

**Themenheft**  
Virtueller Austausch und  
Telekollaboration im  
universitären DaF-Unterricht

### Editorial

Tokyo, den 05.08.2021

Liebe Leserinnen und Leser,

obwohl Formen der Telekollaboration wie Videokonferenzen seit mehr als 20 Jahren als didaktisches Werkzeug im DaF-Unterricht an japanischen Universitäten genutzt werden, war es wohl nur ein kleiner Teil von uns, der bereits vor der Covid-19-Pandemie Erfahrungen mit diesen Medien im Unterricht gesammelt hatte. Die Digitalisierung der Lehre hat jedoch dazu geführt, dass vermutlich alle von uns auch im Unterrichtskontext bereits Videokonferenztools genutzt haben. So fand das DAAD-Fachseminar 2020 mit dem Titel „Virtueller Austausch und Telekollaboration im universitären DaF-Unterricht“ (02.–04.10.2020) unter völlig anderen Vorzeichen statt, als dies bei Aufnahme der Planungen für die Veranstaltung abzusehen war.

Die vorliegende Ausgabe des LeRuBri dokumentiert dieses Fachseminar, dessen Ziel es war, eine Möglichkeit zum Austausch rund um unterrichtsbezogene Telekollaborationsprojekte zwischen erfahrenen und interessierten Kolleg\*innen zu schaffen. Im Mittelpunkt der Veranstaltung standen die oben genannten Videokonferenz-Formate mit ihren Potenzialen und Herausforderungen. Das Seminar bot aber auch Raum, um andere Formen der virtuellen Kommunikation im Bereich DaF vorzustellen und zu diskutieren. So konnten innovative Ansätze virtuellen Austauschs und deren didaktische und curriculare Einbettung diskutiert und die Entstehung neuer Kooperationen innerhalb Japans und darüber hinaus angeregt werden.

Wir hoffen, mit diesem Themenheft nicht nur die wichtigsten Ergebnisse des Seminars festzuhalten, sondern auch diejenigen, die nicht an der Veranstaltung teilnehmen konnten, zu eigenen Telekollaborationsprojekten zu motivieren. Drei der im Seminar diskutierten Präsentationen stehen Ihnen sogar als „hybride Beiträge“ – mit Verlinkung der Original-Videovorträge – zur Verfügung.

Die kommende Ausgabe Nr. 55 des LeRuBri wird eine allgemeine Ausgabe sein und im Februar 2022 erscheinen. Möchten Sie sich mit einem eigenen Beitrag daran beteiligen und uns und unsere Leser\*innen daran teilhaben lassen, was Sie gerade beschäftigt? Sie sind herzlich eingeladen, bis zum 30.11.2021 Ihre Manuskripte (auch Lektüre- und Filmtipps) an [lerubri\(at\)gmail.com](mailto:lerubri(at)gmail.com) einzureichen.

Die Ausgabe Nr. 56, die im August 2022 erscheinen wird, ist dann wieder als Themenheft anlässlich des DAAD-Fachtags „E-Learning offline und online“ (09.10.2021) geplant. Lektüre- und Filmtipps können bis zum 10.05.2022 eingesandt werden.

Im Namen des Redaktionsteams dieses Themenhefts  
Nina Kanematsu & Manuela Sato-Prinz

*Impressum*

*Gastredaktionsmitglied: Nina Kanematsu*

*Redaktion: Oliver Mayer, Manuela Sato-Prinz, Anette Schilling, Carsten Waychert*

*Layout: Manuela Sato-Prinz / Online-Ausgabe: Alexander Imig*

*<http://japanlektorinnen.com/pages/lektorenrundbrief-lerubri30003000.php>*

*ISSN 2434-5369*

---

# Inhalt

---

<b>Editorial</b>	<b>1</b>
<b>Inhalt</b>	<b>3</b>
<b>Beiträge</b>	<b>5</b>
„Mikrofone bitte aus!“ – Nachgedanken zur Organisation des DAAD-Fachseminars im Oktober 2020 <i>Andreas Riessland (Nanzan-Universität)</i>	5
Veranstaltungsbericht zum DAAD-Fachseminar für Ortslektor*innen 2020 <i>Eva Bilik (Tokyo University of Foreign Studies) &amp; Christoph Hendricks (Tokyo University of Foreign Studies)</i>	9
Telekollaborationen / <i>Virtual Exchange</i> im DaF-Unterricht in Japan <i>Marco Raindl (Dokkyo University)</i>	11
Kommunikationsverhalten und Lernstrategien von Lernenden am Beispiel von deutsch-japanischen Telekollaborationsprojekten <i>Andreas Meyer (Keio-Universität) &amp; Ikumi Waragai (Keio-Universität)</i>	18
Ein deutschsprachiges Kooperationsprojekt zwischen japanischen und koreanischen Deutschlernenden-gruppen <i>Katharina Muelenz-Goli (Rikkyo University)</i>	25
Kursinterner und -übergreifender Einsatz von Google Docs für kooperatives Verfassen von Texten <i>Nina Kanematsu (Sophia University)</i>	27
Kollaborative Schreibwerkstatt mit dem webbasierten Texteditor ZUMpad <i>Christian Steger (Dokkyo University)</i>	33
Flipgrid – Einsatzmöglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht <i>Luisa Zeilhofer (Universität Kyoto)</i>	36
Bericht über den 1. Workshop des DAAD-Fachseminars: „Japanisch-deutsche Kooperationsprojekte“ <i>Manuela Sato-Prinz (Keio University &amp; DAAD Tokyo)</i>	38
Bericht über den 2. Workshop des DAAD-Fachseminars: „Kooperationsprojekte zwischen Deutschlernenden-gruppen“ <i>Nancy Yanagita (Sophia University)</i>	40
Bericht über den 3. Workshop des DAAD-Fachseminars: „Neue und andere Formen des virtuellen Austauschs“ <i>Eva Wölbling (Tokyo University of the Arts)</i>	44
Arbeitsbelastung von DaF-Dozentinnen und -Dozenten in Japan während der Covid-19-Pandemie <i>Luisa Zeilhofer (Universität Kyoto), Jan Auracher (National University of Singapore) &amp; Manuela Sato-Prinz (Keio University &amp; DAAD Tokyo)</i>	47
<b>Lektüre- und Filmtipps</b>	<b>55</b>
Der diskrete Charme der Begriffsgeschichte <i>Alexander Imig (Chukyo University)</i>	55
Kommissar Marthaler ermittelt: <i>Menschenfischer</i> von Jan Seghers <i>Oliver Mayer (Pädagogische Hochschule Aichi)</i>	56
<i>Heimat – Ein deutsches Familienalbum</i> von Nora Krug <i>Carsten Waychert (Kyoto Sangyo University)</i>	58

**Die nächsten Veranstaltungen**

**60**

**Hinweise für Autorinnen und Autoren**

**62**

---

# Beiträge

---

„Mikrofone bitte aus!“ – Nachgedanken zur Organisation des DAAD-Fachseminars im Oktober 2020

*Andreas Riessland\* (Nanzan-Universität)*

Gut dreißig Jahre ist es her, dass man an Japans Universitäten damit begann, das Internet als Kommunikationsplattform zu nutzen. Die Idee des internationalen Austauschs stand dabei von Anfang an im Mittelpunkt, und auch im Bereich der Germanistik wurden schon früh erste Ansätze unternommen, einen internetbasierten japanisch-deutschen Austausch aufzubauen. Die ersten Projekte waren dabei noch rein auf schriftliche Kommunikation beschränkt, doch seit der rapide fortschreitende Ausbau des Internets die Übertragung von Bild und Ton in Realzeit möglich machte, begannen um die Jahrtausendwende die ersten Versuche, Videokonferenzen als Medium für den japanisch-deutschen Sprachaustausch zu nutzen.

