

Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2021, Band 1, Heft 1

Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende des Deutschen als Fremdsprache*

Einblicke in kollaboratives Lernen per Videokonferenz

Makiko Hoshii

Waseda University, Tokio

Nicole Schumacher

Humboldt-Universität zu Berlin

Zusammenfassung

In diesem Beitrag geht es um das Lernpotenzial, das Interaktion per Videokonferenz in Deutsch als Fremdsprache für DaF-Lernende und angehende DaF-/DaZ-Lehrende bietet. Interaktion stellt den Kerngegenstand des Lern-Lehr-Geschehens im Fremdsprachenunterricht dar. Hierbei ist interaktionale Kompetenz als Fähigkeit zur erfolgreichen, kollaborativen Gestaltung von Gesprächen ein zentrales Lernziel nicht nur für Lernende, sondern auch für angehende Lehrende. Es werden Ergebnisse aus einem telekollaborativen Projekt präsentiert, in dem fortgeschrittene DaF-Lernende in Japan und angehende DaF-/DaZ-Lehrende in Deutschland ein Semester lang per Videokonferenz miteinander interagieren. Dabei wird gezeigt, inwiefern das spezifische Setting mit Videokonferenzen in gemeinsamen Lehrveranstaltungen an zwei Universitäten die interaktionale Kompetenz von allen Beteiligten sowie kollaboratives Sprachenlernen fördert. Ausgehend von Analysen der Interaktion und selbstreflexiven Daten der Beteiligten wird verdeutlicht, dass insbesondere die ausbalancierte, authentische Kommunikation sowie verschiedene Formate der Selbstreflexion zur Entwicklung interaktionaler Kompetenz beitragen. Der Beitrag schließt mit Implikationen für die Interaktionsforschung und für den Einsatz von gemeinsamen Videokonferenzen in fremdsprachlichen Lern-Lehr-Settings.

Schlagwörter: interaktionale Kompetenz, kollaboratives Sprachenlernen, Videokonferenz, Lehrerbildung

Abstract

This paper focuses on interaction via videoconferencing in German as a foreign language (GFL) and its learning potentials for GFL learners and prospective GFL/GSL teachers. Interaction constitutes the core issue of learning and teaching in the foreign language classroom. Interactional competence – the ability to shape conversations successfully and collaboratively – is a learning objective not only for learners but for prospective teachers as well. We present findings of a virtual exchange project in which upper intermediate GFL learners in Japan and prospective GFL/GSL teachers in Germany interact via videoconferencing for one semester. It is shown that combined courses at two universities in this specific telecollaborative setting promote the interactional competence of all participants as well as collaborative language learning. Drawing on interaction analysis and self-reflective data of the participants, the article shows that the balanced, authentic communication as well as different forms of self-reflection foster the development of interactional competence. Closing remarks regard implications for interaction research and the use of joint videoconferences in foreign language learning and teaching.

Keywords: interactional competence, collaborative language learning, videoconferencing, teacher education

* Dieser Beitrag ist Teilergebnis des Forschungsprojektes, das durch den Waseda University Grant for Special Research Projekts (Projektnummer: 2016K-026, 2017K-026) gefördert wurde. Wir danken dem Videoconference Support Team der Waseda Universität in Tokio und dem Videokonferenzservice der Humboldt-Universität zu Berlin für die technische Unterstützung, Christoph Gube und Julia Stoephasius für die Transkriptionen, Ella Zacharias für die Übersetzung und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an unseren Videokonferenzen für ihr großes Engagement und für die freundliche Zustimmung zur Verwendung sämtlicher Daten inkl. der Videoaufnahmen für Forschungszwecke.



Makiko Hoshii und Nicole Schumacher (2021)
Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende
des Deutschen als Fremdsprache
ZIAF 1(1), 13-34. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8416>

1 Einleitung

In der Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung und ihrer Didaktik besteht Einigkeit über die zentrale Rolle von Interaktion für Erwerbsprozesse (Mackey 2012). Interaktionale Kompetenz lässt sich hierbei – bei aller Vielfalt der Forschungsparadigmen in der Interaktionsforschung – als Kerngegenstand des Lern-Lehr-Geschehens, gleichsam als kleinster gemeinsamer Nenner, erfassen. Für eine erfolgreiche Gestaltung von Interaktion bedarf es spezifischer Teilkompetenzen nicht nur der Lernenden, sondern auch der Lehrenden, beinhaltet doch Interaktion „two or more parties co-constructing discourse“ (Council of Europe 2020: 70). Während der Auf- und Ausbau der lernerseitigen interaktionalen Kompetenzen in der Fremd- und Zweitsprachenforschung im Rahmen der Diskussionen um Mündlichkeit vielfach untersucht (Hirschfeld et al. 2018) und in Bildungsplänen umgesetzt wird (Council of Europe 2020), ist dies in Bezug auf lehrerseitige interaktionale Kompetenzen weniger der Fall, und es wird für die Notwendigkeit einer reflexiven „interaktionalen Bewusstheit“ (Hoffmann 2017: 73) in der fremdsprachlichen Lehrerbildung plädiert.¹ Vielversprechend ist hier die stark zunehmende videobasierte Unterrichtsforschung (Schramm & Aguado 2010, Schramm 2014, Schramm & Bechtel 2019). Dass gerade Videokonferenzen viel Potenzial dafür bergen, die interaktionale Kompetenz von angehenden Lehrenden und von Lernenden insbesondere auch durch Selbstreflexion zu fördern, möchten wir in unserem Beitrag zeigen.

Videokonferenzen werden oftmals im Rahmen von Telekollaborationen oder *Virtual Exchanges* eingesetzt (O’Dowd 2018). Mit diesen Begriffen wird der curricular verankerte synchrone und asynchrone Online-Austausch zwischen geographisch voneinander entfernten Studierenden erfasst, dessen Potenzial, sprachliche und interkulturelle Kompetenzen zu fördern, vielfach dokumentiert ist (O’Dowd & Lewis 2016; Akiyama & Cunningham 2018).² Das spezifische Potenzial von hierbei implementierten Videokonferenzen für das Fremdsprachenlernen wird seit Beginn der Diskussion um dieses synchrone digitale Format in der Authentizität der Kommunikationssituation gesehen: Kommunikative Ernstfälle (Schlickau 2000; Legutke 2016) ermöglichen es Lernenden, in einer Weise sprachlich zu handeln, die außerhalb von Unterricht üblich ist und im Klassenzimmer nur selten gelingt (Raindl 2021), „as a form of language-mediated social action that brings the complex reality of communicating across cultural and linguistic (...) borders into direct experience“ (O’Dowd & Lewis 2016: ix). Vergleichsweise jung ist im Gegensatz hierzu die Diskussion um Videokonferenzen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In ersten Studien wird die Professionalisierung angehender Lehrkräfte in *Virtual Exchange*-Projekten erforscht (Waldman et al. 2016; Lenkaitis 2020; Feick & Knorr 2021a; Feick & Knorr 2021b; Schwab & Drixler 2021).

Um das Potenzial von Videokonferenzen für echte, mitteilungsbezogene Kommunikation (Rösler 2021: 35) auszuschöpfen, bedarf es der Entwicklung der interaktionalen Kompetenz aller Beteiligten. Für die Lernenden umfasst dies den Ausbau ihrer interaktionalen Kompetenzen im Rahmen ihres Fremdspracherwerbs, für die angehenden Lehrenden eine Professionalisierung des eigenen sprachfördernden Handelns. Vor dem Hintergrund eines

¹ Nach Hoffmann (2017) sollte interaktionale Bewusstheit als wesentlicher Faktor in der Lehrerbildung verankert werden, damit Lehrende ihr Handeln als „talk-in-interaction“ erkennen und die Lernenden gezielt bei ihrer Entwicklung von kommunikativer Kompetenz begleiten können. Auch in der Deutschdidaktik wird eine vertiefte Auseinandersetzung mit der – gerade auch sprachlichen – professionellen Handlungskompetenz von Lehrenden diskutiert (Kleinschmidt 2016, Kleinschmidt-Schinke 2018).

² Hierbei werden Videokonferenzen trotz ihrer Popularität als Medium jedoch weit weniger als andere digitale Tools in Studien dokumentiert, so Lewis & O’Dowd (2016: 48).

soziokulturellen Lernbegriffs, nach dem Lernen aus sozialer Interaktion und somit ausgehend von Ko-Konstruktionen kollaborativ entsteht (Aguado 2010; Swain & Watanabe 2013; Compernelle 2015; Hoshii & Schramm 2017), verstehen wir unter interaktionaler Kompetenz sowohl für Lernende als auch für Lehrende

[...] 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.).

Eine so verstandene interaktionale Kompetenz weist Schnittstellen mit verschiedenen Dimensionen aus dem *Companion Volume des Common European Framework of References for Languages* (Council of Europe 2020) auf sowie mit Konzeptionen, die im Rahmen der Konversationsanalyse entwickelt worden sind. Darüber hinaus verweist sie auch auf eine Kompetenz von Lehrenden, die statt herkömmlichem sprachlichen Handeln im Sinne von *display questions* in IRF-Sequenzen (*initiation-response-feedback*) eine authentische, mitteilungsbezogene Kommunikation umfasst und somit Lernmöglichkeiten schafft, die typischerweise in ungesteuerten Erwerbskontexten außerhalb des Klassenraums vorliegen.

