projektes, bei dem die Studierenden in ihren jeweiligen Kleingruppen ihre Gespräche unbeobachtet führten, lässt Befunde zu diesen Sequenzen ausschließlich auf Basis der Rückmeldungen der Lernenden zu. Als besonders ergiebig erwiesen sich dabei zwei Reflexionsformate (Gespräche im Plenum im Anschluss an die internationalen Videokonferenzen, schriftliche Hausaufgaben), auf die nun näher eingegangen wird; bei den Abschlusspräsentationen wurden kaum neue Inhalte genannt. Die Befunde werden ergänzt durch Beobachtungen der Lehrkraft aus dem Unterricht.

4.3.1 Beobachtungen und Befunde aus den Gesprächen im Plenum

In den zunächst sehr emotionalen Rückmeldungen im unmittelbaren Anschluss an den jeweiligen internationalen Austausch wurde die kognitive Belastung der Lernenden deutlich sichtbar. So zeigten sie sich gerade nach den ersten Videokonferenzen zumeist sehr erleichtert und euphorisch über die neue Erfahrung, ebenso stolz darauf, dass sie die Situation gemeistert hatten. Gleichsam gab es auch enttäuschende Erfahrungen, wenn eine der Lernenden sich etwa nicht recht getraut hatte, am Gespräch aktiv teilzunehmen und so in der Zuhörerrolle verblieb. Besonders hervorzuheben sind zwei Effekte, die sich über alle Gruppen hinweg zeigten:

Als erster Effekt ist das wachsende Selbstvertrauen der Studierenden zu nennen. Nach der vierten, fünften internationalen Videokonferenz setzte bei nahezu allen Lernenden eine deutliche Reduzierung der Nervosität ein. Die Reflexionsgespräche im Anschluss an den internationalen Austausch waren weniger emotional und mehr ablauf- und themenzentriert. Auch gaben die Studierenden selbst an, nun über deutlich mehr Selbstvertrauen zu verfügen. Ein Studierender auf B1-Niveau äußerte etwa nach der fünften internationalen Videokonferenz, dass er nun gar keine Angst mehr habe und „mit jedem“ Deutsch sprechen könne.

Ein weiterer, zunächst weder beabsichtigter noch bedachter Effekt bestand darin, dass viele der südkoreanischen Lernenden sich alternative Lösungsstrategien für schwierige Kommunikationssituationen bei ihren jeweiligen Partnergruppen abschauten, die für sie durch deren Nutzung legitimiert wurden. Wie sie berichteten, zählten dazu etwa die Verwendung von Körpersprache oder das zeitweise Ausweichen in eine andere Sprache; dadurch wurden sie in einer gegebenen Situation deutlich handlungsfähiger.

Darüber hinaus gab es zwei herausgehobene Situationen, zu denen die Beobachtungen hier ebenfalls genannt werden sollen:

Im Anschluss an eine der internationalen Videokonferenzen äußerte eine Studentin, dass sie sich in der Gruppe nicht wohlfühlt habe. Scheinbar war ihr ihr Gegenüber unsympathisch. Sie beschrieb die Situation so, dass die Person die ganze Zeit über sich selbst sprach, während sie gar nicht zu Wort kam. Obwohl alle Studierenden vor Beginn der Videokonferenzen darauf hingewiesen wurden, dass sie bei Schwierigkeiten die Lehrkraft rufen oder auch den Raum verlassen können, verblieb sie trotzdem, mit ihrer Partnerin zusammen, in dem Raum. Die Schlussfolgerung des Autors bestand darin, dass die Lernenden im Vorfeld des interkulturellen Austauschs nicht nur allgemein darauf hingewiesen werden, dass sie die Kleingruppengespräche bei Schwierigkeiten verlassen oder die Lehrkraft zur Hilfe rufen können, sondern dass diese Möglichkeit anhand verschiedener Szenarien im Kurs erörtert wird. Bei ausreichend Zeit wäre es im Sinne der Weiterentwicklung der interaktionalen Kompetenz auch lohnenswert, nicht-konfrontative Gesprächsstrategien zur Auflösung solcher Situationen zu erarbeiten.

