

Plurikulturelle digitale DaF- Lehrkompetenzen im Fokus

Matthias Prikoszovits

Abstract: Im Bereich der unterrichtsbegleitend immer häufiger eingesetzten Virtual Exchanges (VE) ist es sehr üblich, dass (angehende) DaF/DaZ-Lehrkräfte und DaF-Lernende aus unterschiedlichen Ländern sowie mit unterschiedlichen (bildungs-)kulturellen Hintergründen miteinander interagieren. Es zeigt sich, dass (angehende) DaF/DaZ-Lehrkräfte für VE nicht nur digitale Lehrkompetenzen, sondern auch kulturbezogene Lehrkompetenzen benötigen. In bisherigen Studien sowie in Richtlinien für die Fremdsprachenlehrkräfteausbildung werden beide Kompetenzbereiche kaum je verschränkt miteinander betrachtet. In diesem Beitrag werden Skalen zur Online-Interaktion sowie zum plurikulturellen Repertoire des GeR-Begleitbands an Ausschnitte aus DaF-Onlinevideokonferenzen herangetragen. Dabei werden auch gesprächsanalytische Aspekte relevant. Ziel der Studie ist, erste konkretere Aussagen über plurikulturell-digitale DaF-Lehrkompetenzen und deren Verankerung in der Lehrer:innenbildung zu treffen.

Schlagwörter: Plurikulturalität im virtuellen Raum, Virtual Exchange, Gesprächsanalyse, Lehrer:innenbildung

Abstract: In the area of Virtual Exchanges (VE), which are increasingly used accompanying lessons, it is very common for (prospective) GFL/GSL teachers and GFL learners from different countries of the world and with different (educational) cultural backgrounds to interact with one another. It turns out that (prospective) GFL/GSL teachers for VE not only need digital teaching skills, but also culture-related teaching skills. In previous studies and in guidelines for foreign language teacher training, the two areas of competence are hardly ever considered intertwined with one another. In this article, scales for online interaction and the pluricultural repertoire of the CEFR companion volume are approximated to excerpts from GFL online video conferences. Conversation analysis aspects also become relevant. The aim of the study is to make initial, more concrete statements about pluricultural-digital GFL teaching skills and their anchoring in teacher training.

Keywords: Pluriculturality in virtual space, virtual exchange, conversation analysis, teacher training



1 Einleitung: DaF-Lehrkompetenzen – digital, plurikulturell, (fehlende) Verankerung in Richtlinien

Wenn in der fremdsprachendidaktischen Forschung Lehrkräfte bzw. Lehrer:innenbildung generell erst ab den 1990er Jahren und somit spät in den Fokus rückten (vgl. Schart 2014: 36), so bildeten sich fremdsprachendidaktische Diskurse zu digitalen Lehrkompetenzen (z. B. im Bereich der Kursorganisation, der Fehlerkorrektur oder des Feedback-Gebens; vgl. u. a. Güth & Steckler 2021; Rösler & Zeyer 2021: 556-560; Prikoszovits 2022) bzw. zur Integration solcher Kompetenzen in die Lehrer:innenbildung mit noch größerer Verzögerung heraus. Spätestens die Corona-Pandemie der frühen 2020er Jahre hat Relevanz und Nützlichkeit digitaler Lehrkompetenzen sichtbar werden lassen, woraufhin im DaF-Bereich verstärkt Forschung zum Themenkreis einsetzte (vgl. u. a. Güth & Steckler 2021; Sato-Prinz et al. 2022; Prikoszovits 2022). Was natürlich bereits vor der Pandemie vorlag, sind Richtlinien zur Fremdsprachenlehrer:innenaus- und -weiterbildung wie z. B. das *Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung* (EPOSA), das *European Profiling Grid* (EPG), *Deutsch hoch 3* (Dhoch3, eine registrierungspflichtige, Moodle-basierte, modular aufgebaute Maßnahme zur weltweiten Unterstützung der hochschulischen Ausbildung von künftigen DaF-Lehrkräften) oder der *Europäische Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender* (DigCompEdu). Prikoszovits (2022) beleuchtet diese vier Initiativen mit Blick auf die sich darin zeigende bzw. auch fehlende Berücksichtigung digitaler Lehrkompetenzen und gelangt zu der Erkenntnis, dass es sich dabei „[...] um Prä-Pandemie-Initiativen [handelt], die mittlerweile, also aufgrund der durch den coronabedingten Distanzunterricht gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse, anzupassen bzw. zu erweitern wären“ (ebd.: 105). Digitale Lehrkompetenz darüber hinaus als reine ‚Medienkompetenz‘ zu betrachten greift zu kurz (vgl. Prikoszovits 2022: 105). Prikoszovits (2022) fokussiert in dem Beitrag zudem ein Online-Videokonferenzsetting, im Rahmen dessen angehende Lehrkräfte am Fachbereich DaF/DaZ der Germanistik der Universität Wien mit DaF-Lernenden weltweit interagiert haben. Auch Hoshii & Schumacher (2020, 2021) nehmen dieses Setting vielfach als Ausgangspunkt für Untersuchungen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen; dies stets mit Bezug auf Austausch zwischen Deutschland und Japan. Wie hier deutlich wird, verschränken sich in einem solchen Setting digitale und kulturell relevante Lehrkompetenzen, da angehende Lehrende und Lernenden aus Ländern vor allem außerhalb Europas digital vermittelt miteinander interagieren. Lernende in großer Entfernung vom amtlich deutschsprachigen Raum haben generell weniger Möglichkeiten zur Interaktion auf Deutsch bzw. mit Erstsprachler:innen des Deutschen, weswegen Online-Austausche sich für sie als besonders willkommen und lohnend erweisen. In bisherigen Studien stand jedoch noch nicht im Fokus, ob sich plurikulturelle digitale Lehrkompetenzen, die sich in Abhängigkeit der (bildungs-)kulturellen Hintergründe aller Agierenden verändern können, generell ausmachen lassen. Dem Verfasser des vorliegenden Beitrags liegen Videokonferenzaufzeichnungen vor, die Wiener Studierende in der Online-Interaktion mit universitären DaF-Lernenden aus sehr unterschiedlichen Ländern (Brasilien, Italien,