Ein Merkmal dieser frühen Projekte war die permanente Auseinandersetzung mit der in vielem noch wenig ausgereiften Technik: Asynchrone Ton- und Bildverläufe, Grobpixelierung und Mängel in der Datenübertragung bis hin zum völligen Zusammenbruch der Verbindung gehörten damals noch oft zur Tagesordnung, genau wie die so unvermeidliche wie lästige hohe Latenz im Datentransfer, mit der die Reaktionen der Gegenseite nur zeitverzögert ankamen, was zu sehr gewöhnungsbedürftigen Pausen im Kommunikationsfluss führte. Der Faszination des neuen Mediums taten diese technischen Unzulänglichkeiten aber keinen Abbruch. Das Erlebnis, den Menschen am anderen Ende der Welt virtuell am selben Tisch gegenüberzusitzen und sich mit ihnen in Echtzeit auszutauschen, war für alle Beteiligten eine immens aufregende Erfahrung.

Aus diesen ersten Ansätzen heraus entwickelte sich mit den Jahren ein beachtliches Feld von Initiativen, die die wachsenden Möglichkeiten der internetbasierten Kommunikation für den studentischen Austausch auf Deutsch zu nutzen wussten. Über lange Zeit waren diese auf den Austausch zwischen Japan und Deutschland fokussiert, doch wie die Beiträge in dieser Ausgabe des Rundbriefs zeigen, mehren sich inzwischen auch Projekte, die Deutschlerngruppen in der Region Asien im virtuellen Raum zusammenbringen.

Für die Sprachlernenden hat sich also inzwischen viel getan, im japanisch-deutschen Austausch ebenso wie im innerasiatischen Dialog. Unter den Projektverantwortlichen hingegen fiel die Kooperation hier im Land bislang eher verhalten aus. So finden sich an Japans Universitäten zwar zahlreiche Arbeitsteams, die mit großem Zeit- und Energieaufwand eindrucksvolle Projekte im Bereich der Telekollaboration realisieren, sich zu diesem Thema aber selten über den Kreis der direkt Beteiligten hinaus austauschen. Zeitgleich gibt es nicht wenige Kolleginnen und Kollegen unter uns, die ein solches Projekt gerne in Angriff nehmen würden, sich diese Aufgabe aber aus Mangel am notwendigen Vorwissen nicht zutrauen.

## Die Idee hinter dem Fachseminar

An diesem Punkt wollte das Fachseminar ansetzen, dem diese Ausgabe des LeRuBri gewidmet ist. Im Fokus standen dabei zwei Ideen: Zum einen sollten möglichst viele Initiativen die Chance erhalten, ihre Projekte vorzustellen und im Austausch miteinander Gemeinsamkeiten und Möglichkeiten zur Kooperation zu entdecken. Zum anderen sollten interessierte, aber bislang noch wenig erfahrene Kolleginnen und Kollegen die Gelegenheit bekommen, sich mit den anwesenden Fachleuten auszutauschen und darüber das notwendige Wissen (oder aktive Hilfsangebote) zu erhalten, um im Anschluss ein eigenes Telekollaborationsprojekt auf die Beine zu stellen. Mit den Ergebnissen dieses Seminars setzt sich dieser Rundbrief auseinander, und auf den folgenden Seiten sind viele der Projekte und Fragestellungen beschrieben, die auf dem Fachseminar vorgestellt wurden. An dieser Stelle soll daher weniger von den inhaltlichen Diskussionen des Seminars die Rede sein als vielmehr von den organisatorischen Fragen, die uns in der Vorbereitung und Durchführung des Seminars beschäftigten.

Die ursprüngliche Idee, ein solches Fachseminar durchzuführen, war schon vor einigen Jahren aufgekommen, doch verzögerte sich die Realisierung des Vorhabens mehrmals, bis letztlich für den Oktober 2020 ein geeig-

---

\* Kontaktadresse: andreas(at)nanzan-u.ac.jp

netter Termin festgelegt werden konnte. Mit der Raumzusage der Nanzan-Universität in Nagoya begann im Herbst 2019 die konkrete Planung der Veranstaltung, doch die Ereignisse des Frühjahrs 2020 machten klar, dass an eine Durchführung im vorgesehenen Format nicht zu denken war und die einzige Möglichkeit darin bestand, das Fachseminar in den virtuellen Raum zu verlegen. Die IT-Abteilung der Nanzan-Universität war bereit, die dafür notwendige Infrastruktur zur Verfügung zu stellen, und für das Organisationsteam begann nun die Aufgabe, ein praktikables Online-Format zu entwerfen.

Die Wahl der Arbeitsplattform war schnell entschieden: Mit Zoom hatten wir ein Tool zur Hand, das über den Account der Nanzan-Universität die notwendige technische Verlässlichkeit bot und bei dem wir angesichts seiner Verbreitung im akademischen Lehrbetrieb davon ausgehen konnten, dass die meisten unserer Kolleginnen und Kollegen mit der Bedienoberfläche dieser Software zumindest grundlegend vertraut waren. Bei den weiteren Vorbereitungsschritten ging die Arbeit im Organisationsteam jedoch deutlich langsamer voran. Denn auch wenn wir von unserer Arbeit her einiges an Erfahrung mit Online-Projekten mitbrachten, war die Organisation eines virtuellen Fachseminars für uns alle noch Neuland.

### **Strategien für das Online-Format**

Dass das Fachseminar sich im gewohnten Format nicht ins Netz übertragen lassen würde, stand von Anfang an fest, und es war klar, dass die Verlagerung in den virtuellen Raum deutliche Abstriche im Angebot verlangen würde. Dennoch wollten wir versuchen, die Elemente, die den Reiz dieser Veranstaltungen ausmachen, in irgendeiner Form auch in der Zoom-Variante bereitzustellen. Bei unseren Überlegungen ging es dabei weniger um den formellen Teil der Veranstaltung, denn Vortragsrunden, Workshops und Podiumsdiskussion waren weitgehend problemlos in ein Online-Format zu übertragen. Im Mittelpunkt stand vielmehr der Wunsch, auch für informellen Austausch Raum zu schaffen, so wie er das Geschehen herkömmlicher Veranstaltungen maßgeblich mitbestimmt und sich dort vornehmlich in den Pausen mit Kaffee in der Hand abspielt.

Ein weiteres Anliegen war es uns, das mittlerweile als *Zoom Fatigue* bekannte Phänomen zu vermeiden, also das vergleichsweise schnelle Auftreten von Konzentrationsverlust und Ermüdung, da die Konzentration bei Veranstaltungen im virtuellen Raum spürbar stärker gefordert ist. Das herkömmliche Veranstaltungsformat mit seinen langen Vortragsphasen und den zeitlich sehr begrenzten Möglichkeiten für das Publikum, sich aktiv in

die Veranstaltung einzubringen, erschien uns daher für die Online-Variante des Fachseminars als wenig geeignet. Hier sahen wir uns gefordert, ein alternatives Format zu entwickeln, das die Teilnehmenden deutlich stärker in die Veranstaltung mit einbinden würde.

Wir entschieden uns zu einem Vorgehen, das sich vom Ablauf her an das Konzept des *flipped classroom* anlehnte: Wir baten die Vortragenden, in den Wochen vor der Veranstaltung ein Video ihres Beitrags anzufertigen und uns zuzuschicken. Anschließend erhielten die Teilnehmenden des Seminars Zugriff auf all diese Online-Materialien, so dass sie Gelegenheit hatten, sich mit den Inhalten der Beiträge schon vor Beginn der Veranstaltung ausführlich vertraut zu machen. Im Fachseminar selbst war der Vortragsteil auf eine mehrminütige Zusammenfassung beschränkt, die die Kerngedanken des Beitrags noch einmal in Erinnerung rief. Von den 20 Minuten Vortragszeit blieb damit weit mehr Zeit als üblich für die Interaktion mit dem Publikum und die Diskussion des Themas.