Die zweite Auffälligkeit zeigte sich nach den Gesprächen mit den Muttersprachler/innen. Die Studierenden äußerten große Begeisterung darüber, dass sie von ihren Gegenübern verstanden wurden und dass ihnen aufmerksam zugehört worden war. Ihren Äußerungen nach hatten die Studierenden aus Deutschland sie sehr respektvoll behandelt, viele Fragen gestellt, langsam gesprochen und waren sehr nett. Dieses Gefühl, als realer Gesprächspartner und auf Augenhöhe wahrgenommen zu werden, wurde sehr hervorgehoben, ein Aspekt, der auch schon in Hoshii & Schumacher (2021) beobachtet wurde. Wie bei den genannten Autorinnen bestand auch hier die Gruppe der Muttersprachler/innen aus bereits für solche Situationen sensibilisierten DaF-Studierenden, meist im Masterstudium.

4.3.2 Befunde aus den Reflexionen in den schriftlichen Hausaufgaben

Als besonders ergiebig erwiesen sich die Reflexionen der Studierenden in ihren Hausaufgaben. Dabei gab es jedoch, erwartungsgemäß, eine große Bandbreite in Reflexionstiefe und -breite. Über die drei Phasen der Videokonferenzdurchführung (Phasen 2-4) lässt sich folgender Entwicklungsprozess der Lernenden beobachten:

In Phase 2 setzen die Lernenden sich mit der neuen und ungewohnten Situation auseinander und gewöhnen sich an den interkulturellen Austausch auf Deutsch. Diejenigen ohne vorherigen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land erleben das erste Mal authentische Kommunikation unter Verwendung des Deutschen als Lingua Franca. Diese Aspekte spiegeln sich in ihren geäußerten Emotionen und Erkenntnissen wider, wie etwa die Äußerungen in (1) bis (3) aus den Reflexionen von drei Studierenden nach der ersten internationalen Videokonferenz zeigen. In Äußerung (4) drückt sich die wahrgenommene kulturelle Ähnlichkeit beim Austausch mit japanischen Studierenden aus.⁴

1. „Vor dem Gespräch hatte ich ein bisschen Angst, dass ich mich mit ihnen nicht gut unterhalten könnte, aber zum Glück habe ich beim Reden mit meinen Sprachpartnerinnen viel Spaß gehabt.“ (SBC, VK-1, Taiwan, 2021-1)⁵
2. „Ich war also sehr nervös und fühlte mich belastet, Deutsch zu sprechen. Es war eine ungewöhnliche aber wunderbare Erfahrung, dass alle Asiaten auf Deutsch sprechen und kommunizieren.“ (DA, VK-1, Japan, 2020-2)
3. „Es hat mir mehr Spaß gemacht, als ich es erwartet hatte. Zuerst dachte ich, dass es Probleme mit der Kommunikation geben würde (...), aber nach 5 Minuten war es wie ein richtiges Gespräch.“ (SP, VK-1, Taiwan, 2021-1)
4. „Ich habe keinen kulturellen Unterschied gefühlt.“ (SJC, VK-2, Taiwan, 2021-1)

Besonders aufschlussreich ist auch der ausführliche Reflexionsprozess in Äußerung (5), in dem eine Studentin den Grund für ihre Schwierigkeiten bei der Interaktion selbst identifiziert und für sich einen eigenen Handlungsauftrag definiert:

5. „Ich wollte keine typische asiatische Studentin sein, die normalerweise leise ist. Aber ich war es. (...) Es wäre viel besser, wenn ich ins lustige Gespräch eintauchen könnte. Aber leider ist mir das nicht passiert. Nach dem Gespräch habe ich darüber viel nachgedacht. Was war mein Problem? (...) Zuerst dachte ich, das Problem war mein deutsches Niveau. (...) Aber eine Weile später habe ich einen Hauptgrund gefunden (...). Ich hatte Angst vor falscher Grammatik und ihrem Gesicht, das sich verändern kann, wenn ich merkwürdig spreche. (...) Was am wichtigsten ist, jetzt habe ich die Lösung von meinem Schweigen gefunden. (...) Meine Aufgabe ist es, es doch zu ver-

⁴ Bei den wiedergegebenen schriftlichen Äußerungen der Lernenden sind zur leichteren Lesbarkeit die Rechtschreibfehler korrigiert.