Japan, USA) zeigen und die für diesen Beitrag als Datengrundlage genutzt werden. Der Begleitband des GeR (Council of Europe 2020) stellt mittlerweile unter anderem Skalen zur Online-Interaktion sowie zu plurikulturellen Kompetenzen zur Verfügung. Beides hat in den vergangenen zwanzig Jahren aufgrund der verstärkten Digitalisierung und Internationalisierung in Bildungskontexten an Bedeutung gewonnen. Wenngleich sich diese Skalen auf die Kompetenzen von Lernenden beziehen, so erscheint es hinsichtlich eines professionellen DaF-Lehrer:innenhandelns als wichtig, sich mit den folgenden Fragen zu befassen, die in diesem Beitrag zu beantworten gesucht werden: *Was bedeutet es, die beiden Bereiche Online-Interaktion sowie plurikulturelle Kompetenzen mit Blick auf die DaF-Lehrer:innenbildung kombiniert zu betrachten? Welche ersten konkreteren Aussagen über plurikulturell-digitale DaF-Lehrkompetenzen lassen sich anhand von Daten aus Virtual Exchange (VE) treffen?* Die in dieser Einleitung bereits genannten Richtlinien zur Fremdsprachenlehrer:innenausbildung betrachten digitale und kulturelle Lehrkompetenzen nie verquickt, in EPOSA – entstanden aus Projektarbeiten der 2000er Jahre heraus – gibt es generell nur sehr wenig zu beiden Bereichen, im EPG – einem Dokument aus dem Jahr 2011 – ist noch von „interkulturell“ die Rede, was mittlerweile durch Begriffe/Konzepte wie „plurikulturell“ (GeR-Begleitband, Council of Europe 2020) oder „transkulturell“ (Altmayer 2023) in den Hintergrund getreten ist. Im DigCompEdu (vgl. Redecker 2019, entstanden in der zweiten Hälfte der 2010er Jahre) finden sich selten Hinweise auf eine entsprechende Verquickung von (zu erlangenden) Lehrkompetenzen: „Kommunikationsstrategien an das gezielte Zielpublikum anpassen und sich der kulturellen und generationsbezogenen Unterschiede in digitalen Lernumgebungen bewusst sein“ (ebd.: 49) sowie „Ich zeige den Lernenden, Verhaltensregeln zu respektieren, Kommunikationsstrategien und -kanäle angemessen auszuwählen und sich der kulturellen und sozialen Vielfalt in digitalen Lernumgebungen bewusst zu sein“ (ebd.: 50). „Generationsbezogen“ bzw. „soziale Vielfalt“ spielen im hier fokussierten Setting keine Rolle, da circa gleichaltrige Personen – alles Studierende – die Agierenden waren. Die aktuellsten und ertragreichsten Anhaltspunkte für die Studie finden sich folglich im GeR-Begleitband, da dieser nicht nur für beide Bereiche Skalen enthält, sondern die Bereiche teils auch direkt miteinander in Verbindung bringt. Wesentlich sind einleitend noch Definitionen zu Plurikulturalität, Interkulturalität und Transkulturalität, da transparent werden muss, welches Verständnis von Plurikulturalität diesem Beitrag zugrunde liegt. Laut Kresić Vukosav „beziehen sich [a]ll diese Termini zunächst auf das Phänomen der Begegnung und/oder Koexistenz der Mitglieder verschiedener Kulturen, die in einem bestimmten historischen, gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen Kontext aufeinandertreffen“ (Kresić Vukosav 2022: 392). Dennoch zeigen sich Unterschiede. Plurikulturalität (auch Multikulturalität) bedeutet „die Koexistenz verschiedener Kulturen ..., wobei eine kulturelle Veränderung oder wechselseitige Einflussnahme der Kulturen aufeinander möglich ist, aber nicht zwangsläufig erfolgen muss“ (ebd.). Interkulturalität hingegen impliziert enger „eine[.] wechselseitige[.] kommunikative[.], perspektivische[.], handlungs- und identitätsbezogene[.] Beeinflussung der Beteiligten“ (ebd.). Bei

Transkulturalität wird schließlich „von einem Ineinandergreifen und Vermischen der Elemente verschiedener Kulturen ausge[gang]en“ (ebd.).

2 Virtual Exchange als Oberbegriff für Online-Videokonferenzen

2.1 Virtual Exchange (VE)

VE hat sich als Oberbegriff für Formate wie etwa „Telekommunikation, Telekollaboration, Online-Projekte, Online-Kooperation, Cooperative Online International Learning (COIL), International Virtual Academic Cooperation (IVAC), Online Intercultural Exchange, E-Tandem etc.“ (Würffel & Schumacher 2022: 143) etabliert. VE kann sich (a)synchron über Messengerdienste wie WhatsApp oder Signal (vgl. u. a. Biebighäuser & Marques-Schäfer 2017) oder synchron über Videokonferenztools wie MS Teams oder Zoom vollziehen. Unabhängig von der (A)Synchronität bzw. dem Dienst/Tool, können die Austausche zwischen Fremdsprachenlernenden und Fremdsprachenlernenden - „VE als Interaktionsraum für Sprachlernprozesse und interkulturelles Lernen“ (Würffel & Schumacher 2022: 144; vgl. u. a. Horn 2022; Le 2023) - oder Fremdsprachenlernenden und (angehenden) Fremdsprachenlehrenden - „VE als Reflexionsraum für Sprachlehrprozesse“ (Würffel & Schumacher 2022: 144; vgl. u. a. Hoshii & Schumacher 2020; 2021; Prikoszovits 2022) - realisiert werden. VE bezieht sich vor allem auch darauf, dass es sich um keinen Online-Frontalunterricht handelt, sondern um ein virtuelles, sprachlich-kulturelles Austauschformat, das die Lebenswelt (vgl. Kraus 2006) der Lernenden und auch Lehrenden prominent in den Mittelpunkt rückt. Ein virtueller (Klassen-)Raum wird ausgestaltet und genutzt zugleich, um mehr oder weniger weit voneinander entfernte Personen zusammen und in Interaktion zu bringen.

2.2 Das Setting: Online-Videokonferenzen

Das fokussierte Setting ist als synchroner Austausch (mit Möglichkeiten zu zusätzlichem schriftlich-asynchronen Austausch über die Online-Kooperationsplattform *Slack*) auf Deutsch zwischen angehenden DaF/DaZ-Lehrkräften und DaF-Lernenden weltweit zu betrachten. Ein solches Setting ist keineswegs neu. Bereits in den frühen 2000er Jahren stand es im DaF-Bereich im Fokus (vgl. Schlickau 2000, 2001). Mittlerweile haben sich die technischen Möglichkeiten deutlich verbessert. Unterschiedliche Forschende haben sich mit verschiedenen Agierendengruppen (Lernende-Lernende, Lernende-angehende Lehrende) befasst (vgl. u. a. Hoshii & Schumacher 2020; 2021; Horn 2022; Prikoszovits 2022; Le 2023). Involviert in die VE waren Studierende aus Deutschland und Österreich auf der Seite der (angehenden) DaF/DaZ-Lehrkräfte sowie Studierende aus Brasilien, Großbritannien, Italien, Japan, Südkorea, USA, Vietnam auf der Seite der DaF-Lernenden. Die angehenden Lehrenden treten als „Sprach- und Kulturvermittelnde im rein virtuellen Unterrichtsraum“ (Prikoszovits 2022: 106) in Erscheinung. Für die DaF-Lernenden weltweit sind die

einstündigen Konferenzen (vier bis sieben pro Semester) punktuell und semesterbegleitend in den lokalen DaF-Unterricht eingliedert (sie sind also nicht die einzigen Begegnungen mit DaF für die Lernenden), in Wien waren sie in das Seminar ‚Go Global: Digital vermittelte Kommunikation in DaF durch Online-Videokonferenzen‘ integriert. Es ging in dem Seminar um „Interaktionsforschung, Lernaltersprache, Lehrersprache, kulturreflexives Lernen, Selbstreflexion, kollegiale Beratung“ (Prikoszovits 2022: 107). Der Aufbau digitaler Lehrkompetenzen war kein explizites Ziel, spielte jedoch eine wesentliche Rolle. Die angehenden Lehrkräfte konnten auch Forschungskompetenzen erwerben und vertiefen und dies anhand von Daten, an deren Generierung sie selbst beteiligt waren. Sie waren gleichsam aktiv in den Phasen der Datenerhebung, -analyse und -interpretation und konnten dies für Seminararbeiten und ferner auch Bachelor- und Masterarbeiten nutzen.