Das erforderliche Video zu erstellen, bedeutete für die Vortragenden natürlich einen zeitlichen Mehraufwand, den zu leisten nicht alle in der Lage waren. Eine Teilnehmerin zog es vor, ihren Vortrag in voller Länge während des Seminars zu halten, und ein Beitrag wurde angesichts dieser Anforderung zurückgezogen. Von allen anderen Vortragenden aber erhielten wir die Beiträge termingerecht als Video, so dass diese wie vorgesehen vor Beginn des Seminars angesehen werden konnten.

Von den am Seminar Beteiligten wurde dieses Verfahren erfreulich positiv aufgenommen. In unseren Gesprächen während und nach der Veranstaltung und in der Seminarevaluation wurde dabei nicht nur auf die besseren Möglichkeiten verwiesen, sich mit eigenen Wortbeiträgen in den Diskurs einzubringen. Positiv bewertet wurden auch die Vorteile, die sich mit diesem Verfahren bei der Vorbereitung auf das Seminar ergaben: Der bislang bei solchen Veranstaltungen übliche Vortragsmarathon entfiel, und stattdessen konnten die Beteiligten entscheiden, wann und wie intensiv sie die einzelnen Beiträge rezipieren wollten. Darüber hinaus konnten sie die Videos der Vorträge nach Belieben wiederholt ansehen und sich damit intensiver in einzelne Themenpunkte einarbeiten, als dies das herkömmliche Vortragsformat zugelassen hätte.

Eine weitere Maßnahme, mit der die Online-Veranstaltung belebt werden sollte, waren die virtuellen Kaffeepausen zwischen den Veranstaltungsblöcken. Wie bereits gesagt war es uns ein Anliegen, Raum auch für den informellen Austausch zu schaffen, der für viele maßgeblich zum Reiz einer Fachveranstaltung beiträgt. Für

die Dauer der Pausen hatten wir daher mehrere Breakout-Räume eingerichtet, die es den Anwesenden möglich machten, sich in kleinen Gruppen zusammenzufinden und sich dort zwanglos zu unterhalten, so wie man es von der Kaffeepause bei herkömmlichen Veranstaltungen gewohnt war.

Technisch war diese Aufgabe nicht ohne ihre Herausforderungen: In den Zoom-Standard-Einstellungen lag die Verwaltung der Breakout-Räume bis dato noch bei Host und Co-Host, die allein die Kontrolle über den Zugang zu diesen Räumen innehatten. Teilnehmende ohne Administrationsrechte hingegen hatten weder Einblick in die Mitgliederlisten noch die Möglichkeit, nach Belieben zwischen den Räumen zu wechseln.<sup>1</sup> Unserem Wissensstand nach gab es nur einen Weg, allen den freien Wechsel zwischen den Gruppen und die Einsicht in die Mitgliederlisten zu ermöglichen – indem man allen Anwesenden für die Dauer der Pause Administrationsrechte als Co-Host einrichtete. Zu Beginn der nächsten Sektion aber sollten die Zugriffsrechte wieder auf den kleinen Kreis des Organisationsteams reduziert werden, um zu verhindern, dass es durch einen unbedachten Eingriff aus dem Publikumskreis zu Problemen mit der Veranstaltungstechnik kommt. Damit ergab sich mit jeder Kaffeepause einiges an Zusatzaufwand, um allen Beteiligten für die Dauer der Kaffeepause den Co-Host-Status zuzuerkennen und sie mit dem Ende der Pause wieder auf den einfachen Mitgliederstatus zurückzusetzen. Der Blick in die gut besuchten und lebhaften Breakout-Räume aber zeigte, dass dieser Aufwand sich ausgezahlt hatte.

## Nachbetrachtungen

Auch in vielen anderen Punkten waren wir vom Organisationsteam mit dem Ablauf des Fachseminars zufrieden. Die Verlagerung der Veranstaltung in den virtuellen Raum hatte sich erfreulich problemlos vollzogen. Mehr noch, es hatte sich gezeigt, dass mit der Umstellung auf das Online-Format vieles in der Vorbereitung und Durchführung der Veranstaltung einfacher wurde: Ein großer Teil der sonst erforderlichen Logistik – Hotelreservierungen, Anreisepläne, Straßenkarten – hatte sich damit erledigt. Studentisches Hilfspersonal war nicht notwendig, Snacks und Getränke für die Pausen mussten nicht besorgt werden, es gab keine Aufräumaktionen am Ende der Veranstaltung. Mit dem Wegfall all dieser Faktoren sanken auch die erforderlichen Ausgaben auf einen Bruchteil der sonst zu veranschlagenden Summe.

Die Technik hatte sich ebenfalls gut bewährt: Abgesehen von vereinzelt Problemen beim Verbindungsaufbau mit den Gästen aus dem Ausland gab es keinerlei Schwierigkeiten mit der Online-Anbindung. Und da Japans Universitäten zum Zeitpunkt des Fachseminars bereits mehr als ein Semester lang Online-Unterricht praktiziert hatten, waren auch die Beteiligten mit der Netiquette bei Videokonferenzen ausreichend vertraut, so dass die Sitzungen entsprechend störungsfrei verliefen.

Die Teilnehmenden der Veranstaltung profitierten ebenso in verschiedener Hinsicht von der Verlagerung ins Internet. Mit dem Wegfall von An- und Rückreise gestaltete sich der Zugang zum Fachseminar sehr unproblematisch, was die Teilnahme nicht nur aus Japan, sondern insbesondere auch aus dem Ausland spürbar erleichterte. Der unkomplizierte Zugang zum Seminar machte es darüber hinaus leichter für all diejenigen, die nicht an der gesamten Veranstaltung teilnehmen konnten. In der Online-Variante war es möglich, zeitweise auszusteigen und anderen Verpflichtungen nachzukommen, während dies bei einer Veranstaltung nach dem herkömmlichen Muster einen größeren Aufwand erfordert hätte. Daneben ergab sich über den leichten Zugang eine weitere kleine, aber nicht unbedeutende Annehmlichkeit: Das Online-Format erlaubte es, in eine bereits laufende Sektion einzusteigen oder diese frühzeitig zu verlassen, ohne sich dem unguuten Gefühl auszusetzen, dabei sämtliche Augen im Saal auf sich gerichtet zu wissen.

## Und nach der Pandemie?

Mit der Verlagerung des Fachseminars 2020 in den virtuellen Raum wurde also unserer Erfahrung nach einiges im Organisationsprozess einfacher. Dieses Fazit sollte aber nicht den Blick darauf verstellen, dass auch Punkte bleiben, die für die Beibehaltung des herkömmlichen Formats sprechen. Das betrifft zum Beispiel die Betreuung und Leitung der Vortragsrunden: Im herkömmlichen Veranstaltungsrahmen ist dies ein Job, der von einer Person mit dem gewöhnlichen Maß an Sorgfalt und Konzentration gut zu bewältigen ist. In der Online-Variante hingegen kommen zu dem üblichen Aufgabenkatalog noch weitere Pflichten hinzu, die die Aufmerksamkeit der Gesprächsleitung beanspruchen: Das Funktionieren der Technik muss gewährleistet bleiben, Störfaktoren müssen möglichst schnell beseitigt werden, Anfragen im Chat warten auf umgehende Antwort – eine Vielzahl von Zusatzaufgaben, mit denen eine einzelne Person schnell

---

<sup>1</sup> Strenggenommen wäre diese Möglichkeit zum damaligen Zeitpunkt bereits gegeben gewesen. Eine knappe Woche vor dem Fachseminar hatten die Zoom-Betreiber die maßgeblichen Funktionen

entsprechend erweitert, nur war dies niemandem im Organisationsteam bekannt gewesen.