⁵ Die Notation ist folgendermaßen zu lesen: Namenskürzel der/des Studierenden, Nummer der Videokonferenz im Kurs, Partnerland, Jahr und Semester des Kurses (1: Frühling, 2: Herbst)

suchen in der nächsten Woche. (...) Ich will diese Chance nicht verpassen.“ (YW, VK-1, Japan, 2021-2)

Die Äußerungen der Lernenden zeigen ab der vierten, fünften Sitzung einen gewissen Gewöhnungseffekt. Die Lernenden haben die Situation eingeordnet, finden sich prinzipiell darin zurecht und sind entspannter (vgl. Äußerung 6).

6. „Es läuft besser als früher. Damals brauchte ich unbedingt Pause aber dieses Mal nicht.“ (SP, VK-5, Vietnam, 2021-1)

Die koreanischen Studierenden haben erste Routinen beim Begrüßen und Kennenlernen sowie bei der Themenfindung mit den anderen Studierenden entwickelt und können sie bereits erfolgreich einsetzen. Folglich hat sich ihre interaktionale Kompetenz bereits erhöht. Das Selbstvertrauen der Lernenden ist ihrem Bekunden nach deutlich gestiegen. Dies zeigt sich auch in reduzierter Nervosität vor den jeweiligen Treffen.

In Phase 3 erkennen die Lernenden durch den Austausch mit verschiedenen Ländern immer mehr den Nutzen von Deutsch als Kommunikationsmittel (vgl. die Äußerungen 7 und 8). Darüber hinaus entdecken sie auf dieser Stufe Aspekte, mit denen sie ihre interaktionale Kompetenz weiterentwickeln, wie die Äußerung in (9) zeigt. In dieser Phase werden Videokonferenzen auch schon mit Lernenden aus weniger nahen Kulturen durchgeführt, was einer Studentin hinsichtlich der Intensität unterschiedlicher mimischer Reaktionen auffällt (vgl. Äußerung 10).

7. „Ich fühlte jedenfalls noch mal, dass Deutsch ein sehr gutes Werkzeug ist. Deutsch ist wirklich eine gute Sprache, um sich mit anderen Leuten zu unterhalten.“ (YW, 7, Vietnam, 2021-2)
8. „Es gibt so viele Leute in der Welt, die Deutsch sprechen können.“ (SP, VK-7, Rumänien, 2020-2)
9. Heute „(...) lernte ich, dass man nicht auf Fragen wartet, sondern aktiv viele Fragen stellen muss.“ (GL, VK-7, Vietnam, 2021-2)
10. „Die rumänischen Studierenden haben wenig Reaktion gezeigt. Ihre Mimik war sehr klein. Ich glaube, das ist ein kultureller Unterschied.“ (YC, VK-7, Rumänien, 2020-2)

In Phase 4 treten die Lernenden in den Austausch mit Muttersprachler/innen. Obwohl sie nun schon sehr erfahren mit internationalen Videokonferenzen waren, nahmen einige das anstehende Treffen im Vorfeld als Belastung wahr (vgl. Äußerung 11). Bei einer anderen Äußerung wird deutlich erkennbar, dass die Studentin einige wesentliche interaktionale Elemente für den Austausch mit Muttersprachler/innen (und Ukrainern) erkannt hat, etwa, dass sie sich aktiv einbringen und auch hinsichtlich des Rederechts durchsetzen muss, um im Gespräch Gehör zu finden (vgl. Äußerung 12).

11. „Vor dem Gespräch ist es eine große Last für mich, mit Deutschen zu sprechen.“ (SC, VK-9, Deutschland, 2021-2)
12. „Ich habe gelernt, dass man sehr viel reden und aktiv handeln muss, um sich im Gespräch zu beteiligen. (...) Aber westliche Menschen wie Österreicher, Deutsche und Ukrainer sprechen viel und geben nicht nach, wenn wir gleichzeitig sprechen. Die Asiaten geben nach, wenn wir gleichzeitig sprechen.“ (GL, VK-9, Deutschland, 2021-2)

Die Studentin, von der die Äußerung (13) stammt, ist dieselbe, die zu Beginn der Videokonferenzreihe die Aussage (5) formuliert hat. In ihren jeweils sehr ausführlichen Reflexionen wird ihr Zugewinn an Selbstvertrauen und Motivation deutlich erkennbar. Ebenfalls auffällig ist, dass sie auch einen neuen Begriff („supergeil“), den sie während des Austauschs mit den Muttersprachler/innen gelernt hat, verwendet.