In der Regel wählen die Studierenden die Austauschthemen selbst bzw. stimmen darüber ab. Bei den Gruppen, die mit den Wiener Studierenden interagiert haben, war dies unterschiedlich. Im Austausch mit Japan wurden die Themen bei der ersten Konferenz von den Studierenden ausgesucht. Die USA-Gruppe stimmte auf *Slack* über die Themen ab; für die Italiengruppe legten die Dozierenden sie fest. Die Unterschiede in der Themenauswahl liegen in der Pandemiezeit begründet: Während die Kooperation mit Japan eine etablierte mit seit langem festgelegten Konventionen ist, wurden die anderen Gruppen spontan hinzugezogen, als das Semester schon lief. Aus Zeitgründen erfolgte die Themenauswahl also anders. Die Gruppen in den jeweiligen Ländern waren unterschiedlich groß, bestanden jedoch stets aus universitären DaF-Lernenden.

In der Regel wird eine Thematik, z. B. ‚Arbeit und Jobsuche‘ oder ‚Humor‘, einmal von der Seite der Lernenden und somit von z. B. japanischer Seite und einmal von der Seite der Lehrenden, in dem Fall von österreichischer Seite, beleuchtet bzw. überwiegend in einem allgemeinsprachlichen Register moderiert. Ausgangspunkt für die Austausche sind von den Studierenden auf beiden Seiten im Vorfeld jedes Treffens vorbereitete Präsentationen zu den vereinbarten Themen.

Die Online-Konferenzen werden stets aufgezeichnet. Auf der Wiener Seite wurden die Aufzeichnungen, wie bereits erläutert, für Seminararbeiten sowie zur Reflexion der Austausche bzw. zur kollegialen Beratung genutzt. So ergab sich, dass die unterschiedlichen Gruppen im Wiener Seminar (letztlich waren es kleinere Teilgruppen innerhalb des Seminars, da die andere Hälfte der Gruppen, also die DaF-Lernenden, in den jeweiligen Ländern war) Einblicke in die aufgezeichneten Austausche der anderen Gruppen erhielten (jede:r Wiener Studierende war demnach nur einer einzigen Interaktionsgruppe zugeteilt, man konnte als Wiener Studierende:r also nicht etwa sowohl in der US-amerikanischen als auch in der brasilianischen Gruppe aktiv sein). Dabei wurde festgestellt, dass die Austausche in den verschiedenen Gruppen sehr unterschiedlich abliefen, was ein Anreiz für die Durchführung der in diesem Beitrag beschriebenen Studie ist. Es geht für die Wiener Studierenden nicht nur um das Vermitteln kultureller Aspekte der DACHL-Länder, sondern um den Umgang mit vielen Kulturen in einem virtuellen Raum. Die vielen Kulturen resultieren dabei auch von der Seite der angehenden Lehrkräfte; an der Universität Wien durchlaufen Studierende aus

aller Welt eine Ausbildung zu DaF/DaZ-Lehrkräften und somit haben auf der Wiener Seite nicht alle Deutsch als Erstsprache. Mit Blick auf die einleitend vorgenommene Definition von Plurikulturalität kann hier festgehalten werden, dass einerseits wohl gezielt kulturspezifische Inhalte in den Videokonferenzen fokussiert werden und jede:r – auch auf der Seite der Lehrenden – für eine eigene Kultur stehen kann, es jedoch andererseits wiederum bei jeder/jedem einzelnen liegt, bis zu welchem Grad man sich mit der eigenen Kultur identifizieren bzw. sich auf die anderen Kulturen einlassen möchte.

Vor der Pandemie saßen die DaF-Lernenden in einem physischen Raum an ihrer Universität (Abb. 1 linker Bereich, sieben Studierende) und waren mit den angehenden Lehrenden in Wien, die sich ebenfalls in einem physischen Raum an der Universität befanden (Abb.1 rechter Bereich, drei Studierende), per Konferenztool verbunden. Während der Pandemie mussten sich alle von zu Hause aus zu den Austauschen zuschalten (Abb. 2).



Abbildung 1: VE aus zwei geschlossenen Interaktionsräumen heraus (vgl. Prikoszovits 2020: 127–128)

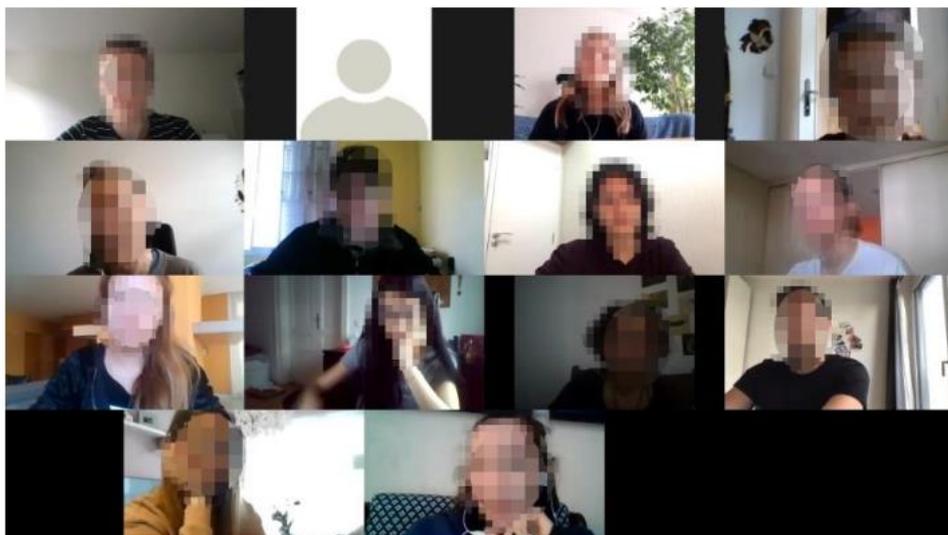


Abbildung 2: „Dreizehn Interaktionsräume bei einer Online-Videokonferenz zwischen DaF-Lerner/innen aus São Paulo und angehenden DaF-Lehrer/innen aus Wien“ (Prikoszovits 2020: 129)

Hinzu kommt schließlich, dass die Dozierenden auf beiden Seiten auch anwesend bzw. zugeschaltet sind, jedoch gänzlich im Hintergrund bleiben (in Abb. 2 ist ein Dozierender mit ausgeschalteter Kamera anwesend). Die Dozierenden behalten dabei den Konferenzablauf, die Zeit und den Zoom-Raum (Aufzeichnung, Chat, ggf. vorübergehende Vergabe von Host-Rechten) im Blick.