überfordert ist. In der Online-Version einer Fachveranstaltung ist es daher ratsam, die Leitung einer Sektion an jeweils zwei Personen zu delegieren, von denen die eine die Gesprächsleitung übernimmt, während die andere ein Auge auf die Technik hat und die Chatfunktion betreut, so dass schriftliche Fragen und Kommentare aus dem Publikum zügig beantwortet oder in die Diskussion eingebracht werden können. Ein Fachseminar nach dem herkömmlichen Muster, in dem all diese Zusatzpflichten nicht anfallen, kommt hier mit der Hälfte des Betreuungspersonals aus.

Der entscheidende Faktor aber, der für das herkömmliche Format spricht, ist das Erleben der persönlichen Begegnung. Denn auch wenn wir mit den virtuellen Pausenräumen ein Forum für Gespräche jenseits der Sektionen geschaffen hatten, das offensichtlich gern angenommen wurde, hatten die Begegnungen dort doch eine spürbar andere Qualität als das zwanglose kollegiale Miteinander in den Veranstaltungspausen oder beim gemeinsamen Abend, wie man es von den bisherigen Fachseminaren oder Treffen kennt. Veranstaltungen im herkömmlichen Rahmen bieten spürbar mehr Raum für informelle Kontakte, für Ungeplantes und für Zufallsbegegnungen, die wiederum den Nährboden liefern für neue Initiativen.

Die Online-Variante, daran besteht kein Zweifel, ist in vielem funktionaler. Besonders im organisatorischen Bereich wird mit ihr vieles einfacher und erheblich kostengünstiger. Doch mit dieser Funktionalität geht im Zwischenmenschlichen etwas verloren, was für viele von uns einen erheblichen Anteil der Attraktivität solcher Veranstaltungen ausmacht. Mit Blick darauf ist es schön zu wissen, dass der DAAD (zumindest für die absehbare Zukunft) nicht vorhat, Online-Formate zur Norm der Begegnung zu machen.

Zu wünschen bleibt damit zum einen, dass das hoffentlich baldige Abklingen der Coronakrise auch im akademischen Kalender seinen Niederschlag findet und wieder Begegnungen zulässt, bei denen der informelle Austausch sich nicht wie in den letzten anderthalb Jahren im Breakout-Raum abspielt, sondern wie in den Zeiten zuvor am Serviertisch mit Kaffeeauschank und Kekstablent. Zum anderen aber sollten wir auch die vielen Erfahrungen aus der coronabedingten Verlagerung unserer Arbeit in den virtuellen Raum nicht ungenutzt lassen. Angesichts der Einfachheit, mit der sich Arbeitskreise, Fachseminare und Symposien im Netz organisieren lassen, bleibt zu hoffen, dass sich auch hier in den kommenden Jahren eine Belebung der akademischen Kooperation abzeichnet. Dass der Bereich der Telekollaboration sich dafür besonders anbietet, steht außer Frage.



## Veranstungsbericht zum DAAD-Fachseminar für Ortslektor\*innen 2020

**Eva Bilik\* (Tokyo University of Foreign Studies) & Christoph Hendricks\*\* (Tokyo University of Foreign Studies)**

Zwischen dem 2. und 4. Oktober 2020 fand das DAAD-Fachseminar zum Thema „Virtueller Austausch und Telekollaboration im universitären DaF-Unterricht“ für Ortslektor\*innen in Japan unter der Leitung von Manuela Sato-Prinz (DAAD & Keio University), Andreas Riessland (Nanzan University), Andreas Meyer (Keio University) und Eva Wölbling (Tokyo University of the Arts) statt, wobei die Veranstaltung nicht wie ursprünglich geplant in Präsenz an der Nanzan University, sondern online durchgeführt wurde.

Als man über das Konzept der Veranstaltung nachgedacht hat, konnte man noch nicht absehen, wie hochaktuell und praxisrelevant dieses Thema mitten in der Corona-Pandemie sein würde.

Der dreitägigen Videokonferenzphase auf Zoom, das den meisten als Videokonferenz-Plattform inzwischen bekannt sein dürfte, mit 3,5 Stunden pro Tag ist eine einwöchige Vorphase (26.9.2020–02.10.2020) auf Moodle vorangegangen. In dieser konnten die Vorträge bereits vor dem Seminar als zehn- bis zwanzigminütige Video-präsentationen angesehen werden. Es bestand die Möglichkeit, zu den Präsentationen direkt auf Moodle schriftlich Feedback zu geben bzw. Fragen zu stellen. Auf diese wurde von den Vortragenden entweder gleich reagiert, oder die Punkte wurden später während der Videokonferenzphase aufgegriffen.

Die Vorträge beinhalteten einen Überblick über das Thema, gaben Best-Practice-Beispiele (1–5) oder handelten von praktischen und technischen Aspekten des virtuellen Austauschs sowie diverser Plattformen (6–13).

Vortragende und Themen (mit \* gekennzeichnete Beiträge sind in diesem Themenheft dokumentiert):

1. Marco Raindl (Dokkyo University) & Michael Schart (Universität Jena): Telekollaborationen im DaF-Unterricht – Potenziale, Modelle, empirische Forschung\*
2. Makiko Hoshii (Waseda University): Deutsch lernen und interaktionale Kompetenz fördern per Videokonferenz – Erfahrungen und Analyseergebnisse aus bisherigen Projekten [dieser Vortrag wurde live während des Seminars gehalten]
3. Ikumi Waragai (Keio University) & Andreas Meyer (Keio University): Kommunikationsverhalten und Lernstrategien in Telekollaborationsprojekten vor dem Hintergrund sich verändernder Lernumgebungen\*

4. Andreas Riessland (Nanzan University): Stumm im Zoom. Kommunikationssoftware als Kommunikationshemmer

5. Susanne Schick (Fu Jen University): DaF in Taiwan: kulturelle Aspekte studentischer Konversation online

6. Katharina Muelenz-Goli (Rikkyo University): Kooperationsprojekte zwischen japanischen und koreanischen Deutschlernendengruppen\*

7. Till Simon (Seoul National University): Videokonferenzen zwischen Studierenden aus Japan und Korea

8. Axel Harting (Hiroshima University): Eignung von Facebook zum Fremdsprachenlernen

9. Eva Wölbling (Tokyo University of the Arts): Vokabeltrainer Quizlet – eine praktische Einführung

10. Luisa Zeilhofer (Kyoto University): Flipgrid: Benutzung und Anwendungsbeispiele\*

11. Nina Kanematsu (Sophia University): Der Einsatz von Google Docs für kooperatives Verfassen von Texten im Rahmen eines internationalen Schreibprojekts\*

12. Christian Steger (Dokkyo University): PASCH-Projekt „Interaktive Japankarte“ – Kollaborative Schreibwerkstatt mit dem webbasierten Texteditor ZUMpad\*

13. Nancy Yanagita (Sophia University): Steigerung der Schreibqualität mit Portfolioarbeit im Online-Unterricht

Am ersten Tag der Live-Videokonferenzphase gab es im Zoom-Hauptraum (Plenum) vier Beiträge, die die entsprechenden Videopräsentationen (1, 3–4) in ihren wichtigsten Aussagen kurz (ca. fünf Minuten) zusammenfassten, außerdem eine Live-Präsentation (2). Nach jedem Beitrag standen anschließend ca. 25 Minuten für Fragen und Diskussion zur Verfügung.

Am zweiten Tag wechselte das Format: In drei Breakout-Räumen (Gruppenräumen) fanden Kleingruppengespräche (ca. 25 Minuten) zu praktischen Aspekten des virtuellen Austauschs (6–3) mit den Schwerpunkten *Videokonferenzen*, *Telekollaboration* und *Apps & Co.* statt, wobei die Teilnehmer\*innen die Möglichkeit hatten, den Raum frei zu wechseln, d. h. das Thema je nach Interesse zu wählen.