13. „Ich war die glücklichste Studentin der ganzen Welt! (...) Ich habe aus dem Gespräch gelernt, dass ich mich ein bisschen mit muttersprachlichen Personen auf Deutsch unterhalten kann. (...) Ich konnte heute einige Themen und Kultur tiefer kennenlernen, und das gibt mir die Motivation, Deutsch zu lernen und Deutschland zu erfahren. (...) Es war supergeil, dass ich am Austausch mit Studierenden aus Deutschland teilnehmen konnte. (...) Beim Gespräch mit ausländischen Studierenden habe ich jedenfalls gefühlt, dass ich dem richtigen Weg in meinem Leben folge und dass ich mache, was ich genieße und was ich mag. (...) Deutsch ist eine Sprache, die andere Leute und mich verbindet.“ (YW, VK-9, Deutschland, 2021-2)

Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass diese Studentin ihrer Aussage nach den Kontakt mit Studentinnen aus Taiwan, Vietnam und Deutschland auch nach dem Kursende weiter aufrechterhalten hat. Für das Wintersemester 2022 bewarb sie sich aufgrund ihrer guten Erfahrungen mit den Muttersprachler/innen um einen Studienplatz an der Universität Potsdam, mit der die Videokonferenz erfolgte.

4.3.3 Weitere Beobachtungen der Lehrkraft

Wie bereits erwähnt, waren die Gespräche der Studierenden untereinander wegen des gewählten Verfahrens nicht durch die Lehrkraft direkt beobachtbar. Im Plenum zeigten sich jedoch Effekte des Projekts, von denen einige hier genannt werden sollen.

Im Anschluss an die Gespräche mit den Muttersprachler/innen war eine bemerkenswerte Zunahme an umgangssprachlichen Ausdrücken im Repertoire der südkoreanischen Studierenden zu beobachten. Dazu zählte das bereits genannte „supergeil“ in Äußerung (13), das auch in anderen Kontexten auftrat, aber auch etwa eine Reaktion auf die Frage „Wie geht’s Ihnen?“, die von der Lehrkraft zu Beginn einer Sitzung an eine Studentin gestellt wurde. Sie erwiderte: „Gut, danke. Und was geht bei Ihnen ab?“ Ihrer Angabe

nach hatte sie diesen Ausdruck von einer deutschen Studentin in einer Videokonferenz gehört.

Mit der Sicherheit, die die Studierenden im Lauf der Zeit gewannen, brachten einige von ihnen aus eigenem Antrieb selbst Vorschläge zur Gestaltung künftiger internationaler Videokonferenzen ein, einerseits zu Themen, andererseits zu bestimmten Interaktionsformen. Eine Studentin fragte den Autor etwa in einer E-Mail, ob bei der nächsten Begegnung Kennenlernspiele gespielt werden könnten (eine Initiative, die auch umgesetzt wurde). Dies zeigt, dass sie sich mit den Gesprächen auch außerhalb des Unterrichts auseinandersetzte und auch bereit war, Verantwortung für die Gesprächsgestaltung zu übernehmen. Darüber hinaus zeigten die Reaktionen, dass zumindest einige Studierende ihre Lernerautonomie wahrnahmen und gestalterisch nutzen wollten. Insgesamt ließen sich bei allen Studierenden über den Kursverlauf deutliche Fortschritte in der Flüssigkeit, in der Gesprächsführung und im sprachlichen Selbstvertrauen beobachten, die gleichzeitig jedoch noch fragil erschienen.

5. Schlussfolgerungen

In diesem Abschnitt sollen aus den durchgeführten internationalen Videokonferenzen Schlussfolgerungen zur Vorbereitung, zur Durchführung und Gestaltung sowie zur Nachbereitung und Reflexion gezogen werden.

5.1 Schlussfolgerungen zur Vorbereitung

Technische Versiertheit. Alle Mitwirkenden sollten die Hardware und das Videokonferenzsystem vor Beginn der Begegnungen beherrschen. Am günstigsten ist es, wenn beide Gruppen unabhängig voneinander damit Erfahrung gesammelt haben, die Arbeit damit schon gewohnt und in der Bedienung geübt sind. Andernfalls könnten während des gemeinsamen Austauschs nutzungsbedingte Schwierigkeiten auftreten, deren Lösung die Zeit für das Gespräch reduziert.