Lernende tragen als „social agent[s]“ (Council of Europe 2020: 28) und “co-participants” (Kasper 2006: 90; Hoffmann 2017: 70) durch ihre interaktionale Kompetenz, verstanden als „repertoire of methods and their ability to adapt them to the interactional context at hand” (Roever & Kasper 2018: 334), zum gemeinsamen Verständnis als Ziel von Interaktion bei. Im *Companion Volume* wird dieses Repertoire im Rahmen von Interaktion und Mediation entfaltet. Hierbei befördern insbesondere die Interaktionsstrategien *Turntaking*, *Co-operating* und *Asking for Clarification* (Council of Europe 2020: 70ff.) eine erfolgreiche Interaktion und die Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenzen, was eng mit dem oben genannten Initiieren von Bedeutungsaushandlungen, dem kollaborativen Äußerungsaufbau und der Verständnissicherung zusammenhängt. Der kollaborative Äußerungsaufbau bei der gegenseitigen Unterstützung im Sinne von Ko-Konstruktionen und Scaffolding als „assisted performance” (Ohta 2001: 9)³ lässt sich mit den *Mediating Strategies* verbinden, bei denen Lernende als *Social Agents* Brücken bauen, um ihren Peers den Zugang zu Wissen in der Interaktion zu erleichtern (Council of Europe 2020: 90ff.). Bei den so entstehenden kollaborativen Lernprozessen ist das Sprechen mit eigenen Sprechintentionen zentral, wobei dies nicht nur für die Lernenden, wie oft als Ziel von L2-Erwerb diskutiert, sondern auch für die angehenden Lehrenden gilt. Sprachförderndes Handeln von Lehrenden geht in unseren Augen von authentischen, auf eigenen Interessen beruhenden Inhalten und somit auch von eigenen Sprechintentionen aus und umfasst zudem ein pädagogisches Bewusstsein für die

³ Unser Scaffolding-Begriff umfasst – im Gegensatz zu dem didaktischen Begriff in der Diskussion um sprachsensiblen Fachunterricht in DaZ (Kniffka 2012, Gibbons 2015) – auch Unterstützung zwischen Peers. In Anlehnung an die zweitspracherwerbsbezogenen Interaktionsstudien von Ohta (2001), Forster & Ohta (2005) und Swain & Watanabe (2013) erweitern wir das Konzept des Scaffolding um die Dimension einer gegenseitigen Unterstützung. Wie im Laufe des vorliegenden Artikels verdeutlicht wird, lassen sich in der Peer-Interaktion mehrere verbale und non-verbale Elemente finden, die in der didaktischen Diskussion um Scaffolding als Mikro-Scaffolding erfasst werden (vgl. auch Swain & Watanabe 2013). Die didaktischen Dimensionen von Makro-Scaffolding spielen hier keine Rolle.

situativ angemessene Aufmerksamkeitslenkung auch auf die Formseite von Sprache.⁴ Ein inhaltlicher Austausch, der weder von vorgegebenen Materialien ausgeht noch *IRF*-Muster enthält, sondern interaktional so ausbalanciert ist, dass sowohl die Lernenden als auch die angehenden Lehrenden aktiv mitwirken und somit hierarchiefrei miteinander kommunizieren (Hoshii & Schumacher 2016; Hoshii & Schumacher 2017a), fördert die interaktionale Kompetenz aller Beteiligten in wesentlichem Maße.

Im Folgenden präsentieren wir Erkenntnisse aus einem telekollaborativen Projekt, in dem gerade durch eine solche ausbalancierte und hierarchiefreie Interaktion sowohl das Fremdsprachenlernen, der Spracherwerb durch Interaktion, als auch das Fremdsprachenlehren, die Entwicklung professioneller sprachlicher Handlungskompetenz, gefördert werden. Ziel unseres Beitrags ist es, unter Berücksichtigung von emischen und etischen Perspektiven⁵ diejenigen Dimensionen des Settings zu identifizieren, die zur Förderung der interaktionalen Kompetenz aller Teilnehmenden beitragen und somit das Potenzial verdeutlichen, das der Einsatz von Videokonferenzen für das Lernen und Lehren von Fremd- und Zweitsprachen bietet. Dieses synchrone digitale Format, das durch die Globalisierung und Digitalisierung, wie oben benannt, vor allem im interkulturellen Austausch bereits vielfach eingesetzt wurde, wird angesichts der pandemischen Situation nun vielfach als virtuelles Klassenzimmer in institutionalisierten Sprachlernsituationen genutzt, was gleichzeitig neue Fragen aufwirft. Aus diesem Grund möchten wir im vorliegenden Beitrag auch ansprechen, inwiefern sich die Interaktionsstrukturen in unserem herkömmlichen Setting als Distanzklassenzimmer mit Gruppensetting (Hoshii & Schumacher 2010; Hoshii & Schumacher 2020) und im aktuellen Format eines gemeinsamen virtuellen Raums voneinander unterscheiden. Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Nach der Vorstellung unseres Settings (Kap. 2) geben wir Einblicke in die Interaktion aus der Außenperspektive (Kap. 3) sowie aus der Innenperspektive (Kap. 4). Am Schluss entwickeln wir ausgehend von den Dimensionen unseres Settings, die interaktionale Kompetenz fördern, Perspektiven für die Interaktionsforschung und die Unterrichtspraxis.

2 Setting und Datenerhebung

Unser Projekt ist im Rahmen von koordinierten universitären Lehrveranstaltungen – aus der Praxis – entstanden, die seit 2004, in der jetzigen Grundstruktur seit 2010, durchgeführt werden. In den Videokonferenzen, die in Lehrveranstaltungen an beiden Orten eingebunden sind, interagieren DaF-Lernende in Japan mit angehenden DaF-/DaZ-Lehrenden in Deutschland in einem gemeinsamen Lern-Lehr-Setting. In die Lehrveranstaltungen sind jeweils gruppeninterne mündliche und schriftliche Formate zur Reflexion integriert.⁶

⁴ Dass gerade eine spontane Aufmerksamkeitslenkung auf die Form ausgehend von einer bedeutungszentrierten Interaktion als spracherwerbsfördernd gilt, wird auch in den Diskussionen um *Focus on Form* und *Task Based Research* vielfach behandelt (Schumacher et al. i.Dr.).

⁵ In Anlehnung an Schramm (2014: 245) verstehen wir unter einer etischen Perspektive eine von außen, durch Beobachtende an Daten herangetragene Forschungsperspektive und unter einer emischen Perspektive die Innensicht der Beteiligten.

⁶ Diese werden in Kap. 4 genauer beschrieben (vgl. auch Hoshii & Schumacher 2020 für eine ausführlichere Darstellung des Settings)

Pro Semester finden insgesamt sieben Videokonferenzen statt. Die erste Konferenz dient dem Kennenlernen und der gemeinsamen Festlegung von drei Schwerpunktthemen für das Semester. Sodann folgen drei Themenblöcke à zwei Konferenzen zu jeweils einem Thema. Diese werden von den Teilnehmenden in Tokio und in Berlin ausgewogen moderiert. Sowohl die Themenwahl als auch die Moderation der Konferenzen zwischen Berlin und Tokio erfolgen ohne Steuerung durch die Dozentinnen.⁷ Die Prämisse hierfür besteht in dem Ziel der bereits benannten ausbalancierten Interaktion, die eine hierarchiefreie Themenwahl und -steuerung, authentische Interaktion und interkulturellen Austausch mit echten Sprechintentionen ermöglichen soll. Die von den Teilnehmenden selbst gewählten Themen beinhalten zum Teil sehr komplexe, emotional bewegende Gegenstände wie z.B. Fukushima und Medien, die LGBTQ-Bewegung, Migration oder Gleichberechtigung. Neben dem synchronen Austausch per Videokonferenz haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich asynchron auszutauschen⁸.

Bis 2019 haben wir unser Projekt als Distanzklassenzimmer mit Gruppensetting durchgeführt, das durch Videokonferenzsysteme über die technischen Abteilungen beider Universitäten vermittelt wurde. Es gab zwei physische Interaktionsräume, also Präsenzzimmer in Tokio und in Berlin, sowie mehrere Interaktionssphären⁹, die unter den Teilnehmenden entstanden (vgl. Grafik 1). Sowohl die Lernenden in Tokio als auch die angehenden Lehrenden in Berlin konnten in ihren jeweiligen Präsenzzimmern während der Videokonferenzen miteinander kommunizieren. Auch Kommunikation mit den jeweiligen Dozentinnen, die im Hintergrund anwesend, aber auf dem Bildschirm der jeweils anderen Seite nicht zu sehen waren, war möglich, erfolgte jedoch meistens nur im Zusammenhang mit technischen Herausforderungen.

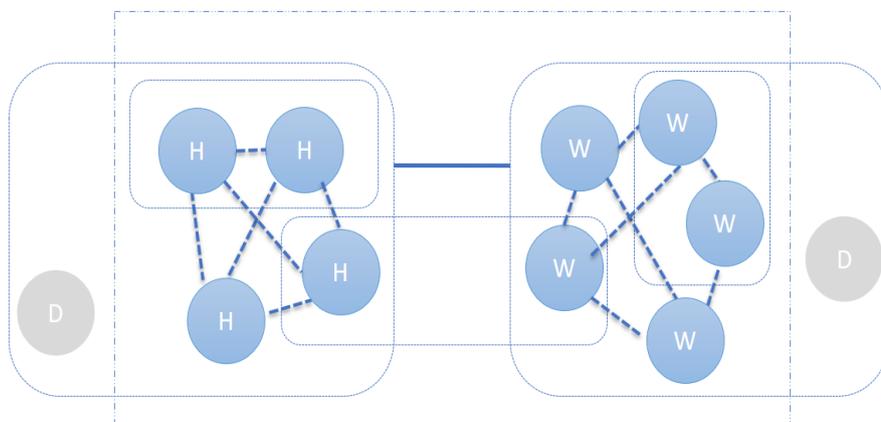


Abbildung 1: Zwei Interaktionsräume, mehrere Interaktionssphären¹⁰
(Aus Hoshii & Schumacher 2010, ergänzt.)