3 Die Studie

3.1 Skalen zu Online-Interaktion und plurikulturellem Repertoire

Da im Begleitband des GeR (Council of Europe 2020) die für diesen Beitrag relevanten Bereiche mit Deskriptoren versehen und diese zudem aktueller als z. B. EPOSA sind, werden sie hier herangezogen. Zwar werden in der Studie Sprachlehrende fokussiert und nicht Sprachlernende, an die sich der GeR-Begleitband eigentlich richtet, doch letztlich sind auch angehende Lehrkräfte noch (fachlich) Lernende bzw. waren die in die VE involvierten angehenden DaF/DaZ-Lehrkräfte in der Vergangenheit sogar selbst DaF- oder DaZ-Lernende (wie bereits erwähnt, hatte nicht jede:r auf der Wiener Seite Deutsch als Erstsprache). Lehrende können außerdem nur etwas vermitteln, das sie selbst beherrschen. Zudem haben die anderen Richtlinien für die Lehrkräfteausbildung bzw. das Lehrer:innenhandeln gezeigt, dass sie nicht gut abbilden, was im hier relevanten Setting maßgeblich ist – also VE in plurikultureller Umgebung.

In der Einleitung (den Kann-Beschreibungen vorgeschaltet) zur **Online-Interaktion** im GeR-Begleitband lautet der erste Satz: „Online-Kommunikation geschieht immer mit Hilfe einer Maschine, was impliziert, dass sie vermutlich nie genau das Gleiche sein dürfte wie direkte Interaktion“ (ebd.: 104). Daraus resultiert, dass auch Online-Lehren nie genau das Gleiche sein dürfte wie Lehren im physischen Klassenzimmer, was eine wichtige Prämisse in diesem Beitrag ist, jedoch in anderen Publikationen zum Lehrsetting in Online-Videokonferenzen teils außer Acht gelassen wird (vgl. u. a. Hoshii & Schumacher 2020). Als Anforderung (immer noch den Kann-Beschreibungen vorgeschaltet) wird u. a. formuliert: „Die Fähigkeit zum Neuformulieren, um verstehen zu helfen und mit Missverständnissen umzugehen“ (ebd.: 104).

Zu den relevanten Deskriptoren ist anzumerken, dass im GeR-Begleitband die Thematik der Verschränkung kulturell-digital sichtbar ist, so heißt es etwa bei den Skalen zur Online-Interaktion (**C2**), die mit „Online-Konversation und -Diskussionen“ betitelt sind: „Kann mögliche Missverständnisse (einschließlich kultureller), Kommunikationsprobleme und emotionale Reaktionen in Online-Diskussionen vorhersehen und erfolgreich damit umgehen“ (ebd.: 105). Dies ist eine von drei für den Beitrag zentralsten Kann-Beschreibungen. Die weiteren lauten: (**C1**): „Kann sich mit mehreren Gesprächspartnern/-partnerinnen in Echtzeit online austauschen und versteht dabei die kommunikativen Absichten und die kulturellen Implikationen der verschiedenen Beiträge“ (ebd.) und (**B2**): „Kann sich an Online-Gesprächen beteiligen, die eigenen Beiträge mit früheren Beiträgen im *thread* verknüpfen und dabei deren kulturelle Implikationen verstehen und angemessen darauf reagieren“ (ebd.).

Wie sich zeigt, wird das kulturell Relevante im Bereich der Online-Interaktion also erst ab dem Niveau B2 sichtbar. Auch kommen hier Begriffe wie ‚Meinungsverschiedenheiten‘ (B2) vor, jedoch ohne den konkreten Bezug zum Kulturellen. Auf B2-Niveau darf es helfende Moderator:innen geben.

Dies ist für das fokussierte Setting beachtenswert, da alternierend die eine und die andere Seite die Moderation übernimmt. Ungewöhnliche/komplexe Sprache sollte jedoch auch hier noch vermieden werden und Zeit zum Antworten muss gegeben werden.

Nicht relevant für die Studie und somit davon ausgeschlossen sind die ‚vor A1‘-Kannbeschreibungen, die in vielen Bereichen im Begleitband neu hinzugekommen sind, und die A1-Deskriptoren, da es auf diesen Niveaus überwiegend um geschriebene, asynchrone Online-Interaktion geht, sowie die A2-Deskriptoren, da dort zwar von synchroner mündlicher Online-Interaktion ausgegangen wird, allerdings zwischen nur zwei Interaktionsteilnehmenden. Ab Niveau B1 werden mehrere Interaktionsteilnehmende relevant, wobei ein Individuum jedoch „gegebenenfalls Details oder Implikationen nicht ohne weitere Erklärungen verstehen [kann]“ (ebd.: 106).

Auf C1- und C2-Niveau werden das Berufliche/Wissenschaftliche und somit Register/Stil in Online-Umgebungen relevant, während bis dorthin allgemeinsprachliche Themen das Maß waren. Doch auch auf lockerere Kontexte wird referiert: „Ausdruck von Emotionen, Anspielungen oder zum Scherzen“ (ebd.: 105).

Die weiteren hier relevanten Skalen sind mit ‚Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen‘ übertitelt. Dort wird nicht explizit auf virtuelle Kulturkontakte eingegangen.

Bedeutsam ist hier aus der Einleitung: „die Notwendigkeit, angesichts kultureller Vielfalt mit Ambiguität umzugehen, Reaktionen anzupassen, Sprache zu modifizieren usw.“ (ebd.: 146). ‚Vor A1‘-Deskriptoren sind an dieser Stelle nicht verfügbar. Das A1-Niveau bezieht sich ausschließlich auf das Erkennen von Längenmaßen und Zeitangaben und hat also für VE keine Relevanz. Auf A2-Niveau geht es generell um ‚Interaktion‘ mit anderen Kulturen. Man soll mögliche Schwierigkeiten erkennen können, darf sich aber noch unsicher mit dem Umgang damit sein (ebd.: 147). Es geht auch um angemessenes Grüßen, Verabschieden, Danken.

Im Bereich B1 wird deutlich, dass die dortigen Kann-Beschreibungen nicht immer zur Online-Interaktion passen: „Körperhaltung, Blickkontakt, Abstand zu anderen“ (ebd.: 147) – all dies gilt im virtuellen Raum nicht bzw. ist dort anders. „Kulturelle[.] Signale“ (ebd.), auch Merkmale werden genannt, auf die man reagieren können soll. Auf dem B2-Niveau (ebd.) gibt es zahlreiche Deskriptoren, wobei einige mit zwei Sternchen versehen sind, die als anspruchsvoll gelten und auch dem C-Niveau zugeordnet werden könnten. Hier sollen kulturelle Signale interpretiert werden können. Es soll damit umgegangen werden können, dass das eigene Handeln von anderen Kulturen anders wahrgenommen werden kann. Fremdkulturelle Ereignisse/Dokumente sollten interpretiert und auf die eigene Kultur bezogen werden können.

Die Kann-Beschreibungen werden in Kapitel 5 an Videokonferenz auszüge herangetragen, gleichsam als deduktive Kategorien.