Ablauf und Zeitplan festlegen. Um sowohl für die beteiligten Lehrkräfte als auch die Lernenden klare Orientierung hinsichtlich des Ablaufs und der zeitlichen Gestaltung zu geben, hat es sich bewährt, den Ablauf und Zeitplan zwischen den Lehrkräften vorher abzusprechen und dabei auch die Moderation der Gespräche im Plenum zu klären.

Erarbeitung von Strategien zu Gesprächseröffnung und -führung. Eine zentrale Frage für den Erfolg der interkulturellen Begegnung ist, wie die Lernenden auf die Führung

ihrer Gespräche in den Kleingruppen vorbereitet werden. Diese Gespräche sind sowohl aus Sicht der Lehrkräfte („Schaffen meine Studierenden diese Aufgabe? Wie kann ich sie darauf möglichst gut vorbereiten?“) als auch aus Sicht der Lernenden („Worüber können wir sprechen? Was, wenn das Gespräch stockt und uns kein Thema mehr einfällt?“) eine Herausforderung. Eine Möglichkeit, dieser Herausforderung zu begegnen, ist, zur Vorbereitung der Begegnungen Fragebögen zur Orientierung oder Interviewfragen zu entwickeln, an denen die Lernenden ihr Gespräch aufbauen und führen können; diese Herangehensweise schafft Sicherheit für Lehrende und Lernende, sie begrenzt aber auch die selbstbestimmte, situative Handlungserfordernis der Lernenden. In den hier berichteten Projekten wurde daher der Versuch unternommen, mit den Lernenden Strategien zur Gesprächseröffnung und -führung zu erarbeiten und sie auf Basis dieser Kompetenzen ihre Gespräche autonom führen zu lassen. Die Rückmeldungen der beteiligten Lernenden aus den drei Projektumsetzungen zeigten, dass sie damit in den Kleingruppengesprächen nicht nur meist sehr erfolgreich interagierten, sondern auch bewusst über die Gesprächsführungselemente reflektierten und die damit zusammenhängenden Kompetenzen ebenfalls weiterentwickelten.

Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede. Je nach Lerngruppe und ihrer Exponiertheit zu unterschiedlichen Kulturen, kann eine Sensibilisierung für kulturbedingte Unterschiede äußerst sinnvoll sein. Die kritische Auseinandersetzung mit diesem Thema kann Lernenden auch bewusst machen, dass kulturelle Unterschiede eine mögliche, aber keine zwingende Ursache für ein beobachtetes Verhalten sein können.

Szenariobezogene Strategien für den Umgang mit Schwierigkeiten erarbeiten. Die Rückmeldungen der Lernenden haben gezeigt, dass die Erarbeitung von Strategien für den Umgang mit schwierigen Situationen im Rahmen der Kleingruppengespräche (etwa zur Reduzierung von Unsicherheit oder bei zu dominanten Gegenübern) notwendig und hilfreich ist. Dabei sollten die Strategien jedoch anhand von konkreten, realistischen Szenarien erörtert werden, um so die Handlungsfähigkeit der Studierenden zu steigern.

Selbstvorstellungen austauschen. Damit die beteiligten Gruppen schon vorab einen Eindruck ihrer Gegenüber erhalten, die Namen bereits kennen und ggf. einige mögliche Themen für die Gespräche identifizieren können (etwa Gemeinsamkeiten, Überraschendes oder Hobbys), hat es sich bewährt, im Vorfeld der Begegnungen Selbstvorstellungen der Lernenden auszutauschen.

Muttersprachler/innen vorbereiten. Falls eine Gruppe von Muttersprachler/innen mitwirkt, sollte diese auf den Austausch und auf die sprachlichen Bedürfnisse und kulturellen Eigenschaften der Lerngruppe vorbereitet werden. Unvorbereitete Muttersprachler/innen, die etwa sehr komplexe Sätze oder viele Anakoluthen bilden, schnell sprechen, viele Begriffe außerhalb des Spektrums der Lernenden verwenden oder diesen nicht mit einer gewissen kulturellen Sensibilität begegnen, können ungewollt negative Effekte auf die Sprachlernmotivation ihrer Gesprächspartner bewirken. Muttersprachler/innen können die Lernenden dagegen aktiv unterstützen, indem sie dialektale Aussprache und Ausdrücke möglichst reduzieren, die Lernenden ausreden lassen, ihnen in Ruhe zuhören, den Lernenden viel Zeit für ihre Gesprächsbeiträge geben und auch mal eine Pause aushalten, Fragen bei Unverständnis ggf. anders formulieren, nicht zu verschachtelte Sätze bilden und grundsätzlich eine freundliche Atmosphäre gestalten.