⁷ Im Projekt fungieren wir sowohl als Dozentinnen als auch als Forscherinnen.

⁸ Hierfür werden die Plattformen Moodle (bis 2014) sowie Slack (seit 2019) eingesetzt.

⁹ Der Begriff „Interaktionssphäre“ umfasst eine psychisch-mentale Dimension des Raums, den die Agierenden miteinander teilen, sowohl in Präsenz als auch virtuell (vgl. Hoshii & Schumacher 2010: 77f.).

¹⁰ H: DaF-/DaZ-Studierende an der Humboldt-Universität zu Berlin (angehende Lehrende), W: Studierende an der Waseda Universität in Tokio (Lernende), D: Dozentinnen.

Im Sommersemester 2020 entstand pandemisch bedingt eine völlig neue Situation: Es gab ein gemeinsames virtuelles Klassenzimmer, das nicht über die technischen Abteilungen der beiden Universitäten, sondern direkt von den Kursleiterinnen durch ein Videokonferenzsystem¹¹ generiert wurde (vgl. Grafik 2). Unter diesen neuen Bedingungen gab es keinen physischen Klassenraum mehr, sondern nur noch einen gemeinsamen virtuellen Interaktionsraum. Während der Konferenzen hatten die Dozentinnen die Kamera ausgeschaltet, um in den Hintergrund zu treten. Einzelne Interaktionssphären, wie sie im herkömmlichen (Präsenz-)Klassenraum oder im technisch vermittelten Distanzklassenzimmer zwischen physisch nebeneinandersitzenden Personen entstehen, existierten nicht.¹²

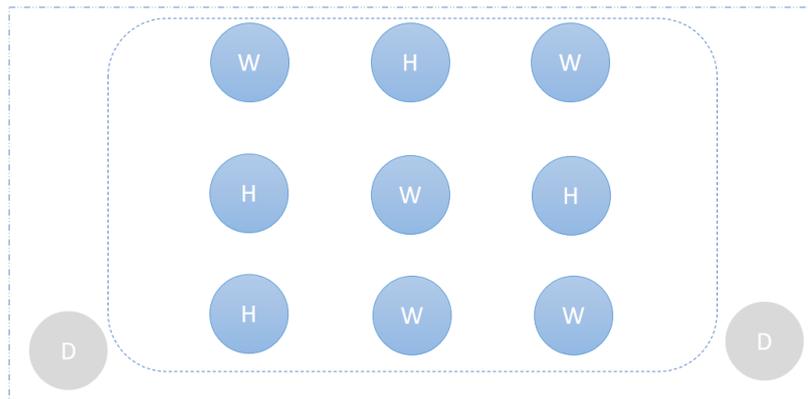


Abbildung 2: Ein gemeinsamer virtueller Interaktionsraum (per Zoom)

Die im Rahmen unserer Settings erhobenen Daten bestehen aus audiovisuellen mündlichen Interaktionsdaten aus insgesamt 26 ca. einstündigen Videokonferenzen einerseits und aus subjektiven Reflexionsdaten andererseits. Die subjektiven Daten stammen aus jeweils vier bis sechs semesterbegleitenden Essays der Teilnehmenden beider Seiten und aus schriftlichen Umfragen zur Evaluation der Teilnehmenden in Tokio.

In den nächsten beiden Kapiteln werden wir die Interaktion zunächst auf der Basis der Videodaten aus der Außenperspektive und sodann ausgehend von den subjektiven Daten aus der Innenperspektive beleuchten und dabei besonders interaktionale Kompetenzen und kollaboratives Sprachenlernen durch Ko-Konstruktion und Scaffolding fokussieren.

¹¹ Es handelte sich um Zoom. Die vorpandemischen Systeme hießen einfach *videoconferencing systems* und wurden durch die technischen Abteilungen beider Universitäten vermittelt.

¹² Die Bildschirmansichten von Zoom sind jeweils individuell einstellbar. Dadurch kann von Person zu Person variieren, was die Teilnehmenden sehen und wahrnehmen. Diesen für die Erforschung von Interaktion und Kommunikation im virtuellen Raum wichtigen Punkt möchten wir an einem anderen Ort diskutieren, da er den Rahmen des vorliegenden Beitrags weit überschreitet (zu unterschiedlichen Bildschirmansichten vgl. auch Rösler & Zeyer 2021).

3 Interaktion aus der Außenperspektive

Es folgen zwei Interaktionsanalysen, die exemplarisch für das Distanzklassenzimmer mit Gruppensetting und das gemeinsame virtuelle Klassenzimmer stehen. Im Rahmen eines explorativen Vorgehens analysieren wir die Interaktion in Bezug auf den kollaborativen Aufbau von Äußerungen mit gegenseitiger Unterstützung vor dem Hintergrund folgender Fragen: Wie erfolgt Unterstützung bei Verständnissicherungen? Wie erfolgt Unterstützung bei der Sprachproduktion? Wer nimmt in welcher Weise kollaborativ teil?

3.1 Interaktion im Distanzklassenzimmer mit Gruppensetting

Die hier präsentierte Sequenz stammt aus der ersten Videokonferenz im Sommersemester 2014. Die Teilnehmenden handeln gerade das gemeinsam für die kommenden Videokonferenzen festgelegte Thema Fukushima und die Medien aus. Ausgehend von dem Produktionsproblem einer Lernerin (W1) entsteht eine Interaktion, in der Unterstützung durch einen Peer (W2) und eine angehende Lehrerin (H4) erfolgt.

Sequenz 01: "Den Medien vertrauen" (VK01_2014)¹³

```

01 W1 ah- ich hab (.) noch eine frage über fukushima und medien?
02 W?
03 H? [mhm?]
04 W1 ah=es ist nicht? äh=uber fukushima? aber ich möchte- ahm;;
05 W1 lernen was sie denken über (-) a' medien. ( ) was äh- wenn sie:- ''ahm
W2 ((richtet den Blick auf W1))
06 W1 <<jap>>nan darou. media wo shinjirutte [iu ka. = was ist das.
medien vertrauen oder sowas.> ''ähm.]
07 W2 [<<jap>hm- to:: (nan te iu = wie heißt das)>]
08 W1 was sie denken über (-) medien? ahm- wenn; ''äh.
09 W1 wenn- äh ob sie ''ah die medien (-) hundert puze- prozent ahm- bel- äh-
W2 ((richtet den Blick auf W1))
→ 10 W2 g'lauben. [( )]
W2 ((richtet den Blick auf W1))
11 W1 g'lauben?
12 H4 [mhm?]
→ 13 H4 ob wir den medien zu hundert prozent glauben.
14 H1 ja.
15 W2 [mhm.]
→ 16 H4 a'also ob wir medien vertrauen.
17 H3 mhm,
→ 18 W1 [ja. vertrauen. ja. ja.]
→ 19 W2 [vertrauen. hm.]
→ 20 W1 [ja. vertrauen.]

```

In dieser Sequenz sucht die Lernerin W1 einen zu ihren Gedanken passenden Ausdruck. Das Problem im Äußerungsaufbau wird zunächst mehrfach implizit durch Verzögerungsphänomene signalisiert (Z. 04-05), dann in der L1 explizit angesprochen (Z. 06). Der Mitlerner W2 begleitet die Äußerung nonverbal und verbal (Z. 05-10) und unterstützt W1 durch den Vorschlag, das Verb *glauben* zu verwenden, so dass sie die Äußerung zu Ende bringen kann, wobei W1 durch die steigende Intonation noch Unsicherheit zeigt (Z. 10-11). Auch die angehenden Lehrenden begleiten die Äußerung aufmerksam, und die angehende Lehrerin H4 gibt in Form eines *Confirmation Checks* (Z. 13) und eines Recasts (Z. 16) Unterstützung, womit sie gleichzeitig ihr eigenes Verständnis der Sprechintention der Lernerin sichert. Somit wird das ursprüngliche Problem mit Hilfe eines Peers und einer angehenden Lehrerin erfolgreich gelöst, was sich als Scaffolding erfassen lässt. Bei beiden an der Ko-Konstruktion

¹³ Diese Sequenz wurde erstmalig in Hoshii & Schumacher (2017b) vorgestellt und hier teilweise durch die Transkription nonverbalen Verhaltens ergänzt.

beteiligten Lernenden lässt sich im Verstehensmoment (Z. 18-20) ein Lernpotenzial dafür erkennen, den L2-Ausdruck *den Medien vertrauen* im Rahmen ihrer „joint performance“ (Foster & Ohta 2005: 414)¹⁴ zu verinnerlichen.¹⁵ Vergleichbare Interaktionsmuster sind in den Daten, die von 2010-2019 im Rahmen des Distanzklassenzimmers mit Gruppensetting und zwei Kommunikationsräumen entstanden sind, vielfach beobachtbar (Hoshii 2013; Hoshii & Schumacher 2017b).