In der anschließenden 90-minütigen Workshop-Phase (in neuen Gruppenräumen) hat man sich intensiv mit

\* Kontaktadresse: eva\_bilik(at)tufs.ac.jp

\*\* Kontaktadresse: christoph.hendricks(at)tufs.ac.jp

den Themen *Japanisch-deutsche Kooperationsprojekte* (Leitung: Andreas Meyer), *Kooperationsprojekte zwischen Deutschlernendengruppen* (Leitung: Andreas Riessland) sowie *Neue und andere Formen des virtuellen Austauschs* (Leitung: Eva Wölbling) auseinandergesetzt. Am dritten Tag wurden die Ergebnisse der drei Arbeitsgruppen im Plenum vorgestellt, bevor die Veranstaltung mit einer Podiumsdiskussion zum Thema *Virtueller Austausch und die Zukunft des Deutschlernens im digitalen Zeitalter – Chancen und Herausforderungen* abgeschlossen wurde.

Insgesamt zeigte das abwechslungsreiche und breit angelegte Programm des Fachseminars die großen Potentiale auf, die virtueller Austausch und Telekollaborationen für den universitären DaF-Unterricht bereithalten, legte gleichzeitig aber auch Schwächen bzw. weiteren Entwicklungs- und Diskussionsbedarf beim Einsatz virtueller Systeme als didaktische Werkzeuge offen.

Besonders anregend waren dabei, neben der Vermittlung grundlegender Informationen zu einem zwar nicht wirklich neuen, aber während der Covid-19-Pandemie den Lernalltag plötzlich weitgehend dominierenden Thema, die vielen praxisrelevanten Hinweise und Anregungen sowie der intensive fachliche Erfahrungsaustausch unter den Kolleg\*innen, von denen viele im Frühjahrssemester 2020 quasi über Nacht den Sprung ins kalte virtuelle Wasser wagen mussten. Erfreulich war darüber hinaus, dass der Veranstaltungsrahmen über Zoom auch in Corona-Zeiten einen länderübergreifenden Austausch mit Ortslektor\*innen aus Südkorea und Taiwan erlaubte.

An dieser Stelle auch noch einmal einen großen Dank an das Organisationsteam für die Vorbereitung und Durchführung dieses intensiven und anregenden Fachseminars, das trotz seines virtuellen Formats auch eine ganz reale Seminarverpflegung umfasste, das genau zur rechten Zeit kam und gerne in Zukunft eine Version 2.0 erleben darf.

Marco Raindl\* (Dokkyo University)

### 1. Telekollaborationen – Zeit für einen festen Platz im Curriculum

Wie das DAAD-Fachseminar für Ortslektor\*innen zum Thema *Virtueller Austausch und Telekollaboration im universitären DaF-Unterricht* gezeigt hat, besteht in der DaF-Welt in Japan derzeit ein verstärktes Interesse an Telekollaborationen. Zum einen wurde deutlich, dass es vielerorts bereits telekollaborative Projekte gibt, über die bisher lediglich noch nichts publiziert wurde. Zum anderen zeigten sich Kolleginnen<sup>1</sup>, die bisher noch nicht mit diesen Lernarrangements gearbeitet hatten, sehr aufgeschlossen, selbst einmal ein solches Projekt umzusetzen.

Die Bedingungen für ein *mainstreaming* von Telekollaborationen im universitären Fremdsprachenunterricht in Japan jedenfalls erscheinen günstig. Ein wichtiger Grund ist sicherlich das Aussetzen der physischen Austauschprogramme in der Folge der Covid-19-Pandemie, das (vorübergehend?) die Suche nach Alternativen notwendig machte. Ebenso jedoch hatte die mit der Pandemie einhergehende Umstellung auf Online-Unterricht im Jahr 2020 zur Folge, dass Lehrende und Lernende sich intensiver mit digitalen Werkzeugen für den Fremdsprachenunterricht beschäftigten, wie sie auch bei Telekollaborationen zum Einsatz kommen. Beide Gruppen, so lässt sich wohl sagen, haben dadurch nicht nur an Kompetenz im Umgang mit diesen Werkzeugen gewonnen, sondern können auch deren Leistungen besser einschätzen und damit ihren Einsatz besser planen. Und schließlich scheinen auch die japanischen Universitäten, die die meist auf Einzelinitiativen zurückgehenden telekollaborativen Projekte in ihrem Lehrangebot in den letzten Jahrzehnten – wenn überhaupt – nur zur Kenntnis genommen haben, das Thema für sich zu entdecken, um sich stärker als international zu profilieren<sup>2</sup>; „wiederzu-entdecken“ müsste man sagen, denn schon um die Jahrtausendwende gab es in Japan eine erste Welle des Interesses für sogenannte Videokonferenzprojekte (vgl. Shigematsu et al. 2006), die dazu führte, dass vielerorts

die entsprechende Ausrüstung (damals Systeme für das sogenannte *desktop videoconferencing*) angeschafft wurden (vgl. Riessland 2011).

Aus diesem Anlass gibt dieser Beitrag<sup>3</sup> einen kurzen Überblick über das Thema – und streift dabei die Frage nach den Begrifflichkeiten, nennt Tools, die zum Einsatz kommen können, und geht auf Modelle von Telekollaboration sowie Anforderungen an Aufgaben ein, bevor er unter Verweis auf die Potenziale von Telekollaboration mit einem Plädoyer zu deren vermehrtem Einsatz abschließt.

### 2. Begrifflichkeiten: Telekollaboration, Virtual Exchange etc.

Guth & Helm definieren Telekollaboration wie folgt:

In language learning contexts, telecollaboration is generally understood to be Internet-based intercultural exchange between people of different cultural/national backgrounds, set up in an institutional context with the aim of developing both language skills and intercultural competence (as defined by Byram 1997) through structural tasks. (Guth & Helm 2012: 14)

Um – in Bezug auf die Lernziele und die methodisch-didaktische Ausgestaltung – möglichst viele Modelle zu erfassen, soll die Definition hier noch etwas weiter gefasst werden: Telekollaborationen sind Lernarrangements, bei denen Lernendengruppen unterschiedlicher kultureller/sprachlicher Hintergründe im Rahmen von Bildungsprogrammen digital vermittelt kommunizieren bzw. kooperieren mit dem Ziel, sprachliche, interkulturelle und/oder weitere Kompetenzen zu erwerben.

Ein Problem bei der Beschäftigung mit Telekollaborationen ist die große Vielfalt an Begriffen, mit denen diese Form von Lernarrangement bezeichnet wird. So finden sich in der englischsprachigen Literatur neben *Telecollaboration* (Warschauer 1996) u. a. die Bezeichnungen *Internet-mediated Intercultural Foreign Language* (Belz & Thorne 2006), *Online Intercultural Exchange* (O'Dowd

\* Kontaktadresse: raindl(at)dokkyo.ac.jp

<sup>1</sup> In diesem Text werden soweit möglich genderneutrale Formen verwendet. Wo dies nicht möglich ist, werden teils Feminina, teils Maskulina verwendet – jeweils im generischen Sinne.

<sup>2</sup> So hat das MEXT die Gründung eines eigenen COIL-Verbands (JPN-COIL-Association) gefördert, der am Institute for Global Education der Kansai-Universität koordiniert wird. COIL (Collaborative Online International Learning) bezeichnet hierbei die Praxis des fachbezogenen telekollaborativen Lernens auf der Basis von gemeinsamen Syllabi. Zurück geht diese auf eine Initiative der State University of New York, an der das sogenannte COIL-Center angesiedelt ist, das ein weltweites universitäres Netzwerk von COIL-Projekten betreut.