5.2 Schlussfolgerungen zur Durchführung und Gestaltung

Zwei Treffen pro Gruppe mit anderen Lernenden. Bei den Treffen mit anderen Deutschlernenden hat es sich bewährt, jeweils zwei Treffen pro Gruppe durchzuführen und den Studierenden Gelegenheit zu geben, sich beim ersten Austausch in der Kleingruppe in Ruhe kennenzulernen oder aber auch Kennenlernspiele zu spielen. Bewährt hat es sich dabei auch, wenn die Studierenden dabei direkt ein Thema für das zweite Treffen festlegten, sodass die Gespräche inhaltlich eine gewisse Abwechslung mit sich bringen. Nur ein einziges Treffen mit einem Partnerkurs durchzuführen, wurde von den südkoreanischen Studierenden als zu geringe Möglichkeit für den Austausch erachtet.

Möglichst zahlreiche Treffen mit Muttersprachler/innen. Bei den gemeinsamen Videokonferenzen mit den Muttersprachler/innen zeigten die Studierenden erwartungsgemäß einen steten Zuwachs an landeskundlichem Wissen, sprachlichen Kompetenzen sowie hinsichtlich ihres sprachlichen Selbstvertrauens. Daher sind für die Projektdurchführung (unter Abwägung mit den anderen Projektzielen) möglichst zahlreiche Treffen mit Muttersprachler/innen vorteilhaft.

Durchführung der Treffen in drei Sequenzen. Bewährt hat sich bei der Durchführung die Gestaltung in drei Sequenzen: Eröffnung im Plenum, Kleingruppengespräche in Breakout-Sessions und schließlich eine kurze, freundliche Abschiedsrunde im Plenum. Neben der Anmoderation mit ihren Elementen hat es sich in Sequenz 1 auch bewährt, die Lernenden im Plenum kurz zu Wort kommen zu lassen. So wird bereits ein erster

Eindruck der positiven Gruppenatmosphäre erlebbar, den die Lernenden dann in die Kleingruppen mitnehmen. Kurze Berichte aus den verschiedenen Kleingruppen in Sequenz 3 vermittelten den Lernenden Eindrücke zu den anderen Gruppengesprächen, und damit auch Impulse für künftige Begegnungen.

Optimale Dauer. Als geeignete Dauer der Studierenden-Gespräche erwiesen sich 45 bis 60 Minuten. Weniger als 45 Minuten wurden von den südkoreanischen Lernenden als zu kurz wahrgenommen, mehr als eine Stunde als zu anstrengend.

Optimale Kleingruppengröße. Die präferierte Kleingruppengröße der Lernenden lag bei den durchgeführten Videokonferenzen bei vier Personen. Bei größeren Gruppen wurde das Turn-Taking als problematisch beschrieben, bei kleineren Gruppen wuchs der Druck auf die einzelne Person, ständig etwas sagen zu müssen, stark an.

Optimale Kleingruppenbesetzung. Es zeigte sich, dass die südkoreanischen Studierenden sich in einer Konstellation von zwei Mitgliedern der eigenen Lerngruppe und zwei Mitgliedern der anderen am wohlsten fühlten. In dieser Konstellation fanden sie einerseits Sicherheit, andererseits aber auch einen zweiten Gesprächspartner im anderen Team, falls sich zu einer der Personen keine Sympathie einstellen wollte.

Austausch mit anderen Lernenden. Die Treffen mit den Lernenden aus unterschiedlichen Ländern haben sich in mehrerlei Hinsicht bewährt: Sie haben einer ethnisch homogenen Lerngruppe interkulturelle Begegnungen mit Studierenden aus nahen und fernen Ländern ermöglicht, den praktischen Nutzen von Deutsch erfahrbar gemacht und zur Erhöhung des sprachlichen Selbstvertrauens auf Deutsch beigetragen. Für die hier vorgestellten Lerngruppen zeigen sich daher Videokonferenzen mit anderen Lernenden aus einer nahen Kultur zumindest bis zum Abschluss von Phase 2 als eine zielführende Möglichkeit, ihr sprachliches Selbstvertrauen zu stärken.