3.2 Interaktion im gemeinsamen virtuellen Klassenzimmer

Die zweite Sequenz, die wir hier exemplarisch vorstellen möchten, stammt aus der siebten Videokonferenz im Sommersemester 2020. Thema ist die Gleichberechtigung in der Gesellschaft.¹⁶ Es lassen sich im Rahmen des Äußerungsaufbaus einer Lernerin (W3) die Unterstützung durch ermunternde Paraphrasierungen einer angehenden Lehrerin (H2), die nonverbale Begleitung durch eine Mitlernerin (W1) sowie Prozesse der Verständnissicherung beobachten.

Sequenz 02: „Atmen“ (VK07_2020)

01 H2 gibt es eine meinung? (3.6)
 02 W3 ich persönlich persönlich denke, ist es gut ähm weil ich: ähm
 die groß klein ist wenn ich normal wagen steigt einsteigt ähm (.) ähm
 W1 ((lächelt))
 → 03 H2 einsteige mhmh
 → 04 W3 einsteige?
 W1 ((lächelt))
 → 05 H2 hm_hm, sehr gut ((nickt))
 → 06 W3 ((lacht)) einsteige; ähm bin ich müde bis ich ähm bis ich zur uni bin;
 W1 ((nickt))
 07 H2 mhm;; ((nickt))
 08 W3 an ankomm ankommt ähm: wei:l männer normalerweise ähm männer männer
 W1 ((nickt))
 09 W3 sind ((lächend)) größer als ich,
 10 H2 hm_hm, (1.6) hm_hm, (3.4) ((nickt))
 → 11 H2 und du fühlst dich äh dann unsicher? und das macht dich müde? weil es
 anstrengend ist? hab ich das richtig verstanden? oder,
 → 12 W3 (2.0) wie bitte,
 → 13 H2 ähm: was daran macht dich müde,
 14 W3 (1.1) ä:h, (1.1) mh:: ähm:: <<jap> nannte ittara = wie sagt man> wie sagt man
 W1 ((nickt)) ((vergrößert die Augen))
 15 W3 ((lacht)) ä:h-- (1.1) der zug ist immer voll wenn ich zur uni geh gehe und ähm;
 W1 ((nickt))
 16 H2 hmhm,
 17 W3 (1.6) ähm ich kann nicht ((Handbewegung)) (1.7) atmen ((lächelnd))
 W1 ((nickt))
 18 H2 okay mhmh,
 19 W3 mh (1.1)
 20 H2 mhmh verstehe ja es ist dann mehr luft zum atmen in dem anderen wagen ja,
 verstehe hmhm,
 21 W3 ((nicken, lächelnd))
 W1 ((nickt, lächelt))

¹⁴ Die Frage, ob hierbei auch von einer „shared attention“ (Hulstijn et al. 2014: 400; Ellis 2015) ausgegangen werden kann, die in der Diskussion um Gemeinsamkeiten zwischen kognitiven und soziokulturellen Ansätzen in der Zweitspracherwerbsforschung als ein Bestandteil für Lernpotenzial in der face-to-face-Interaktion gilt, ist für die virtuelle Interaktion noch auszuloten.

¹⁵ Vgl. Hoshii & Schumacher (2017b: 87f.) für weitere Analyseschwerpunkte dieser Sequenz.

¹⁶ Kurz vor dieser Sequenz wurden Alltagsszenen in Tokio vorgestellt, darunter auch Wagen der Bahn, die ausschließlich für Frauen vorgesehen sind.

Auch diese Sequenz beginnt mit dem Versuch einer Lernerin (W3), ihre Meinung zu äußern, wobei ein Produktionsproblem entsteht. W3 zeigt dies durch eine Wiederholung und gefüllte Pausen (Z. 02). Die angehende Lehrerin H2 reagiert darauf mit einem Recast (Z. 03). Dieser führt zu einem Uptake bei der Lernerin W3 (Z. 04), und nach der Bestätigung der angehenden Lehrenden H2 (Z. 05) wiederholt sie den Äußerungsteil nochmals und führt ihre Sprechintention weiter (Z. 06). Es folgt ein *Confirmation Check* in Form einer komplexen Äußerung der Teilnehmerin H2 (Z. 11)¹⁷, worauf die Lernerin W3 um eine Erklärung bittet (*Clarification Request* in Z. 12). Die angehende Lehrerin H2 fragt erneut nach, diesmal mit einer vereinfachten Formulierung (Z. 13). Auf diese erneute Frage versucht die Lernerin W3 zu antworten. Dabei stößt sie wiederum auf ein Problem während ihres Äußerungsaufbaus und bittet implizit durch Verzögerungen und explizit durch Code-Switching in die L1 Japanisch um Hilfestellung (Z. 14). Nach einer kurzen Pause und einer als gestische Umschreibung von *atmen* interpretierbaren Handbewegung, die auf erhöhte Aufmerksamkeit bei der Wortsuche schließen lässt, kommt sie selbst auf das Verb *atmen* (Z. 17), das von der angehenden Lehrenden H2 im Rahmen einer abschließenden Verständnissicherung bestätigt wird (Z. 18, Z. 20), die dann wiederum nonverbal von der Lernerin bestätigt wird (Z. 21).

In dieser Sequenz sind somit sowohl Scaffolding-Prozesse zu beobachten als auch für authentische Kommunikation typische Strukturen von Verständnissicherung. Im Gegensatz zur ersten Sequenz erfolgt das Scaffolding allerdings ausschließlich durch die Unterstützung einer angehenden Lehrerin und nicht durch Mitlernende. In der Aufnahme lässt sich jedoch beobachten, dass die Mitlernerin W1 den Äußerungsaufbau mimisch aufmerksam begleitet. Diese mimische Begleitung lässt sich vor allem an den Stellen beobachten, an denen die Lernerin W3 ihre Produktionsprobleme implizit und explizit signalisiert und ihre Sprechintention zu Ende zu bringen versucht. Insbesondere bei der expliziten Bitte um Hilfestellung in der L1 (Z. 14) lässt sich im Gesichtsausdruck von W1 durch eine Vergrößerung ihrer Augen eine erhöhte Aufmerksamkeit erkennen. Gleichwohl gibt es an dieser Stelle keine verbale Unterstützung, die in der vergleichbaren Situation in der Sequenz im Distanzklassenzimmer mit Gruppensetting beobachtbar ist.¹⁸ Dennoch zeigt diese erste Analyse der Interaktion auch in einem virtuellen Kommunikationsraum das Potenzial des Verstehensmoments bei beiden Lernerinnen, den L2-Ausdruck *atmen* zu verinnerlichen.¹⁹ Vergleichbare Interaktionsmuster sind vielfach in den Daten aus dem Sommersemester 2020 (mit einem virtuellen Klassenraum) beobachtbar.

Resümierend lässt sich festhalten, dass sowohl die Lernenden als auch die angehenden Lehrenden interaktional kompetent interagieren, indem sie verständnissichernd und auch produktionssichernd wirken. Dies bietet in beiden Videokonferenzsettings kollaborative Lernpotenziale: Im Setting mit zwei Kommunikationsräumen und mehreren Kommunikations-

¹⁷ Die syntaktischen Satzstrukturen sind hier nicht unbedingt komplex, allerdings werden vier Fragen hintereinander gestellt, von denen die ersten drei – wie oft in der gesprochenen Sprache – nicht syntaktisch, sondern intonatorisch als Frage markiert werden.

¹⁸ Dies ist möglicherweise bedingt durch das Setting eines gemeinsamen virtuellen Klassenraums, in dem es den Lernenden nicht möglich war, direkt miteinander zu kommunizieren.

¹⁹ Von einer *shared attention* ist hier allerdings kaum auszugehen, da die Lernenden ja – im Gegensatz zu den Lernenden im Gruppensetting mit zwei Kommunikationsräumen – keine Kommunikationssphäre miteinander aufbauen können und auch nicht bekannt ist, ob sie die anderen Studierenden während ihres jeweiligen Äußerungsaufbaus überhaupt sehen, da dies ja von der jeweils individuell eingestellten Bildschirmansicht abhängt (vgl. Fußnote 12 und Kapitel 4.1).

sphären (exemplarisch: Sequenz 01 „Den Medien vertrauen“) werden Lernende sowohl von Peers im selben (physischen) Raum als auch von angehenden Lehrenden nonverbal und verbal unterstützt, und es erfolgen Ko-Konstruktionen von Äußerungen, an denen Peers und angehende Lehrende mitwirken. Im Vergleich dazu werden die Lernenden im gemeinsamen virtuellen Kommunikationsraum (exemplarisch: Sequenz 02 „Atmen“) verbal primär von angehenden Lehrenden unterstützt, während die Peers ihre Unterstützung und Anteilnahme nonverbal – durch Nicken, Lächeln und Mimik – zeigen, aber keine verbale Ko-Konstruktion stattfindet. Trotz dieser Unterschiede bieten beide Settings die Möglichkeiten authentischer Kommunikation, in denen kollaborativ Verstehensmomente herbeigeführt und gefördert werden. Im nächsten Kapitel möchten wir besprechen, wie die Beteiligten selbst die Interaktion während der Videokonferenzen einschätzen.