<sup>3</sup> Dieser Beitrag geht teilweise auf den Vortrag „Telekollaborationen – Potenziale, Modelle, empirische Forschung“ (Marco Raindl & Michael Schart) auf dem DAAD-Fachseminar für Ortslektor\*innen zum Thema *Virtueller Austausch und Telekollaboration im universitären DaF-Unterricht* zurück – und ist eine gekürzte und umgearbeitete Version folgenden Artikels: Raindl, Marco (2021): Telekollaborationen und DaF-Unterricht in Japan – Potenziale, Praxis, Forschung. Neue Beiträge zur Germanistik 162, 43–66.

2007; O’Dowd & Lewis 2016) und *Virtual Exchange* (Sonderausgabe von *Language Learning & Technology*, Vol. 23/3, 2019). Die Bezeichnung *eTandem*, im institutionellen Kontext teilweise im Sinne einer weiteren begrifflichen Alternative verwendet, wird zumindest in der englischsprachigen Diskussion meist als *ein* Modell von Telekollaboration verstanden (O’Rourke 2007). In deutschsprachigen DaF-Publikationen werden Telekollaborationen oft als spezifische Formen von Kooperationen gefasst (Adamczak-Krysztofowicz et al. 2014), z. B. als *Online-Kooperationen* (Rösler 2014), wobei in letzter Zeit auch der Begriff *Telekollaboration* bzw. Varianten verwendet werden: *Telekollaborationsprojekte* (Biebighäuser 2014: 64), *telekollaborative Projekte* (Chaudhuri & Puskás 2011) bzw. *Telekollaboration* (Zink 2019). Wieder andere Publikationen benutzen die Bezeichnung *Video-konferenzen* oder *Videokonferenzprojekte*. Damit rücken sie eines der Kommunikationstools, das zum Einsatz kommt, in den Vordergrund; denn meist wird ja noch über andere Kanäle kommuniziert.

Um es jedoch zu erleichtern, einen Überblick über die Diskussion des betreffenden Lernarrangements zu gewinnen, ist eine einheitliche Begrifflichkeit von Vorteil. O’Dowd (2018) schlägt inzwischen den Begriff *Virtual Exchange* vor – allerdings als Dachbegriff, der im Hinblick auf seine Verwendungsgeschichte, aber auch aus strategischen Gründen nicht nur Telekollaborationen im Bereich des Fremdsprachenlernens umfassen soll, sondern auch den Bereich des fachbezogenen Lernens (etwa im Bereich der Human- und Geisteswissenschaften wie z. B. COIL, auf dem Feld der *Business Studies* wie z. B. vermittelt durch *X-Culture* und den des interkulturellen Lernens, wie es etwa von den Organisationen *Soliya* und *Sharing Perspectives* unterstützt wird). Nach dem Vorschlag O’Dowds (2018) soll der Begriff *Telecollaboration* für den Bereich des Fremdsprachenlernens daneben weiter bestehen, allein schon im Hinblick auf das Korpus an Forschungsliteratur, das mit diesem Begriff operiert.

### 3. Werkzeuge zur Umsetzung

Für die technische Umsetzung von Telekollaborationen steht die gesamte Palette an Tools zur Verfügung, die im Bereich der *Computer Mediated Communication* (CMC) zum Einsatz kommen. Mit der technischen Entwicklung neuer Werkzeuge kam es dabei über die Jahre zu entsprechenden Ergänzungen bzw. Verschiebungen. Wurde in den Neunzigerjahren oft über E-Mail, Text-Chat und in Foren kommuniziert, so kamen in den frühen Nullerjahren Berichte über den Einsatz von MOOs

(*Multi User Dungeons*) und Videokonferenzen hinzu. Es folgten Tools, die man mit dem Begriff des sogenannten Web 2.0 verbindet, wie z. B. Wikis, Blogs, soziale Netzwerke und Podcasts. Weitere verwendete Tools sind Text-Messaging und Audio-Messaging, Voice-Chat und Video-Chat sowie Lernplattformen, die allerdings vor allem eine Bündelung vieler zuvor genannter Werkzeuge darstellen. Beispiele für Projekte mit den jeweiligen Tools finden sich bei Lewis & O’Dowd (2016b). Weiter sind noch der Einsatz von virtuellen Welten (Biebighäuser 2014) sowie der von speziellen Messenger-Diensten für mobile Endgeräte (Biebighäuser & Marques-Schäfer 2020) zu nennen.

Die Werkzeuge in ihrer Gesamtheit lassen sich nach zwei Merkmalen unterscheiden: ihrer Modalität (textlich, auditiv, visuell und multimodal) sowie nach ihrem Verhältnis zur Zeitlichkeit (synchron und asynchron).

Bei der Planung von Telekollaborationen stehen Lehrende also vor der Aufgabe, für die entsprechenden Phasen, Aufgaben oder Sozial- und Arbeitsformen geeignete Werkzeuge auszuwählen und im Gesamtprojekt sinnvoll miteinander zu kombinieren, soweit sie diese Entscheidung nicht ganz oder teilweise den Lernenden überlassen möchten.

### 4. Modelle von Telekollaboration

Die Planung von Telekollaborationen wird je nach Zielgruppen, Lernkontexten, Lernzielen, organisatorischem Rahmen des Projekts und weiteren Merkmalen zu ganz unterschiedlich ausgeprägten Lernarrangements führen. Es lassen sich jedoch aufgrund der in der Literatur dargestellten Projekte eine Reihe von Modellen ausmachen, an denen sich Lehrende orientieren können. In Überblicksdarstellungen wird meist nur auf die Modelle *eTandem* und *Cultura* verwiesen (z. B. O’Dowd 2013; Helm & Guth 2016). Im Anschluss werden versuchsweise noch weitere Modelle voneinander abgegrenzt und anhand von sechs Merkmalen (Zielgruppen, Rollen, Sprachen, Zielkompetenzen, Inhalten und Steuerung) charakterisiert (Abb. 1)<sup>4</sup>.

Beim Modell *eTandem* wird aus jeweils einer Vertreterin zweier verschiedensprachiger Gruppen ein Paar – ein sogenanntes Tandem – gebildet. Es arbeiten also zwei Personen unterschiedlicher Muttersprachen zusammen, deren Zielsprache jeweils die Muttersprache der Partnerin ist (oder die Sprache der betreffenden Institution). Die Rollen wechseln dabei zwischen Lernerin und Lernhelferin. Entsprechend kommen in *eTandems* in der Regel zwei Sprachen zum Einsatz, nämlich die Zielsprachen beider Seiten – möglichst zu gleichen Teilen.

<sup>4</sup> Einen ähnlichen Versuch unternahmen Akiyama & Cunnigham (2018). Sie unterscheiden – mit bis auf die Merkmale „Sprache“ und „Zielgruppe“ anderen Merkmalskategorien – folgende Modelle:

*Tandem, Co-Construction, Socialization, Apprenticeship, Cultural Exploration, Lingua Franca.*