5.3 Schlussfolgerungen zur Nachbereitung und Reflexion

Die Betrachtungen der hier vorgestellten Unterrichtsprojekte unterstützen den Befund, dass Reflexionen der Lernenden massiv zu deren Kompetenzentwicklung beitragen. Insbesondere die Besprechung im Plenum unmittelbar nach Ende des internationalen Austauschs sowie die schriftliche Reflexion als Hausaufgabe auf Basis eines Formblatts mit Leitfragen haben sich dabei sehr bewährt, auch wenn die Hausaufgaben Unterschiede hinsichtlich der Tiefe und Breite der Reflexion zeigten. In den umfangreicheren Texten

ließen sich deutliche Erkenntnisgewinne und Fortschritte in der Lernerautonomie erkennen, wie die oben genannten Beispiele illustrieren.

6. Fazit

Hinsichtlich der zu Beginn definierten Lernziele lassen sich folgende Befunde festhalten: Erstens wurde ein deutlicher Anstieg des sprachlichen Selbstvertrauens bei allen Lernenden nach der vierten bzw. fünften internationalen Videokonferenz beobachtet und von ihnen auch berichtet. Zweitens konnte eine deutliche Verbesserung ihrer sprachlichen Flüssigkeit, des Wortschatzes und der interaktionalen Kompetenz festgestellt werden. Drittens zeigten die Äußerungen von vielen Studierenden, dass sie Deutsch im Verlauf des Kurses immer mehr als hilfreiches Kommunikationsmittel wahrnahmen. Darüber hinaus erwarben sie, viertens, einige Basiskennnisse über andere Länder und wurden für kulturelle Unterschiede sensibilisiert. Schließlich wurden in Einzelfällen noch internationale Freundschaften geschlossen und ein Auslandssemester an der deutschen Partneruniversität geplant. Die Kooperation mit den beteiligten Kolleginnen und Kollegen führte darüber hinaus zu teils bereits realisierten, teils noch geplanten Anschlussprojekten.

Wie sich im Verlauf der Durchführung auch gezeigt hat, hängen die Erfolgserlebnisse der Studierenden massiv von den jeweiligen Partnerkursen ab, auf die man jedoch als Lehrkraft keinen unmittelbaren Einfluss hat. Hier kann die langfristige Zusammenarbeit mit einem Netzwerk aus Kolleginnen und Kollegen sehr hilfreich sein, im Rahmen derer man die Vorbereitung und Durchführung der internationalen Begegnungen immer weiter professionalisiert.

Bibliographie

- Dooly, Melinda; O'Dowd, Robert (2018) Telecollaboration in the foreign language classroom: A review of its origins and its application to language teaching practice. In: Dooly, Melinda & O'Dowd, Robert (Hrsg.) *In this Together: Teachers' Experiences with Transnational, Telecollaborative Language Learning Projects. Telecollaboration in Education*, Vol. 6. Bern: Peter Lang, 11-34, <https://www.peterlang.com/document/1068669> (11.7.2022).
- Grasmück, Markus (2004) Videokonferenzen im DaF-Unterricht – ein Bericht über die bisherigen Erfahrungen am SFC der Keio-Universität. *Deutschunterricht in Japan* 9, 93–102, http://www.markus-grasmueck.de/unterricht/artikel/Videokonferenzen_im_DaF-Unterricht.pdf (11.7.2022).