3.2 Datengrundlage und -analyseverfahren

Die hier beschriebene Studie¹ stützt sich auf Daten, die ausschließlich aus den VE resultieren. Die sich auf der *Slack*-Plattform ergebenden Daten werden zwecks Eingrenzung des Korpus nicht einbezogen. Verwendet werden lediglich Ausschnitte aus den VE, da bei mehreren Gruppen und vielen Konferenzsitzungen eine sehr große Menge an Interaktionsdaten entstanden ist. Die Datenerhebungsphase fand im Rahmen der Konferenzgeschehen im Sommersemester 2020 und im Wintersemester 2020/21 statt, sodass sich pandemiebedingt alle Agierenden von zu Hause aus zu den Online-Konferenzen zuschalteten (vgl. Abb. 2). Das Datenmaterial wurde mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der Studie auf augenfällige Sequenzen in den jeweiligen Gruppen hin durchsucht. Die Datenaufbereitungsphase bestand aus der Transkription (Anhänge 1–4) der aufgezeichneten Sequenzen². Bei sich in Messengerdiensten oder auf *Slack* ergebenden Interaktionsdaten würde eine Transkription natürlich entfallen; derartige Daten unterscheiden sich auch wesentlich von mündlich-synchronen Interaktionsdaten.

Für die Analyse bzw. Durchdringung von Gesprächsdaten haben sich viele Verfahren entwickelt, z. B. die Konversationsanalyse (vgl. Ayaß 2021), die Diskursanalyse (vgl. Schwab & Schramm 2022), die Gesprächsanalyse (vgl. Heller & Morek 2016), die interaktionale Linguistik (vgl. Imo 2015), die interaktionale Schriftlinguistik (vgl. Imo & Lanwer 2019) etc. Generell wird mit Daten bei solchen Verfahren recht individuell umgegangen. Heller und Morek (2016: 229) führen diesbezüglich ins Feld: „Dafür, wie Konversationsanalytiker bei der Auseinandersetzung mit den Daten vorgehen, lässt sich kein ‚Rezept‘ in Form einer strikten Abarbeitung vorgegebener methodischer Schritte angeben“. In diesem Beitrag werden an die Ergebnisse der Gesprächsanalysen (es wird also die Gesprächsanalyse nach Heller & Morek (2016) herangezogen) die GeR-Deskriptoren herangetragen.

Für die Analysen in dieser Studie gelten die von Heller und Morek (2016: 229-231) beschriebenen Ablaufschritte einer Gesprächsanalyse, die im Folgenden sogleich stets mit Fokus auf die Studie betrachtet bzw. auch auf deren Spezifika hin adaptiert werden. In Kapitel 4 werden die Inhalte der in den Konferenzausschnitten auftretenden Interaktionen nach ebendiesen Schritten erläutert. Mitunter ist es hilfreich, während der Betrachtung der Schritte in diesem Kapitel zwischendurch immer wieder auch Blicke in Kapitel 4 zu werfen.

¹ Der Autor bestätigt, dass er alle erforderlichen Einwilligungen eingeholt hat und die geltenden Datenschutzrichtlinien während seines Arbeitsprozesses vollumfänglich respektiert hat. Er übernimmt die persönliche Verantwortung für die Einbehaltung dieser Bestimmungen.

² Für die Sichtung des Datenmaterials sowie für die Transkriptionen sei an dieser Stelle der studentischen Hilfskraft Lara Kellerhoff ein sehr herzlicher Dank ausgesprochen.

Schritt 1:

- „Identifikation eines analytisch interessanten Phänomens und dessen detaillierte Analyse anhand eines Einzelfalls, der dieses Phänomen bestmöglichst (sic) repräsentiert“

In dieser Studie: Das Phänomen kommt dem Erkenntnisinteresse der Studie gleich; identifiziert wurden in den individuellen Online-Interaktionsräumen Passagen, deren Strukturen durch besondere kulturelle Geprägtheiten der Akteur:innen zustande kommen. Dabei war nicht eine einzige Sequenz in ihren Inhalten und Strukturen ausschlaggebend für die Auswahl der anderen Sequenzen, wobei sich die Inhalte einiger Sequenzen wohl ähneln.

Schritt 2:

- Auswahl eines Analyseausschnitts als „eine thematisch bzw. handlungslogisch abgeschlossene Einheit“

In dieser Studie: Wie bereits in Schritt 1 erwähnt, wurde die Auswahl eines einzigen Analyseausschnitts nicht den Auswahlen der anderen Ausschnitte vorangestellt. Dennoch wurden alle Sequenzen bzw. Ausschnitte in jedem Fall stets so weit ausgewählt bzw. transkribiert, dass sie als thematisch und handlungslogisch geschlossen gelten können.

Schritt 3:

- sinnvolle Berücksichtigung des „*sequenziellen Kontext[s]*“, d. h. die umgebenden Gesprächszüge“ (Kursivdruck im Original) sowie Betrachtung des „*interessierende[n] Phänomen[s]* in seinem konversationellen Zusammenhang“

In dieser Studie: Dies ist in Kapitel 4 immer mit „Kontext“ übertitelt. Alle ausgewählten Sequenzen werden zwecks Transparenz ihr Entstehen betreffend innerhalb des jeweiligen Konferenzgeschehens situiert.

Schritt 4:

- Erfassen der Gesprächssequenz („Zug-um-Zug“) „in ihrem interaktiven Zustandekommen“

In dieser Studie: Mit Zug-um-Zug ist gemeint, dass die Interaktionsabläufe (etwa Sprecherwechsel) minutiös und im Detail beschrieben werden. Solche sehr detaillierten Interaktionsbetrachtungen sind letztlich für das Erkenntnisinteresse in dieser Studie sekundär. Wesentlich ist das Inhaltliche in seinem Zustandekommen und weniger die detaillierten Interaktionsabläufe. Dennoch wird auf das interaktive Zustandekommen in Kapitel 4 bei allen Gesprächsausschnitten eingegangen.

Schritt 5:

- Nach der Rekonstruktion eines Einzelfalls erfolgt die Sammlung vergleichbarer Fälle aus den Daten.

In dieser Studie: Wie bereits erläutert, war hier nicht ein einziger konkreter Fall und seine Rekonstruktion Ausschlag gebend für die Sammlung weiterer Fälle. Alle Fälle werden einzeln rekonstruiert und dabei dennoch nicht separiert voneinander betrachtet.

Schritt 6:

- „Der Fallvergleich ermöglicht es, sowohl kontextübergreifend gültige Strukturmuster zu identifizieren als auch kontextspezifische Realisierungen herauszuarbeiten.“

In dieser Studie: Einige Fallvergleiche, also Vergleiche der Abläufe und Inhalte der Gesprächsausschnitte, können im Fazit (Kapitel 5) angestellt und für die Beantwortung der die Studie leitenden Frage dienlich gemacht werden.

4 Gesprächsinhalte

Die Gesprächsanalysen bzw. die oben beschriebenen Ablaufschritte sollen helfen, Gesprächsverläufe und -inhalte grob abzubilden, um danach unter anderem anhand der Deskriptoren darauf Bezug nehmen zu können. Wann genau die nun folgenden Sequenzen innerhalb der einstündigen Konferenzen jeweils stattgefunden haben, wird im Anhang transparent gemacht.

Anhang I Brasilien (São Paulo)

Abgeschlossene Einheit: Diese überwiegend durch eine angehende Lehrende bestrittene Sequenz ist kurz, aber in sich abgeschlossen. Sie beginnt nach dem Betrachten eines Clips, den sich alle individuell auf ihren Rechnern ansahen, dreht sich dann um die Beantwortung einer ersten Frage dazu und endet mit dem Übergehen zur zweiten Frage.