4 Interaktion aus der Innenperspektive

Die Reflexion aller Teilnehmenden stellt einen zentralen Bestandteil unseres Projekts dar. Schriftlich reflektieren alle in semesterbegleitenden Essays, die Lernenden in Umfragen und die angehenden Lehrenden im Rahmen von selbst erstellten Transkriptionen und Interaktionsanalysen über die spezifische Interaktion. Mündlich erfolgt die Reflexion durch gruppeninterne Diskussionen in Tokio und Berlin. Die Lernenden und die angehenden Lehrenden setzen unterschiedliche Schwerpunkte in ihren Reflexionen, die es insgesamt ermöglichen, die Spezifika der Interaktion aus der etischen Perspektive durch emische Perspektiven zu ergänzen. Es folgt die Analyse der so gewonnenen Einblicke zunächst aus der Sicht der Lernenden, sodann aus der Sicht der angehenden Lehrenden. Sie ist explorativ und insofern kategoriengenerierend, als wir in den Daten nach Ausführungen zu interaktionaler Kompetenz im oben beschriebenen Sinne gesucht und hieraus Motive gebildet haben.²⁰

4.1 Interaktion aus der Perspektive der Lernenden

Strukturell ist die Selbstreflexion in drei Formaten in die Lehrveranstaltung in Tokio integriert: als gruppeninterne mündliche Reflexion direkt nach den Videokonferenzen und am Semesterende, als schriftliche Umfrage in Form von Fragebögen mit offenen und geschlossenen Fragen zur Evaluation am Semesterende sowie in Form von fünf Essays. Für die Lernenden bieten die Essays die Möglichkeit sowohl der inhaltlichen als auch der sprachlichen Reflexion. Sie reflektieren über das jeweilige Thema, den Verlauf der Konferenzen, die eigene Teilnahme und somit gleichzeitig auch über die eigene Lernautsprache. Es handelt sich um Schreibaufgaben, die jeweils in zwei Phasen mit verschiedenen Feedbacktypen korrigiert und von den Lernenden selbst überarbeitet werden. Die erste Korrektur erfolgt indirekt durch Markierung mit Fehlerkategorien, die zweite direkt durch Vorgabe der zielgerechten Formen. Die Impulsfrage lautete: Reflektieren Sie über die Konferenz (Thema, Verlauf und eigene Teilnahme) und schreiben Sie eine Zusammenfassung und Kommentare dazu (mindestens 250 Wörter).²¹ So können die Lernenden ihre Aufmerksamkeit während der Konferenzen primär auf den Inhalt richten und die Angemessenheit der sprachlichen Formen vor allem während des Schreib- und Überarbeitungsprozesses reflektieren.

²⁰ Vgl. Hoshii & Schumacher (2020) für ein entsprechendes Vorgehen zu Daten von 2014, die wir im vorliegenden Beitrag um Daten von 2019 und 2020 ergänzen.

²¹ Vgl. hierzu genauer Hoshii & Schumacher (2020: 107).

In den Essays und der Umfrage lassen sich in Bezug auf die Interaktion per Videokonferenz aus der Perspektive der Lernenden die folgenden drei Schwerpunkte herauskristallisieren: Begegnung per Videokonferenz, Interaktion und Partizipation generell sowie Interaktion und Partizipation im gemeinsamen virtuellen Raum. Diese möchten wir im Folgenden anhand von Beispielen aus Essays und Umfragen veranschaulichen. Die Essays sind im Original auf Deutsch, die folgenden Beispiele sind aus den korrigierten Versionen. Die Umfrage erfolgte in der L1 Japanisch und wurde ins Deutsche übersetzt.

Zum ersten Schwerpunkt, Begegnung per Videokonferenz, können folgende Motive zusammengefasst werden: Deutschkenntnisse erweitern, deutsche Kultur kennenlernen, Studierende in Deutschland kennenlernen, Freude am Austausch, aber auch Unsicherheit, Erfolgsgefühl sowie Motivation zum Weiterlernen. Aus den Aussagen erkennen wir, dass die Lernenden – sowohl im Distanzklassenzimmer mit Gruppensetting als auch im gemeinsamen virtuellen Klassenzimmer – durch Videokonferenzen echte Begegnungen mit Studierenden in Deutschland und somit die Begegnung mit der Gesellschaft und Kultur erleben:

(1) Ich denke, dass die Konferenzen dieses Semesters erfolgreich beendet worden sind, obwohl ich kein Selbstvertrauen vorher hatte. Einer der Gründe ist, dass jeder in der Klasse hoch motiviert war und unsere deutschen Kameraden uns mit der Sprache geholfen haben. (Shin Essay 6, 2014)

(2) Die positiven Punkte waren, dass mein Verständnis von Deutschland vertieft wurde, dass meine Sprachfähigkeit auf Deutsch sich verbessert hat und dass ich über die japanische Gesellschaft aus ausländischer Perspektive nachdenken konnte. (Hina Umfrage 2020)

Die Berliner Studierenden auf der anderen Seite sind für die Studierenden in Tokio reale Kommunikationspartner, auch wenn sie sich untereinander lediglich über den Bildschirm im virtuellen Raum kennenlernen. Dass beide Seiten „einander respektieren“ (Kei Umfrage 2020), wird erwartet und wird in den Augen der Studierenden in Tokio auch geleistet:

(3) Positiv an der letzten Videokonferenz war, dass die Atmosphäre zwischen den japanischen und deutschen Studenten sehr gut war und dass wir viel nachgefragt haben, als wir die Berliner Studenten nicht verstehen konnten. (Yoko Essay 2, 2014)

(4) Ich war erleichtert, weil die Studenten aus Berlin sehr nett und verständnisvoll waren und gesagt haben, dass sie langsamer und lauter sprechen, wenn ich sie nicht verstehen würde. (Lisa Essay 1, 2019)

(5) Es war sehr hilfreich, dass die Teilnehmenden aus Berlin immer versucht haben, mich zu hören und zu verstehen, wenn ich mich nicht gut artikulieren konnte. (Yuto Umfrage 2020)

Wir sehen, dass die Konferenzen nicht nur als Ort zum Sprachenlernen, sondern auch als Ort für echte Begegnungen und einen echten Austausch wahrgenommen werden, in dem beide Seiten aus ihren Rollen als Lernende bzw. angehende Lehrende im institutionalisierten Unterrichtskontext heraustreten und als Persönlichkeiten, „Kameraden“ (Shin Essay 6, 2014), auftreten.

Zur Interaktion und Partizipation generell (zweiter Schwerpunkt) werden folgende Motive genannt: die gute Atmosphäre zwischen den Beteiligten, Möglichkeiten zum Nachfragen, gegenseitige Unterstützung sowie Rücksicht auf die anderen. Ausgehend von konkreten Ausdrucksbedürfnissen erkennen die Lernenden auch die Wichtigkeit ihrer eigenen interaktionalen Kompetenz, was beispielsweise in den folgenden Zitaten ersichtlich wird:

(6) Wenn ich nichts sage, kann ich meinem Gegenüber meine Meinung nicht sagen. Ich möchte nächstes Mal noch mehr meine Gedanken ausdrücken. (Ai Essay 2, 2019)

(7) Was schwierig bei der Konferenz war, war die Notwendigkeit, auf die unerwarteten Fragen zu antworten und zu verstehen, was andere sagen. (...) Aber wir konnten uns mit dem Wörterbuch oder mit der Hilfe der anderen verstehen. (Shin Essay 6, 2014)

Gleichzeitig nehmen sie auch die Notwendigkeit der gegenseitigen Unterstützung und Rücksicht auf die anderen wahr, wie eine Lernerin des Settings mit einem virtuellen Raum in der Umfrage am Semesterende bemerkt und was auch im herkömmlichen Gruppensetting immer wieder thematisiert wurde:

(8) Es hat mir Spaß gemacht, aber ich dachte auch, dass Rücksicht auf die anderen Teilnehmer, die nicht so oft sprechen konnten, notwendig ist. Es war schwer, diesen Teilnehmern Fragen zu stellen oder sie nach ihrer Meinung zu fragen. (Hina Umfrage 2020)

Darüber hinaus wird auch die Wichtigkeit der interaktionalen Kompetenz der angehenden Lehrenden erwähnt:

(9) Ich war ermutigt zu sprechen, weil ich sehen konnte, dass die Teilnehmer aus Berlin versuchten, mich zu verstehen und vermuten, was ich sagen wollte. (...) Ich habe das Gefühl, dass die Teilnehmer aus Berlin jedes Mal langsamer gesprochen haben (es ist jedes Mal einfacher geworden, sie zu hören). (Nana, Umfrage 2020)

Auch hier sehen wir, dass die Haltung der angehenden Lehrenden als Kommunikationspartner eine wichtige Rolle spielt.