- Hofstede, Geert; Hofstede, Gert Jan; Minkov, Michael (2010) *Cultures and Organizations. Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*. 3rd edition. New York: McGraw-Hill.
- Horn, Christian (2020) Kommunikativen Sprachunterricht online durchführen – Ein Vergleich prominenter webbasierter Videokonferenzsysteme zur Durchführung von Live-Unterricht. *DaF-Szene Korea* 50, 101-118, <https://lvk-info.org/wp-content/uploads/DaF-Szene/DaF-Szene-Korea-50-Web.pdf> (11.7.2022).
- Horn, Christian; Kanematsu, Nina (2021) Japanische und koreanische Studierende online ins Gespräch bringen – Ein Kurzprojekt zum Einsatz von Videokonferenzen im DaF-Unterricht. *Lektorenrundbrief LeRuBri* 53, 20-23, <http://japanlektorinnen.com/pages/lektorenrundbrief-lerubri30003000.php> (11.7.2022).
- 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* 1/2010, 71-91, http://www.gfl-journal.de/1-2010/Hoshii_Schumacher.pdf (11.7.2022).
- Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2020) Förderung interaktionaler Kompetenz per Videokonferenz. In: Gryszko, Anna; Lammers, Christoph; Pelikan, Kristina; Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *DaFFür Berlin. Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft. 44. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Berlin 2017*. (Materialien Deutsch als Fremdsprache 100). Göttingen: Universitätsverlag, 103-122. <https://doi.org/10.17875/gup2019-1171> (11.7.2022).
- Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2021) Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende des Deutschen als Fremdsprache. Einblicke in kollaboratives Lernen per Videokonferenz. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaF/Z (ZIAF)* 1/1, 13-33, <https://www.ziaf.org/issue/view/251/37> (11.7.2022).
- Lewis, Tim; O’Dowd, Robert (2016) Online intercultural exchange and foreign language learning: A systematic review. In: O’Dowd, Robert; Lewis, Tim (Hrsg.) *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. London: Routledge, 21-66.
- Meyer, Andreas; Waragai, Ikumi (2021) Kommunikationsverhalten und Lernstrategien von Lernenden am Beispiel von deutsch-japanischen Telekollaborationsprojekten. *Lektorenrundbrief LeRuBri* 54, 18-24, http://japanlektorinnen.com/media/Lektorenrunbriefe/LeRuBri54_final.pdf (11.7.2022).
- Mitschian, Haymo (2011) Lernwerkzeug Videokonferenz. Projekterfahrungen für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache. *German as a Foreign Language* 2/2011, 84-125, <http://www.gfl-journal.de/2-2011/mitschian.pdf> (11.7.2022).
- O’Dowd, Robert (2018) From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange* 1, 1-23, <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1> (11.7.2022).
- Raindl, Marco (2017) Der eTandem-Kurs an der Dokkyo Universität aus Sicht der Teilnehmenden. *Germanistische Forschungsbeiträge – Dokkyo Universität* 73, 57-78, https://www2.dokkyo.ac.jp/ger/resources/ドイツ学研究/73/Doitsugaku73_Raindl.pdf (11.7.2022).

- Schart, Michael (2003) *Projektunterricht, subjektiv betrachtet: eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schick, Susanne (2018) *Konfuzius ist nicht schuld. Interkulturelle Kommunikation und Lernverhalten von DaF-Studierenden in Taiwan am Beispiel von Telekonferenzen zwischen Taiwan, Japan und der Mongolei*. Taipeh: Sunnypublish.
- Schick, Susanne; Riessland, Andreas (2017) The Language Link Project – German as a communication medium between language learners from Taiwan and Japan. *Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures* 29, 85-105.
- Schlickau, Stephan (2000) Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotenziale und empirische Beobachtungen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5/2, 1-11, <https://core.ac.uk/download/267971506.pdf> (11.7.2022).
- Schlickau, Stephan (2001) Praxis und Analyse interkultureller Kommunikation durch Video und Videokonferenz: Lernpotenziale und Anforderungen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6/2, <https://core.ac.uk/download/pdf/267970808.pdf> (11.7.2022).
- Schlickau, Stephan (2005) Förderung interkultureller Kompetenz durch Videokonferenzen – ein deutsch-US-amerikanisches Beispiel. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 32/5, 328-335, <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2005-0405/html> (11.7.2022).

Biographische Informationen

Christian Horn lehrt an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung an der Hankuk University of Foreign Studies in Seoul, Südkorea. Zu seinen Forschungsfeldern gehören: DaF-Didaktik, Plattformprojekte, Semantik und Pragmatik. Neuere Veröffentlichungen: Was lernen wir aus dem ersten Semester „Online-Lehre“ nach dem Covid-19-Schock? Eine Studie zu Erfahrungen und Beobachtungen von DaF-Dozierenden an koreanischen Hochschulen im Rahmen der Umstellung von Präsenz- auf Videokonferenz-Sprachunterricht im Frühlingsemester 2020. *DaF-Szene Korea* 51, 77-100; Vom Unterrichtsprojekt zum Plattformprojekt: Potenziale und Erfolgsfaktoren für die Skalierung. *DaF-Szene Korea* 49, 51-75. E-Mail-Adresse: chhorn2016@yahoo.com

Schlagwörter

Methodik des Fremdsprachen-/DaF-Unterrichts, Fertigkeit Sprechen, Online Lehren & Lernen, Interkulturalität