Kontext: Die Lernenden haben sich vorher (während der Konferenz) ein Video zum Konferenzthema „(Universitäts-)Alltag in São Paulo und Wien“ angesehen und besprechen nun gemeinsam mit der Sitzungsleitung (österreichisch) die zugehörigen, von den angehenden Lehrkräften vorbereiteten Quizfragen.

Interaktives Zustandekommen: Nach kurzen Comprehension Checks durch die Sitzungsleiterin stellt diese die erste Frage. Die Antwort auf diese Frage wird durch einen brasilianischen Studierenden korrekt realisiert – „Wissenschaftsmesse“. Eine zweite Person aus Brasilien ergänzt

sodann „für Kinder“. Obgleich die Antworten richtig sind, führt die österreichische Studierende dann noch paraphrasierend aus, was mit „Wissenschaftsmesse für Kinder“ gemeint ist.

Als Fallvergleich kann unmittelbar ein Ausschnitt aus einer Konferenz eines anderen Semesters mit einer anderen Gruppe zu einem anderen, wenn auch teils ähnlichen Thema dienen. Auch hier gab es ein durch die angehenden Lehrkräfte vorbereitetes Quiz, allerdings in Wahr/Falsch-Form.

Anhang II USA (Saint Paul)

Abgeschlossene Einheit: Der Ausschnitt bezieht sich auf die Beantwortung der dritten Frage einer Reihe von Fragen zur Thematik der Konferenz. Die Sequenz startet, indem die Sitzungsleiterin einen US-amerikanischen Teilnehmer um das Vorlesen der Frage bittet und endet mit der Überleitung zur vierten Frage.

Kontext: Die US-amerikanischen DaF-Lernenden sollen mehrere Wahr-/Falsch-Aussagen zur Hochschullandschaft in Österreich beantworten und ihre Entscheidung begründen. Die Aktivität wird gemeinsam durchgeführt und besprochen.

Hier sind nur zwei österreichische Studierende involviert und vier US-amerikanische DaF-Lernende. Ähnlich wie im Auszug aus Brasilien zeigt sich, dass die Redeanteile der angehenden Lehrenden hoch, während jene der DaF-Lernenden niedrig sind. Die DaF-Lernenden, kurz unterbrochen von motivierenden Einschüben der Leiterin, erkennen richtig, dass in Österreich Studienleistungen mit ECTS-Punkten gewichtet werden. Dennoch liefern auch hier die angehenden Lehrenden noch detaillierte Informationen zu den ECTS-Punkten und eine Studierende erläutert sodann, wofür ECTS steht. Da es sich um eine Abkürzung vierer englischer Wörter handelt, kommt dies den US-amerikanischen Studierenden entgegen. Eine andere österreichische Studierende bringt die ECTS-Punkte noch mit dem Arbeitsaufwand in Verbindung.

Bei der italienischen oder einer weiteren Gruppe aus Großbritannien, die in der Vergangenheit in die Austausch involviert war, wäre die Frage nach ECTS überflüssig gewesen, da diese sie kennen.

Anhang III Italien (Florenz, erster Auszug)

Abgeschlossene Einheit: Eine Sitzungsleiterin auf österreichischer Seite geht zu Folie 5 der Präsentation über und fragt die Studierenden in Florenz, welche Bilder über Deutschland sie dort sehen. Die Sequenz endet, als klar ist, was eine Brezel ist. Anzumerken ist hier, dass die Konferenzen mit Italien stets von österreichischer Seite aus moderiert wurden. Auch dies ist auf den Umstand zurückzuführen, dass die Italiengruppe in der Pandemiezeit sehr spontan in das Projekt eingetreten ist und auf der italienischen Seite kaum Zeit dafür blieb, etwas für die Austausch vorzubereiten. Selbstverständlich jedoch brachte auch die italienische Seite Inhalte in die Konferenzverläufe ein.

Kontext 1: Die italienischen DaF-Lernenden werden gefragt, was typisch für die Deutschen ist bzw. was ihnen in den Sinn kommt, wenn sie an die Deutschen denken. Als Denkstütze/Hilfsmittel können sie sich die Bilder auf der nächsten Folie anschauen und diese beschreiben.

Interaktives Zustandekommen: Ö1 stellt eine Frage. Auf einen Clarification Request einer italienischen Studierenden hin antwortet die zweite Sitzungsleitung auf österreichischer Seite. Es folgen sodann Nennungen der Objekte auf den Bildern, was von einer italienischen Studierenden auch mit Gestikulation unterstützt wird, da sie augenscheinlich ein Wort nicht kennt. Die Sitzungsleiterin (Ö2) übernimmt die Gestikulation und kommt so schließlich auf „Brezel“.

Fallvergleich: In derselben Konferenz kommt noch eine Sequenz vor, in der ähnlich gestikuliert wird. Hier kommen auch Lautmalerisches und Synonyme hinzu.

Anhang III Italien (Florenz, zweiter Auszug)

Abgeschlossene Einheit: Ein Bild aus einem Comic wird besprochen. Die Sequenz endet, als das Wort „schimpfen“ vermeintlich geklärt ist.

Kontext 2: Zwei DaF-Lernende sollen einen Comic vorlesen, der typische deutsche Verhaltensweisen/Stereotype aufzeigt. Der Comic soll anschließend diskutiert werden.

Interaktives Zustandekommen: Eine Person aus Italien (I1) versteht nicht, warum der Mann auf dem Bild so schimpft. Eine weitere Person aus Italien (I2) kommt zu Hilfe und sagt, dass es kein Schimpfen, sondern einfach nur Deutsch Sprechen ist. Darauf folgt die Frage von Ö2, ob das die anderen italienischen Studierenden auch so sehen. I2 selbst jedoch hat „schimpfen“ nicht verstanden und bittet um Erklärung. Ö1 ahmt daraufhin jemanden nach, der schimpft und gibt ein Synonym. Ö1 tut Letzteres ebenso. I1 liefert das italienische Wort. Ö2 erklärt schimpfen dann noch mit der Lautstärke.

Anhang IV Japan (Tokio)

Abgeschlossene Einheit: Es geht hier darum, dass man als Studierende:r zu Beginn des Semesters oft Goodie-Bags (z.B. vor der Universität) bekommt. In der Sequenz wird den japanischen Studierenden veranschaulicht, was ein Gutscheinheft ist.

Kontext: Das Gutscheinheft wird als ein Beispiel genannt, das Studierende in der Goodie-Bag finden. Anschließend sollen in einem konferenzzunterstützten Padlet weitere Ideen gesammelt werden, was die Goodie-Bag enthalten kann.

Interaktives Zustandekommen: Geklärt wird zunächst, was Gutscheine sind. Als dies verstanden wird, muss noch erklärt werden, was ein Gutscheinheft ist, das man in einer Goodie-Bag finden kann. Eine Studierende auf österreichischer Seite bittet eine andere Studierende auf österreichischer Seite, „Gutscheinheft“ zu erklären und es in die Kamera zu zeigen.