Zu den neuen Bedingungen der Interaktion und Partizipation in einem gemeinsamen virtuellen Klassenraum (dritter Schwerpunkt) äußern sich die Studierenden durchaus positiv. Einige Teilnehmende in Tokio, die vor der Pandemie an Videokonferenzen im Gruppensetting mit Distanzklassenzimmern mit anderen Partneruniversitäten teilgenommen hatten, nehmen im neuen Setting weniger technische Probleme wahr. Darüber hinaus wird auch die Nützlichkeit der Unterstützung durch die Technik erkannt, die im gemeinsamen virtuellen Klassenraum zur Verfügung steht. Gleichzeitig werden technisch bedingte Beschränkungen in der Kommunikation thematisiert, die insbesondere die Schwierigkeiten beim *Turntaking* betreffen, d.h. die Entscheidung, wer wann sprechen kann:

(10) Ich denke, dass es mit Zoom eher einfacher ist zu sprechen. Die Chat-Funktion war auch nützlich, um die Dinge zu erläutern, die die Teilnehmer nicht verstanden hatten. Allerdings war es schade, dass man beim geteilten Bildschirm nicht alle Gesichter der Teilnehmenden sehen konnte. (Nana Umfrage 2020)

Diese Aussage ist ein wichtiger Hinweis darauf, dass die Teilnehmenden im gemeinsamen virtuellen Raum tatsächlich unterschiedliche Bildschirmansichten haben und folglich unterschiedliche Dinge sehen.²²

(11) Es war gut, dass ich während der Konferenzen mit meinem PC Wörter suchen oder Notizen machen konnte. Aber es gibt Verbesserungspotential, weil es schwer war, mehrere Leute gleichzeitig sprechen zu lassen. (Yuto Umfrage 2020)

Zu diesem Punkt äußert sich ein Lerner, der bereits in früheren Semestern Erfahrungen mit Videokonferenzen im Distanzklassenzimmer mit Gruppensetting gesammelt hatte, wie folgt:

²² Vgl. dazu auch Fußnote 12.

(12) Es war gut, dass es keine technischen Probleme während der Konferenzen gab. Aber es war schwer zu entscheiden, wann ich sprechen oder mich einmischen soll wegen der Natur der Online-Konferenz: Mehrere Personen können nicht gleichzeitig sprechen und es gab keine eindeutige Atmosphäre. (Kei Umfrage 2020)

Der Lerner zieht zwar keine direkten Vergleiche zwischen den beiden Settings, aber das hier erwähnte Fehlen einer „eindeutigen Atmosphäre“ könnte mit dem neuen Setting zusammenhängen, das keine physischen Kommunikationsräume und keine Möglichkeit zur direkten individuellen Kommunikationssphäre vor allem unter den Beteiligten in der Gruppe bietet. Dies möchten wir bei der weiteren Projektdurchführung und -auswertung genauer beleuchten.

4.2 Perspektive der angehenden Lehrenden

Für die Studierenden in Berlin ist die Selbstreflexion über das eigene sprachliche Handeln während der Videokonferenzen Kernbestandteil der in verschiedene DaF-/DaZ-Studiengänge eingebundenen Lehrveranstaltung. Um diesen spezifischen Teil ihrer professionellen Handlungskompetenz zu fördern, erfolgt zu Beginn des Kurses eine Einführung in die Interaktionsanalyse, in der sowohl kognitiv als auch soziokulturell ausgerichtete Ansätze thematisiert werden und in deren Zentrum sprachfördernde Interaktion steht. Auf dieser theoretischen Basis sind drei strukturell etablierte Möglichkeiten der Selbstreflexion in den Kurs integriert: gruppeninterne mündliche Reflexionen direkt nach den Videokonferenzen – bis 2019 in Präsenz, 2020 digital –, Präsentationen und Diskussionen von Interaktionsanalysen des eigenen sprachlichen Handelns auf der Basis selbst erstellter Transkriptionen sowie vier Essays, in denen durch eine interaktionsspezifische Impulsfrage eben diese Thematik fokussiert wird. Die Impulsfrage lautete: Welche Charakteristika der Interaktion und des eigenen sprachlichen Handelns sind für Sie bemerkenswert? Dass gerade die videografisch ermöglichte Außenperspektive im Zusammenhang mit der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit Interaktion die Aufmerksamkeit für das eigene sprachliche Handeln schärft und zu einer kontinuierlich vertieften Selbstreflexion führt, ist in den subjektiven Daten der angehenden Lehrenden deutlich erkennbar. Das videografische Setting mit wiederholter Beobachtung des eigenen sprachlichen Verhaltens ermöglicht eine Reflexion über das eigene Handeln und führt sowohl zu einer zunehmend stärkeren Kontrolle der eigenen Sprache während der Konferenzen als auch zu Vorsätzen in Bezug auf das zukünftige Berufsfeld.

Aus den Essays lassen sich drei Schwerpunkte herauskristallisieren, die verschiedene Motive umfassen und im Folgenden jeweils kurz beleuchtet werden: das eigene sprachliche Handeln, Effekte dieses Handelns in der Lernaltersprache und das eigene Rollenverständnis.

Der erste Schwerpunkt, die Selbstreflexion des eigenen sprachlichen Handelns, umfasst die Motive Zeit lassen, Reduktion der eigenen Redeanteile und Vereinfachung der eigenen Lehrersprache, jeweils vor dem Hintergrund der Orientierung an den Bedarfen der Lernenden. Die zentrale Rolle von Pausen gerade in der Kommunikation mit Lernenden wird an dem folgenden Zitat deutlich:

(13) Das Medium Distanzklassenzimmer zu erleben und mitzugestalten ist eine spannende und aufregende Erfahrung. Ganz besonders der Kontrast zwischen der Introspektive während der Videokonferenz und dem nachträglichen Ansehen des Videos aus der Außenperspektive. Am eklatantesten war für mich der Unterschied in der empfundenen Zeitlichkeit. Während

der Interaktion sind mir die Pausen sehr lang vorgekommen und ich habe einen hohen kommunikativen Druck verspürt, sprachliche Hilfestellungen zu geben. [...] beim Anschauen des Videomaterials ist mir klar geworden, wie kurz die Pausen waren und wie wenig Planungszeit ich/wir den Lernenden dadurch nur gegeben habe(n). (Piri Essay 1, 2019)

Die angehenden Lehrenden reflektieren viel über die Notwendigkeit, den Lernenden „erstmal Zeit zum Nachdenken zu lassen“ (Meggi Essay 4, 2019) und sowohl die eigenen Redeanteile als auch die Komplexität der eigenen Äußerungen zu reduzieren.

(14) Aufseiten des HU-Teams gibt es im Vergleich zur ersten Konferenz stellenweise eine höhere Awareness dafür, langsam, deutlich und in kurzen Äußerungen zu sprechen [...] Nicht immer halten wir unsere „guten Vorsätze“ ein; es gibt auch Stellen, an denen das HU-Team sehr viele Fragen hintereinander stellt [...]. (Tjo Essay 2, 2019)

(15) [M]eine vielen aufeinanderfolgenden Fragen [haben] den Eindruck erweckt, die Möglichkeit der Waseda-Studierenden genommen zu haben, diese zu verinnerlichen und zu sprechen. (Viv Essay 3, 2020)

Die Studierenden reflektieren die Entwicklung ihres sprachlichen Handelns und formulieren vielfach Vorsätze:

(16) Ich versuche nun, einfacher und langsamer, insgesamt gezielter zu sprechen. Mehr offene Fragen zu stellen, selbst weniger lang zu reden. Dieses „strategische Sprechen“ ist mir von Mal zu Mal bewusster. (Micha Essay 3, 2019)

Es zeigt sich, dass die in der didaktischen Diskussion um Scaffolding vielfach benannten Elemente sprachfördernden Handelns wie aktives Zuhören, langsames Sprechen und Zeit für den Produktionsaufbau lassen von den angehenden Lehrenden bewusst selbstreflexiv bearbeitet werden.

Das Bewusstsein dafür, dass das eigene sprachliche Handeln Effekte in der Lernaltersprache auslösen kann (zweiter Schwerpunkt), entsteht bei ihnen vor allem ausgehend von den Transkriptionen selbst ausgewählter Sequenzen der Videokonferenzen.

(17) Als ich das erste Mal einen Ausschnitt einer Sitzung transkribierte, war ich sehr überrascht, dass ich vieles während unserer Sitzungen nicht wahrnehme. [...] So bemerkte ich, dass u.a. semantisierte Wörter und Redemittel von den japanischen Studenten während einer Konferenz wieder aufgenommen bzw. produziert wurden. (Lia Essay 3, 2014)

Effekte in der Lernaltersprache werden auch sehr konkret im Zusammenhang mit Feedback thematisiert, eingebettet in die soziale Kommunikationssituation mit ihren affektiven Komponenten. Im nächsten Zitat handelt es sich um die Reflexion der angehenden Lehrerin, die die Lernerin in der Sequenz „Atmen“ (Kap. 3.2) unterstützt, und bezieht sich auf einen Teil dieser Sequenz (Z. 2-6).

(18) Das Gefühl, dass wir uns einfach gut unterhalten, verleiht mir Souveränität und Optimismus, sodass sich auch ein paar Situationen ergeben, in denen ich fast beiläufig kleine Fehler korrigiere. [...] die Studierenden [haben] gut auf meine Korrekturen reagiert. Besonders bei der Korrektur von Nanas Aussage „...*(wenn ich in den Zug) einsteige* (orig. *einsteigt*)“ findet ein Recast mit doppeltem Uptake statt, also sie wiederholt das richtige Wort gleich zweimal hintereinander und spricht danach auch ungehemmt weiter. (Kata Essay 3, 2020)

In dem Teilsatz „dass wir uns einfach gut unterhalten“ wird deutlich, dass die angehende Lehrerin die Kommunikation als authentisch empfindet und dass sie auf dieser Basis zu einer für sie auch subjektiv als erfolgreich wahrgenommenen Unterstützung im Sinne von Scaffolding und korrektivem Feedback gelangt.