Modell	Zielgruppen	Rollen	Sprachen	Zielkompetenzen	Inhalte	Steuerung
<i>eTandem</i>	Sprachlernende ab A1 mit jeweils „entgegengesetzter“ Zielsprache	Lernende vs. Helfende im Wechsel	beide (alle) Sprachen zu möglichst gleichen Anteilen	sprachbezogene ICC (interkulturelle kommunikative Kompetenz) kulturbezogene	oft Informationsaustausch über Alltagsthemen, Sprache	mehr oder weniger selbst-gesteuert
<i>Lingua franca</i>	Sprachlernende ab A1 mit gemeinsamer Zielsprache	gemeinsam Lernende	Zielsprache als <i>Lingua franca</i>	sprachbezogene ICC kulturbezogene	Informationsaustausch Alltagsthemen, DACHL, Sprache	mehr oder weniger selbst-gesteuert
<i>Sprache vs. Kultur</i>	Sprachlernende ab A1 vs. interessierte Studierende	Lernende Expertinnen für die jeweilige Kultur	Zielsprache der Sprachlernenden	sprachbezogene bzw. kulturbezogene ICC	v.a. Kulturvergleich	mehr oder weniger selbst-gesteuert
<i>Cultura</i>	Sprachlernende ab B-Niveau	Expertinnen für die eigene Kultur, Verstehende der Zielkultur	beide (alle) Sprachen (jeweils L1)	fremdkulturelles Verstehen sprachbezogene	Gespräch über Artefakte, Meinungen, Einstellungen	stark gesteuerte Aufgabensequenz
<i>Tutorium</i>	Sprachlernende ab A1 vs. Studierende der Fremdsprachendidaktik	Lehrende/Expertinnen/ Austauschpartnerinnen vs. Lernende/Austauschpartnerinnen	Zielsprache der Sprachlernenden	sprachbezogene/ kulturbezogene vs. didaktisch-methodische, digitale	Didaktik/Methodik vs. Lerninhalte zur Zielsprache/-kultur	für Tutorinnen frei im Rahmen der Vorgaben
<i>CLIL</i>	Sprachlernende ab B-Niveau bzw. Fachstudierende	Lernende/ Fachstudierende	wenn bilingual, beide Sprachen (Tendenz zur jeweils stärkeren)	fachbezogene sprachbezogene digitale	fachliche Themen	inhaltliche, prozess- u. produktbezogene Freiheiten

Abbildung 1: Modelle von Telekollaborationen

Während ein wichtiger Grundgedanke des Tandemlernens neben dem Prinzip der Gegenseitigkeit ursprünglich das autonome Lernen war (vgl. Brammerts 2001), ist das Lernen in *eTandems* im Rahmen von Telekollaborationen meist bis zu einem gewissen Grad gesteuert (vgl. Rösler 2017, 21–23). Für den Kontext *DaF in Japan* berichten über *eTandems* z. B. Raindl (2006), Müller (2009), Spagnolo (2013), Raindl (2016) und Raindl (2017).

Die Gruppen, die in *Lingua franca*-Projekten zusammenarbeiten, haben eine gemeinsame Zielsprache. Es handelt sich um die Zusammenarbeit von Lernenden, die sich inhaltlich zwar auch auf Aspekte der Zielkultur beziehen kann, oft aber auch auf die Lebenswelten und Kulturen beider Seiten. Aus Sicht des Sprachenlernens haben *Lingua franca*-Projekte den Vorteil, dass mehr Zeit zur Kommunikation in der Zielsprache genutzt werden kann. Ein Nachteil ist, dass es nicht zu einer direkten, sprachhandelnden Auseinandersetzung mit der eigentlichen Zielkultur kommt. Für *DaF in Japan* sind zu nennen: Riessland (2014) und Schick & Riessland (2017). Beim Modell *Sprache vs. Kultur* haben die teilnehmenden Gruppen unterschiedliche Ziele: Nur auf der einen Seite nehmen Sprachenlernende teil, deren Zielsprache die L1 (oder die Sprache an der Institution) der anderen Seite ist. Den Studierenden dort geht es, entweder aus eigenem Interesse oder z. B. im Rahmen der Teilnahme an einer Lehrveranstaltung eines auslandsbezogenen Studiengangs, um interkulturelle kommunikative Kompetenz oder um kulturbezogenes Lernen. Für *DaF in Japan* sind mir keine Beispiele bekannt.

Beim Modell *Cultura*, das auf ein Projekt an der Französischabteilung des Massachusetts Institute of Technology zurückgeht (Furstenberg et al. 2001), handelt es sich um ein stark gesteuertes Lernarrangement mit dem

Ziel, Lernende über den Vergleich und die Analyse von kulturellen Artefakten das Verstehen von kulturspezifischen Einstellungen, Werten und Denkweisen erschließen zu lassen. Bemerkenswert für eine Telekollaboration im Kontext des Fremdsprachenunterrichts ist, dass sich die Lernenden durchgängig in ihrer L1 (bzw. der Sprache ihrer Seite) äußern. Dies soll sicherstellen, dass sie sich zu dem komplexen Thema möglichst differenziert ausdrücken können. Auch hier sind mir für *DaF in Japan* keine Beispiele bekannt.

Ein Modell, das im Kontext des Deutschunterrichts in Japan durchaus zum Einsatz kommt und auch ausführlich beforscht ist (Hoshii & Schumacher 2010, 2012, 2017), soll hier als Modell *Tutorium* bezeichnet werden. Solche Projekte richten sich an Sprachenlernende im Prinzip ab dem Niveau A1 auf der einen und Studierende der Fremdsprachendidaktik auf der anderen Seite.

Ein weiteres Modell, das bereits in Japan realisiert wurde (Grasmück 2004, Raindl 2017: 57), könnte als Modell *CLIL* bezeichnet werden, also als ein Modell, das sich am Prinzip des *Content and Language Integrated Learning* (Coyle, Hood & Marsh 2010) orientiert. Die genannten Projekte aus dem Kontext des Deutschunterrichts in Japan beschäftigen sich mit Themen aus dem soziopolitischen Bereich. Kooperationspartner sind deutsche Japanologien oder japanbezogene Studiengänge.

Die hier dargestellten Modelle stellen natürlich nur einige gewissermaßen idealtypische Grundformen von Telekollaborationen dar. Die konkrete Ausprägung eines jeden Lernarrangements sollte den jeweiligen Kontext berücksichtigen, aber es ist davon auszugehen, dass angesichts der ähnlichen Lernkontexte im japanischen *DaF*-Unterricht auch Modelle übertragen werden können.

## 5. Aufgaben in Telekollaborationen

Wie auch im Unterricht im Klassenzimmer lässt sich das Prinzip der Handlungsorientierung, der Ausrichtung hin auf das Aushandeln von Inhalten und das Erreichen sprachlicher Handlungsziele, in Telekollaborationen am besten dadurch umsetzen, dass man Lernaktivitäten durch Aufgaben strukturiert. Biebighäuser / Zibelius / Schmidt (2012: 37) verweisen zwar darauf, dass sich Aufgabenkonzepte nicht eins zu eins aus dem Präsenz-Unterricht auf den Bereich der computervermittelten Kommunikation übertragen lassen; sie gehen jedoch davon aus, dass Gütekriterien für traditionelle Aufgaben auch im Kontext des Lernens mit digitalen Medien nicht ihre Relevanz verlieren (ebd.: 45–50). Unter anderem nennen sie als Gütekriterien für „Aufgaben 2.0“, also Aufgaben im Kontext des Lernens mit digitalen Medien: die Transparenz von und angemessene Herausforderung durch Aufgaben, ihre sinnvolle Sequenzierung, ein Sprachenlernen sowohl durch Bedeutungs- wie auch durch Formfokussierung, die sorgfältige Vor- und Nachbereitung von Aufgaben und ausreichend *task support* durch die Lehrenden. Für die Erfüllung der weiteren Güte-merkmale sind die Bedingungen in Telekollaborationen besonders günstig: Der geforderte Bedeutungsgehalt und Lebensweltbezug von Aufgaben sowie die Möglichkeit, als ernst genommene fremdsprachliche Handelnde zu agieren, haben in Telekollaborationen insofern gute Chancen auf Realisierung, als dass die Lernenden in einer Begegnungssituation als sie selbst kommunizieren können. Voraussetzung bleibt allerdings, dass die Lernenden in dieser Situation Dinge mitteilen und erfahren können, die sie auch mitteilen und erfahren möchten. Daher ist an diesem Punkt die inhaltliche Selbstbestimmung der Lernenden von großer Bedeutung (ebd.: 21). Ferner hat die ebenso als Gütekriterium identifizierte Förderung weiterer Kompetenzen (ebd.: 49) gute Chancen auf Realisierung, wenn man an digitale Kompetenzen wie das kritische Recherchieren von Informationen, die technisch-vermittelte Zusammenarbeit oder das Nutzen digitaler Werkzeuge zur Präsentation von Arbeitsergebnissen denkt – nur müssen diese wiederum durch entsprechende Aufgaben angeleitet und helfend begleitet werden.