5 Fazit zu plurikulturell-digitalen Lehrkompetenzen

Hier sollen nun die in der Einleitung formulierten, die Studie leitenden Fragen zu beantworten versucht werden. In den Sequenzen in Anhang I, II und III zeigt sich bei den angehenden Lehrkräften deutlich die in Abschnitt 3.1 im Bereich der Online-Interaktion ins Feld geführte Fähigkeit zum

‚Neuformulieren, um verstehen zu helfen und mit Missverständnissen umzugehen‘ bzw. zur Sprachmodifikation (plurikulturelles Repertoire). Allerdings wird in Anhang I von der Sitzungsleitung fälschlicherweise angenommen, dass ‚Wissenschaftsmesse‘ nicht verstanden oder nur unzureichend verstanden wurde. Eine solche Messe wurde mitunter als fremdkulturelles Ereignis gelabelt. In Anhang II haben die österreichischen Studierenden schon bei der Vorbereitung der Präsentation und auch während der Konferenz richtig erkannt, dass das ECTS-Punktesystem in den USA wohl unbekannt ist, und reagieren mit einem Angebot entsprechender Erläuterungen und auch englischer Ausdrücke für die DaF-Lernenden (vgl. Abschnitt 3.1, Online-Interaktion B2). In Anhang III (Auszug 1) gelingt es per Gestikulieren auf italienischer und österreichischer Seite, zum Wort ‚Brezel‘ zu gelangen. Zwar wird auch in Auszug 2 gestikuliert und mit Lauten und Synonymen eine Neuformulierung versucht, doch dies glückt nicht – ‚litigare‘, wie von der italienischen Studierenden genannt, bedeutet ‚streiten‘ und nicht ‚schimpfen‘. Das Missverständnis wurde nicht erkannt und es wurde nicht damit umgegangen (vgl. Abschnitt 3.1, Online-Interaktion C2). Zudem nennt eine Moderatorin im ersten Auszug den Begriff ‚Trachtenhut‘ und lässt ‚Tracht‘ unerklärt. Hier wären weitere alternative Formulierungen angebracht, die jedoch ausbleiben. In der Lehre plurikulturell-digital kompetent zu sein würde hier also bedeuten, Mehrsprachigkeit zu gewähren, jedoch nicht ungeprüft zu lassen, sowie auch im virtuellen Raum Erklärungsbedarf richtig einschätzen zu können. Sich auf kulturgebundene Strategien (z. B. Gestikulieren) (vgl. Abschnitt 3.1, plurikulturelles Repertoire) des Gegenübers einzulassen bzw. diese auch zu übernehmen, gehört ebenso in diesen Kompetenzbereich. Dies fällt jedoch in einem virtuellen Raum mit Sichtfeldeinschränkung schwerer als in einem physischen Raum. Für eine entsprechende Lehrer:innenbildung kann dies bedeuten, die angehenden Lehrkräfte dafür zu sensibilisieren, dass sie in VE mit kulturspezifischen Besonderheiten konfrontiert sein könnten, die sie sich vor dem Start des ersten VE – am besten zusammen mit den anderen angehenden Lehrenden im Seminar bzw. in der Teilgruppe – erarbeiten bzw. zumindest vor Augen führen sollten. Online über eine große Distanz hinweg zu interagieren bzw. zu lehren ist selbstverständlich nicht zu vergleichen mit einer Interaktion bzw. einem Unterricht im Herkunftsland der Lernenden – mit anderen Worten: Wenn eine (angehende) DaF/DaZ-Lehrkraft eine z. B. brasilianische Lernendengruppe von Europa aus unterrichtet, unterrichtet diese Lehrkraft eben aus einem europäischen Umfeld heraus und ihr fehlt mitunter das Wissen über Besonderheiten in brasilianischen Unterrichtskontexten bzw. in den entsprechenden lebensweltlichen Kontexten. Diese Kontexte würde die Lehrkraft natürlich besser oder gar im Detail kennen, wenn sie direkt in Brasilien unterrichten würde.

Im Wintersemester 2020/21 resultierte aus semesterabschließenden Gesprächen, dass sich die japanische Gruppe tendenziell sprachlich und inhaltlich unterfordert fühlte. Veranschaulichungen wie in Anhang IV (Gutscheinheft) scheinen im virtuellen Raum wenig zielführend zu sein. Mitunter da Signale aus Körperhaltung oder per Blickkontakt dort fehlen, gelang es auf der Lehrendenseite nicht, die Unterforderung wahrzunehmen. Emotionale Reaktionen wurden auf Lernendenseite mitunter – vielleicht etwa aus Höflichkeit – unterlassen, sodass auf Lehrendenseite nicht damit

umgegangen bzw. darauf eingegangen werden konnte (vgl. Abschnitt 3.1, Online-Interaktion C2). Hier wäre eine entsprechende zu vermittelnde Lehrkompetenz, die Lernenden im virtuellen Raum nach ihrem jeweiligen Bildungshintergrund bzw. bildungskulturellen Hintergrund auch spontan treffend einschätzen und ebenso spontan Aktivitäten adäquat an plurikulturelle Umgebungen anpassen zu können (vgl. Abschnitt 3.1, plurikulturelles Repertoire). Generell ist ein spontanes Ändern des geplanten Unterrichts im virtuellen Raum jedoch wohl schwieriger zu realisieren als im physischen Raum. Hinzu kommt bei VE – zumindest in der Form, in der er in diesem Beitrag beschrieben ist – dass mehrere (angehende) Lehrkräfte in den Austausch involviert sind, was spontane Abweichungen von Planungen noch schwieriger macht, vor allem, wenn es sich um ein Setting wie in Abb. 2 handelt, in dem sich alle von zu Hause aus zuschalten. Spontane Absprachen unter den (angehenden) Lehrkräften sind im virtuellen Raum kaum möglich. Mitunter gab es im in diesem Absatz beschriebenen Fall auf beiden Seiten andere Auffassungen über die kommunikativen Absichten innerhalb des VE bzw. wurde außer Acht gelassen, wie das Lehrer:innenhandeln auf der Seite der Lernenden wahrgenommen wird.

Auffällig in der Italien-Gruppe sind die stark klischeehaften Kulturgüter bzw. die Vorurteile (Deutsch klingt wie Schimpfen), die zur Sprache kommen. Das von den Dozierenden festgelegte Diskussionsthema könnte in dieser Gruppe zu deutlich klischeehafteren Passagen geführt haben. Hier ist es den Moderatorinnen jedoch auch im virtuellen Raum, in dem es leichter zu Missverständnissen kommen kann, gut gelungen, deutlich zu machen, dass es sich dabei lediglich um scherzhafte Anspielungen handelt (vgl. Abschnitt 3.1, Online-Interaktion C2), die zudem auch im Sinne der Plurikulturalität aufgelöst wurden. Bei einem rein innereuropäischen Austausch schien es den Moderatorinnen aufgrund geteilter Wissensbestände offenbar zulässig, sich gelegentlich auf dünneres Eis zu wagen, was selbstredend nicht heißt, dass außereuropäische Lernendengruppen mit derartigen Anspielungen nicht auch umgehen bzw. diese nicht auch angemessen deuten könnten. Auch an diesem Beispiel zeigt sich also, dass ein Vorab-Einschätzen einer Lernendengruppe bei gleichzeitigem Zulassen von Plurikulturalität in VE eine wesentliche Lehrkompetenz ist.