Entsprechende Reflexionen werden auf einer abstrakteren Ebene von den DaF-/DaZ-Studierenden vielfach im Zusammenhang mit ihrem eigenen Rollenverständnis reflektiert (dritter Schwerpunkt). Immer wieder wird die eigene Doppelrolle reflektiert:

(19) Bin ich Kommilitone oder bin ich Lehrkraft? Welche Rolle spielt meine Erfahrung als L1-Sprecher? Wie kann ich mich positionieren? (John Essay 3, 2020)

Gerade die Möglichkeit, die japanischen Lernenden im Laufe des Semesters als Persönlichkeiten immer näher kennen zu lernen, sorgt für eine „Begegnung auf Augenhöhe“ (Chris Essay 6, 2014) und wird als zentral für eine motivierende Kommunikation reflektiert.

(20) Es war sehr schön, uns nicht nur als „Lernende/Lehrende“ kennenzulernen, sondern als individuelle Personen. Er gibt mehr Motivation zum Kommunizieren, was beim Fremdsprachenlernen ein wichtiger Faktor ist. (Meggi Essay 4, 2019)

(21) Wie wichtig neben der inhaltlichen und sprachfördernden Interaktion wertschätzende, Vertrauen schaffende und motivierende Kommunikation ist, dies ist mir noch einmal verstärkt bewusst geworden. Dass die „Beziehungsebene“ [...] entscheidend zum Gelingen des Lehr-Lern-Geschehens beiträgt, lässt sich dabei natürlich in nahezu jedem Lehrwerk für Unterrichtsmethodik nachlesen. [...] während des gemeinsamen Abschieds ist mir dies allerdings jenseits von Lehrbuchinhalten noch einmal sehr deutlich geworden. (Micha Essay 3, 2019)

5 Fazit

In unserem Beitrag haben wir gezeigt, dass interaktionale Kompetenz als Fähigkeit zur erfolgreichen, kollaborativen Gestaltung von Gesprächen ein zentrales Lernziel nicht nur für Lernende, sondern auch für angehende Lehrende ist. In dem vorgestellten telekollaborativen Lern-Lehr-Setting haben wir exemplarisch aus ethischer und emischer Perspektive veranschaulicht, inwiefern diese Kompetenz durch die aktive Mitwirkung an Videokonferenzen und durch begleitende Reflexionsformate bei den Teilnehmenden vertieft werden kann. Im Folgenden werden wir zunächst für Lernende, sodann für angehende Lehrende und schließlich für beide gemeinsam diejenigen Dimensionen des Settings resümieren, die zur Förderung interaktionaler Kompetenz beitragen, und Implikationen für die Interaktionsforschung sowie für die Praxis gerade beim Einsatz von Videokonferenzen in Lern-/Lehrsettings aufzeigen.

Für die DaF-Lernenden ermöglicht das Setting mit Studierenden aus Deutschland eine authentische Kommunikation in der zu erlernenden Sprache, was in einem herkömmlichen institutionalisierten Kontext durch die klassische Rollenverteilung zwischen Lernenden und Lehrenden nur schwer realisierbar ist. Durch das ausbalancierte und von der klassischen Lehrer-Lerner-Hierarchie befreite Setting, in dem die Lernenden mit den Studierenden in Deutschland gemeinsam die zu diskutierenden Themen bestimmen, ebenso wie diese Videokonferenzen moderieren und hierfür thematisch einführende Präsentationen erstellen, können sie aus ihrer institutionalisierten Rolle heraustreten und die Interaktion als *Social Agents* gestalten. Hierdurch wird ihre Lernerautonomie stark gefördert. Zudem wird ihre Sprachbewusstheit gefördert, da sie während der Konferenzen primär mit der Realisierung ihrer Sprechintentionen konfrontiert werden und später mehrfach ihre Essays überarbeiten. Dass sie ausgehend von einer inhaltlichen Diskussion auch über die sprachliche Form und

somit über ihre eigene Lernersprache reflektieren, ist insbesondere auch vor dem Hintergrund relevant, dass die Lernenden in unserem Setting Studierende verschiedener und nur in seltenen Fällen sprachbezogener Fächer sind. Die Möglichkeit und Natürlichkeit des Code-Switching zur homogenen L1 Japanisch schließlich fördert sprachliche Unterstützung auch von Peers beim Äußerungsaufbau und bei Verständnissicherungen, so dass Lernpotenziale im Sinne kollaborativen Lernens durch Ko-Konstruktionen unter Lernenden in natürlicher Weise entstehen. Dass diese offenbar im Gruppensetting mit zwei Distanzklassenräumen, jeweils in einem Präsenzraum, befördert werden und in einem gemeinsamen virtuellen Raum ohne individuelle Kommunikationssphäre kaum oder nur schwer realisierbar sind, sollte im Rahmen weiterer Forschung beleuchtet und für den aktuellen Einsatz von Videokonferenzen für die Fremdsprachenvermittlung berücksichtigt werden.

Für die angehenden DaF-/DaZ-Lehrenden bietet das Setting die Möglichkeit, das eigene sprachliche Verhalten als Teil ihrer professionellen Handlungskompetenz zu reflektieren. Hierfür sind vor allem die folgenden Dimensionen fördernd, die Theorie und Praxis stets eng aufeinander beziehen: die theoretische Auseinandersetzung mit den fachlichen Grundlagen von Interaktionsanalyse, die gemeinsamen mündlichen Reflexionen direkt nach den Videokonferenzen, die eigenen Transkriptionen und Interaktionsanalysen sowie die selbstreflexiven Essays. Insbesondere die iterative Außenperspektive, die durch die selbst erstellten Transkriptionen der Videoaufnahmen und Interaktionsanalysen des eigenen sprachlichen Handelns ermöglicht wird, führt zu intensiver Selbstreflexion. Die Professionalisierung der eigenen interaktionalen Kompetenz wird insbesondere auch durch die ausbalancierte und hierarchiefreie Interaktionsstruktur befördert. Dies lässt sich daran erkennen, dass die Reduktionen der eigenen Redeanteile und die Komplexitätsreduktionen der eigenen Lehrersprache oftmals ausgehend von verständnissichernden Turns der Lernenden erfolgen, die diese als *Social Agents* und gleichberechtigte Studierende im Rahmen der authentischen Kommunikation vornehmen. Auch wenn es zwischen den Lernenden und den angehenden Lehrenden Unterschiede bzgl. ihrer Sprachkompetenzen im Deutschen gibt, handelt es sich um eine hierarchiefreie Kommunikation, da ja nicht nur die Lernenden die Sprechintentionen der angehenden Lehrenden verstehen und ihre eigenen Sprechintentionen verständlich formulieren müssen, sondern dies ebenso umgekehrt für die angehenden Lehrenden gilt. Inwiefern für eine solche mitteilungsbezogene Kommunikation, die typischerweise an außerschulischen Lernorten erfolgt, mit der Weiterentwicklung digitaler Medien auch die Aufhebung der klassischen Dichotomie von Lernorten zu erwarten ist, kann mit Spannung erwartet werden (vgl. Rösler 2021: 35f.).

Es zeigt sich, dass insbesondere die symmetrische Interaktionsstruktur das kollaborative sprachliche Handeln aller an der Interaktion Beteiligten fördert. Eng damit zusammen hängt die Möglichkeit aller Teilnehmenden, jenseits von herkömmlichen Unterrichtssettings und IRF-Mustern mit eigenen Sprechintentionen zu sprechen. Dass dies über einen längeren Zeitraum hinweg – ein Semester lang – ermöglicht wird, ist zudem zentral für ein persönliches Kennenlernen ohne klassische Rollenverteilung, was die Motivation für das Lernen und Lehren stark fördert, wie die Teilnehmenden mehrfach betonen. Gerade die Möglichkeit, neben den Rollen als Lernende und Lehrende auch die Rollen von Studierenden auf Augenhöhe zu übernehmen, ohne die eigenen Ziele – das Deutschlernen bzw. -lehren – aus den Augen zu verlieren, fördert die interaktionale Kompetenz. Für Lernende besteht diese darin, als *Social Agents* ihre Lernersprache weiterzuentwickeln, für Lehrende darin, authentisch zu kommunizieren und dabei die Sensibilität für das eigene sprachfördernde Handeln durch bewusste Unterstützung der Lernenden in Verständnis und Produktion weiterzuentwickeln.

Gerade angesichts der stark ansteigenden Nutzung von Videokonferenztools für virtuelle Klassenzimmer ergeben sich neue Perspektiven für die Interaktionsforschung in DaF und DaZ. Ein Forschungsbedarf besteht in der Frage, inwiefern die in der Interaktionsforschung für die face-to-face-Kommunikation in Präsenzlräumen entwickelten Konzepte auf die Kommunikation im virtuellen Raum übertragbar sind. Die stetige technische Optimierung von Videokonferenzsystemen bietet hierfür in dreierlei Hinsicht Forschungspotenzial. Erstens können aufwändige Aufnahmeszenarien, die in der videobasierten Forschung im Präsenzklassenzimmer vorgenommen werden, stark vereinfacht werden. Dies führt u.a. zur Reduktion des Beobachterparadoxons, sind doch die Aufnahmetools unaufdringlich und kaum invasiv, und der Einsatz von Videokonferenzen ist für alle Teilnehmenden zentraler Bestandteil des Unterrichtssettings. Zweitens bietet die schnelle Zugänglichkeit von Videoaufnahmen des Interaktionsgeschehens im virtuellen Klassenzimmer die Möglichkeit, sowohl für Lernende als auch für Lehrende die eigene Teilnahme an Interaktion auch aus der Außenperspektive betrachten zu können, was den Raum für verschiedene Mixed-Method-Designs eröffnet, etwa im Zusammenhang mit den im vorliegenden Beitrag vorgestellten selbstreflexiven schriftlichen Formaten zur Datenerhebung oder aber mit retrospektiven Elitzierungsverfahren. Drittens ergibt sich gerade durch die fortschreitend stärkere Verfügbarkeit von Videodaten zum Unterrichtsgeschehen auch die Möglichkeit, unter Berücksichtigung von kognitiven und soziokulturellen Ansätzen der Interaktionsforschung sowie der Besonderheiten der Interaktion im virtuellen Raum Lerneffekte zu erforschen, die ausgehend von in einzelnen kollaborativen Aushandlungsprozessen erkennbaren Lernpotenzialen oder von korrektivem Feedback auch Effekte in der Lernersprache einzelner Lernender im weiteren Verlauf der videografierten Interaktion umfassen.