Was alle Seiten gut bewerkstelligen, ist das Umgehen allzu großer Meinungsverschiedenheiten (vgl. Abschnitt 3.1, Online-Interaktion B2). Hier sind es mitunter die durch die Globalisierung einheitlicher werdenden Ansichten junger Menschen bzw. das Teilen des gemeinsamen Erfahrungsraums, nämlich des Studierendendaseins, welche kaum zu Meinungsverschiedenheiten führen. Anders würden solche VE mitunter aussehen, wenn eine DaF-Lehrkraft Lernendengruppen anderen, also etwa höheren Alters oder anderer beruflicher Hintergründe unterrichten würde. Somit scheinen kulturspezifische digitale Lehrkompetenzen wichtiger zu werden, je diverser die Hintergründe der Lernenden sind.

Festzustellen ist schließlich, dass sich die einzelnen DaF-Lernendengruppen weltweit, die in die in diesem Beitrag beschriebenen VE involviert waren, jeweils kulturell letztlich sehr homogen

darstellen, auch was das Lernendenalter betrifft. Austausche, die etwa die angehenden Lehrkräfte und Lernende aus allen Gruppen (Brasilien, Italien etc.) involvierten, gab es nicht. Dies ist, so aufschlussreich es sich mit Blick auf Plurikulturalität im virtuellen Raum auch zeigen mag, aufgrund der Zeitunterschiede in den einzelnen Ländern nur schwer zu bewerkstelligen.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (2023). *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Metzler. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05546-0>
- Ayaß, Ruth (2021). Konversationsanalyse. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer, 1–7. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_54-1
- Biebighäuser, Katrin & Marques-Schäfer, Gabriela (2017). Aspekte der Mündlichkeit in der WhatsApp-Interaktion zwischen brasilianischen Deutschlernenden und angehenden DaF-Lehrenden. *Deutsch als Fremdsprache*, 54: 2, 76–86. DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2017.02.04>
- Council of Europe (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett
- Güth, Johanna & Steckler, Jens (2021). Herausforderungen und Potentiale bei der digitalen Wissensvermittlung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Barnat, Miriam; Bosse, Elke; Szczyrba, Birgit (Hrsg.). *Forschungsimpulse für hybrides Lehren und Lernen an Hochschulen* (Forschung und Innovation in der Hochschulbildung, Band 10. Köln: Cologne Open Science, 49–63.
- Heller, Vivien & Morek, Miriam (2016). Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 221–244.
- Horn, Christian (2022). Internationale Videokonferenzen mit verschiedenen Partnerländern systematisch in den DaF-Unterricht integrieren. *German as a foreign language (GFL)*, 3: 2022, 118–142.
- Hoshii, Makiko & Schumacher, Nicole (2020). Förderung interaktionaler Kompetenz per Videokonferenz. In: Gryzko, Anna; Lammers, Christoph; Pelikan, Kristina; Roelcke, Thorsten (Hrsg.). *DaFFür Berlin – Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft* (Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 101). Göttingen: Universitätsverlag, 103–124.

- Hoshii, Makiko & Schumacher, Nicole (2021). Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ (ZIAF)*, 1: 1, 13–33. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziarf.2021.1.8416>
- Imo, Wolfgang (2015). Interaktionale Linguistik und die qualitative Erforschung computervermittelter Kommunikation. In: Beißwenger, Michael (Hrsg.). *Empirische Erforschung internetbasierter Kommunikation*. Berlin: de Gruyter, 81–108. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110567786-004>
- Imo, Wolfgang & Lanwer, Jens Philipp (2019). *Interaktionale Linguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05549-1>
- Kraus, Björn (2006). Lebenswelt und Lebensweltorientierung. Eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. *Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie*, 37: 2, 116–129.
- Kresić Vukosav, Marijana (2022). Kulturelle Identität in plurikulturellen Kontexten. In: Földes, Csaba & Roelcke, Thorsten (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Handbücher Sprachwissen, Band 22. Berlin: de Gruyter, 383–398. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110623444-017>
- Le, Thi (2023). Vietnamesische und koreanische Studierende online ins Gespräch bringen – Ein Kurzprojekt zum Einsatz von Videokonferenzen im DaF-Unterricht. In: Dvorecký, Michal; Reitbrecht, Sandra; Sorger, Brigitte & Schweiger, Hannes (Hrsg.). *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben Band 3: Sprachliche Teilhabe fördern*. Berlin: Erich Schmidt, 155–156.
- Prikoszovits, Matthias (2020). „Virtueller Tafelanschrieb“ als potenzierte Lehrersprache in interaktionsbasierten DaF-Online-Videokonferenzen. Charakteristik und Forschungsperspektiven. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung (BZF)*, 63: 2020, 124–137.
- Prikoszovits, Matthias (2022). Potenziale, Herausforderungen und Evaluation virtueller DaF-Videokonferenzen aus der Sicht angehender DaF-Lehrkräfte mit Implikationen für die LehrerInnenausbildung. *German as a foreign language (GFL)*, 1: 2022, 98–129.
- Redecker, Christine (2019). *Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender DigCompEdu*. Abgerufen am 09.08.2024, von URL: digcompedu_german_final.pdf (europa.eu)
- Rösler, Dietmar & Zeyer, Tamara (2021). Ich! – Wer ich? Zur Interaktion im Online-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)*, 48: 5, 545–568. DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0072>
- Sato-Prinz, Manuela; Zeilhofer, Luisa & Auracher, Jan (2022). Zufrieden durch das erste Corona-Semester? Das Sommersemester 2020 in der Rückschau deutscher Hochschuldozent*innen in Japan. *German as a foreign language (GFL)*, 1: 2022, 68–97.
- Schart, Michael (2014). Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 43: 1, 36–50.

- Schlickau, Stephan (2000). Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotenziale und empirische Beobachtungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF)*, 5: 2, 10ff.
- Schlickau, Stephan (2001). Praxis und Analyse interkultureller Kommunikation durch Video und Videokonferenz: Lernpotenziale und Anforderungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF)*, 6: 2, 15ff.
- Schwab, Götz & Schramm, Karen (2022). Diskursanalytische Auswertungsmethoden. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 302–320.
- Würffel, Nicola & Schumacher Nicole (2022). Virtual Exchanges in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 59: 3, 142–152. DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2022.03.03>

Angaben zur Person: Matthias Prikoszovits hat Deutsche Philologie sowie DaF/DaZ in Wien und Barcelona studiert und ist wissenschaftlicher Mitarbeiter (post-doc) am Arbeitsbereich DaZ/DaF und Mehrsprachigkeit der Germanistik der Universität Paderborn. Seine Forschungs-, Lehr- und Interessenschwerpunkte liegen in DaZ/DaF und Mehrsprachigkeit in Schule/Beruf/Fach, Sprachvermittlung und -erwerb in virtuellen und plurikulturellen Räumen, projektorientiertem Sprachunterricht sowie der DaZ/DaF-Lehrer:innenbildung.

Kontakt: matthias.prikoszovits@uni-paderborn.de

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1394584>