Nicht zuletzt bietet der Einsatz von Videokonferenzen in telekollaborativen Projekten für die Praxis eine Möglichkeit, im DaF/DaZ-Unterricht und in der Lehrerbildung eine authentische Sprachverwendungssituation zu schaffen, die im herkömmlichen, institutionalisierten Kontext im Klassenzimmer mit vier Wänden nicht immer und nicht so einfach realisierbar ist, wobei durchdachte, immer wieder zu aktualisierende Vorbereitungen und Kooperationen zwischen den Kursleitenden eine zentrale Voraussetzung bilden.

Es ergeben sich vielversprechende Perspektiven für die Forschung zum Einsatz von Videokonferenzen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht mit seiner doppelten Ausrichtung auf Inhalt und Sprache, in der die interaktionale Kompetenz von Lernenden und Lehrenden sowie kollaboratives Lernen als Teil der Komplexität des Lern-Lehr-Geschehens vertieft beleuchtet werden können.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2010): Sozial-interaktionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1. Berlin: de Gruyter, 817-826.
- Akiyama, Yuka; Cunningham, Joseph D. (2018): Synthesizing the practice of SCMC-based telecollaboration: A scoping review. *Calico Journal* 35(1), 49-76.
- Compennolle, Remi Adam van (2015): *Interaction and Second Language Development. A Vygotskian Perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Council of Europe (2020): *Common European Framework of Reference for Language Learning: Learning, Teaching, Assessment*. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Ellis, Nick (2015): Cognitive and Social Aspects of Learning from Usage. In: Cadierno, Teresa; Eskildsen, Søren Wind (Eds.) *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin: de Gruyter Mouton, 49–73.
- Feick, Diana; Knorr, Petra (2021a): Mehrsprachigkeitsbewusstheit in digitalen Lernumgebungen: Das virtuelle Austauschprojekt „Linguistic Landscapes Leipzig – Auckland“. *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal*(3), 135-157.
- Feick, Diana; Knorr, Petra (2021b): Developing Multilingual Awareness Through GermanEnglish Online Collaboration. In: Lanvers, Ursula.; Thompson, Amy S. & East, Martin (Eds.): *Language Learning in Anglophone Countries*. Cham: Palgrave Macmillan, 331-358.
- Foster, Pauline; Ohta, Amy Snyder (2005): Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms. *Applied Linguistics* 26(3), 402-430.
- Gibbons, Pauline (2015): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. 2. Auflage. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hirschfeld, Ursula; Rösler, Dietmar; Schramm, Karen (2018): Rückblick auf den Themenschwerpunkt „Mündlichkeit im DaF-Unterricht“. *Deutsch als Fremdsprache* 55 (2), 67-70.
- Hoffmann, Sabine (2017): Bewusstheit und ihre Ermittlung in der Unterrichtskommunikation – Bestandsanalyse und Perspektiven. *Deutsch als Fremdsprache* 54 (2), 67-74.
- Hoshii, Makiko (2013): Mündliche Fehlerkorrektur als Schnittstelle von Kognition und Interaktion – Einige Überlegungen zur Äußerungskonstruktion in der fremdsprachlichen Interaktion. *Neue Beiträge der Germanistik* 147, 112-131.
- Hoshii, Makiko; Schramm, Karen (2017): Von den Kommunikationsstrategien zum produktions- und verständnissichernden Handeln. *Deutsch als Fremdsprache* 54 (4), 194-201.
- 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* 2010 (2), 71-91.
- Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2016): Problem-solving Interaction in GFL Videoconferencing. In: Jager, Sake; Kurek, Malgorzata; O'Rourke, Breffni (Eds.): *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*. Dublin: Research-publishing.net, 147-153.
- Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2017a): Fragen in der Interaktion per Videokonferenz. In: Appel, Joachim; Jeuk, Stefan; Mertens, Jürgen (Eds.): *Sprachen Lehren. 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Ludwigsburg, 30. September 2015 - 3. Oktober 2015. Kongressband*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 67-78.
- Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2017b): Verständnissicherung und gemeinsamer Äußerungsaufbau in der Interaktion per Videokonferenz. In: Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine; Schön, Almut (Eds.): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung*. Münster: LIT, 79-92.
- Hoshii, Makiko; Schumacher, Nicole (2020): Förderung interaktionaler Kompetenz per Videokonferenz. In: Gryszko, Anna; Lammers, Christoph; Pelikan, Kristina; Roelcke, Thorsten (Eds.): *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*. Göttingen: Universitätsverlag (Materialien Deutsch als Fremdsprache 100), 104-124.
- Hulstijn, Jan H.; Young, Richard F.; Ortega, Lourdes; Bigelow, Martha; DeKeyser, Robert; Ellis, Nick C.; Lantolf, James P.; Mackey, Alison; Talmy, Steven (2014): Bridging the Gap. Cognitive and Social Approaches to Research in Second Language Learning and Teaching. *Studies in Second Language Acquisition* 36 (3), 361–421.

- Kasper, Gabriele (2006): Beyond Repair. Conversation Analysis as an Approach to SLA. *AILA Review* 19 (1), 83-99.
- Kleinschmidt, Katrin (2016): Sprachliches Lehrerhandeln als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern - Konturen eines wenig beachteten Forschungsfelds. *Leseräume - Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 3(3), 98-114.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): *Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS)*. Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Kniffka, Gabriele (2012): Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu entwickeln. In: Michalak, Magdalena; Kuchenreuther, Michaela (Eds.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, 208-225.
- Legutke, Michael K. (2016): Projektunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke UTB, 350-354.
- Lenkaitis, Chesla Ann (2020): Recorded video meetings in virtual exchange: a new frontier for pre-service teacher reflection. *Journal of Virtual Exchange* 3, 39-58.
- Lewis, Tim; O'Dowd, Robert (2016): Online intercultural exchange and foreign language learning. A systematic review. In: O'Dowd, Robert; Lewis, T (Eds.) *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. London: Routledge.
- Mackey, Alison (2012): *Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- O'Dowd, Robert; Lewis, Tim (Eds.) (2016): *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. London: Routledge.
- Ohta, Amy Snyder (2001): *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Raindl, Marco (2021): Telekollaborationen und DaF-Unterricht in Japan – Potenziale, Praxis, Forschung. *Neue Beiträge zur Germanistik* 162, 43-66.
- Rösler, Dietmar (2021): Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Eds.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: Metzler, 25-37.
- Rösler, Dietmar; Zeyer, Tamara (2021): Ich! – Wer ich? Zur Interaktion im Online-Unterricht. *Info DaF* 48 (5), 545-568.
- Roever, Carsten; Kasper, Gabriele (2018): Speaking in turns and sequences: Interactional competence as a target construct in testing speaking. *Language Testing* 35 (3), 331–355.
- Schlickau, Stephan (2000): Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotenziale und empirische Beobachtungen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5(2), 1-11.
- Schramm, Karen (2014): Besondere Forschungsansätze: Videobasierte Unterrichtsforschung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Eds.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 243-254.
- Schramm, Karen; Aguado, Karin (2010): Videographie in den Fremdsprachendidaktiken – ein Überblick. In: Aguado, Karin; Schramm, Karen; Vollmer, Helmut Johannes (Eds.): *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang Verlag, 185-214.

- Schramm, Karen; Bechtel, Mark (2019): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt Videobasierte Lehre in der Fremdsprachendidaktik. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 49 (1), 3-13.
- Schumacher, Nicole; Möller, Max; Fehrmann, Ingo; Andreas, Torsten (i.Dr.): Formfokussierung und Aufmerksamkeit im kollaborativen Dialog. In: Madlener, Karin; Pagonis, Giulio (Eds.): *Zur Rolle von Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung in der Sprachvermittlung. Kognitive und didaktische Perspektiven auf Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schwab, Götz; Drixler, Nils (2021): Telekollaboration und Digitalisierung in der Hochschullehre: Interkulturelles Lernen durch virtuellen Austausch im Studium zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer. In: Daniela Elsner; Niesen, Heike; Viebrock, Britta (Eds.): *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung. Inhalte, Methoden und Aufgaben*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 235-254.
- Swain, Merrill; Watanabe, Yuko (2013): Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. In: Chapelle, Carol A. (Eds.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 3218-3225.
- Waldman Tina; Haral, Efrat; Schwab, Götz (2016): Getting their feet wet: trainee EFL teachers in Germany and Israel collaborate online to promote their telecollaboration competence through experiential learning. In: Jager, Sake; Kurek, Malgorzata; O'Rourke, Breffni (Eds.): *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*. Dublin: Research-publishing.net, 179-184.