In einer empirischen Studie zu Aufgabentypen in (überwiegend mit synchronen Tools arbeitenden) Telekollaborationen haben Akiyama & Cunningham (2018) herausgearbeitet, dass in einer Vielzahl der Projekte nur Aufgaben zum Informationsaustausch zum Einsatz kamen. Die Autorinnen unterscheiden vier Typen von Aufgaben, neben dem Typ *Informationsaustausch* sind diese: *Analyse und Vergleich*, *Kollaboration und Erstellung von Produkten* und Aufgaben mit einem starken *Fokus auf Sprache*. Die drei letztgenannten Typen waren deutlich weniger vertreten; ebenso fiel auf, dass es nur

in wenigen Projekten Aufgabensequenzen gab, in denen verschiedene Aufgabentypen vorkamen.

Diesen Ergebnissen zufolge scheinen viele Telekollaborationsprojekte offenbar beim bloßen Austausch von Informationen stehen zu bleiben. Auch O’Dowd (2016: 279) problematisiert diese Tendenz und weist darauf hin, dass erst Aufgaben zur tatsächlichen Kollaboration, also zur Ko-Konstruktion eines Produkts (und damit von Wissen), die Aushandlung von Bedeutungen, im sprachlichen und inhaltlichen Sinne, erlauben. In ähnlicher Weise schließen Biebighäuser / Zibelius / Schmidt (2012: 49): „Gelingt es Aufgaben 2.0, die Bedeutungsaushandlung (*negotiation of meaning*) zu forcieren, erhalten Lernende neue Perspektiven und Wertmaßstäbe. Gelingt eine Perspektivenübernahme der Lernenden, befördert diese ihre Empathiefähigkeit, sich in Menschen mit anderen kulturellen Hintergründen hineinzusetzen.“ Wie in herkömmlichen Unterrichtssituationen im Klassenzimmer sollten die Lernaktivitäten also gut geplant sein, in Hinblick auf die Lernenden, den Lernkontext und die Lernziele. Stimmen die Bedingungen, kann das Lernarrangement *Telekollaboration* seine besonderen Potenziale entfalten. Auf diese soll abschließend noch einmal eingegangen werden.

## 6. Potenziale von Telekollaborationen

Telekollaborationen konfrontieren unsere Lernenden mit realen Kommunikationssituationen, sogenannten „kommunikativen Ernstfällen“ (Legutke 2007: 260), die Verständigung und Zusammenarbeit erfordern. Solche Kommunikationserlebnisse sind nicht nur besonders förderlich für den Spracherwerb – sie führen oft auch zu einem Motivationsschub bei den Lernenden. Würffel (2019: 296) weist darauf hin, dass Lernende selbst Telekollaborationen durchweg als lernwirksam wahrnehmen.

Telekollaborationen machen es dabei möglich, die Erfahrungen, die Lernende bei diesen Aushandlungen mit den Sprechern einer anderen Sprache bzw. den Angehörigen einer anderen Kultur machen, im unmittelbaren Anschluss daran in der eigenen Gruppe zu reflektieren. O’Dowd (2016: 281) weist auf die Bedeutung dieser Verarbeitungsphasen hin. Erleichtert wird die Reflexion dadurch, dass die Interaktionen durch ihre technische Vermittlung aufgezeichnet und später wieder präsent gemacht werden können.

Telekollaborationen liefern darüber hinaus sehr viel unmittelbarer als der Fremdsprachenunterricht in monolingualen Gruppen Anlässe dazu, über den Zusammenhang von Sprache und Kultur bei der Zuschreibung von Bedeutungen zu sprechen.

Ferner bieten Telekollaborationen eine gute Gelegenheit, den Lernenden einen Teil der Kontrolle über ihr Ler-

nen zu überlassen, also Elemente des autonomen Lernens im Unterricht zu realisieren. Dies hängt natürlich von der konkreten Ausgestaltung des Lernarrangements ab, aber es liegt z. B. in Projekten, die Austausch und Zusammenarbeit in Paaren oder Kleingruppen einschließen, nahe, diese Gruppen inhaltlich und organisatorisch weitgehend selbstbestimmt arbeiten zu lassen. In Tandemprojekten etwa macht es Sinn, Lernende an die Festlegung eigener Lernziele und die Planung von Schritten zu deren Erreichung heranzuführen.

In Telekollaborationen können Lernende digitale Kompetenzen (z. B. das Recherchieren, Erarbeiten und Präsentieren von Inhalten) in interkultureller Zusammenarbeit ausbauen – und können sich damit auf Arbeitsformen vorbereiten, wie sie ihnen möglicherweise später auch im Berufsleben begegnen (vgl. Lewis & O'Dowd 2016a: 7).<sup>5</sup>

Telekollaborationen können außerdem ein Mittel sein, physische Austauschprogramme vorzubereiten: Mit ihrer Hilfe können Studierende sich schon vor ihrem Auslandsaufenthalt an ihrem Zielort orientieren und vernetzen und sich so während ihres Austauschs besser ins studentische Leben integrieren, als es Austauschstudierenden normalerweise gelingt (Kinginger 2016).

Und schließlich können Telekollaborationen darüber hinaus auch den Einstieg in eine Partnerschaft zwischen Universitäten bilden, etwa dadurch, dass man bei der Anbahnung einer Partnerschaft zwischen Institutionen auf Felder verweisen kann, auf denen bereits erfolgreich zusammengearbeitet wird.

Die Potenziale von Telekollaborationen sind also vielfältig. Sie wiegen den oft hohen Arbeitsaufwand, der vor allem in der Entwicklungsphase, z. B. bei der Abstimmung mit der Partnerseite, entsteht, bei Weitem auf. Auch für Lehrende selbst bieten solche Projekte gerade die Möglichkeit, in der Zusammenarbeit mit Partnern aus anderen Lehr-/Lernkontexten einen neuen Blick auf die eigene Praxis zu werfen. All dies sollte Grund genug sein, sich – angeregt durch die Beiträge in dieser Publikation – selbst an ein (neues) Telekollaborationsprojekt zu wagen oder bereits bestehende Kooperationen weiterzuentwickeln.

## Literatur

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Jentges, Sabine & Stork, Antje (2014): Internationale Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache – ein Überblick. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 41 (5), 489–505.

Akiyama, Yuka & Cunningham, Joseph D. (2018): Synthesizing the practice of SCMC-based telecollaboration: A scoping review. *Calico Journal* 35 (1), 49–76.

Belz, Julie A. & Thorne, Steven L. (Hrsg.) (2006): *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Biebighäuser, Katrin (2014): *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten. Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen*. Tübingen: Narr.

Biebighäuser, Katrin & Marques-Schäfer, Gabriela (2020): Mobile narrative Landeskunde – kulturelles Lernen in WhatsApp-Tandems. In: Biebighäuser, Katrin & Feick, Diana (Hrsg.), *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Schmidt-Verlag, 93–114.

Biebighäuser, Katrin; Zibelius, Marja & Schmidt, Torben (2012): Aufgaben 2.0 – Aufgabenorientierung beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. In: Biebighäuser, Katrin; Zibelius, Marja & Schmidt, Torben (Hrsg.), *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlernen und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 11–56.

Brammerts, Helmut (2001): Autonomes Sprachenlernen im Tandem. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenberg, 9–16.

Byram, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chaudhuri, Tushar & Puskás, Csilla (2011): Interkulturelle Lernaktivitäten im Zeitalter des Web 2.0. Erkenntnisse eines telekollaborativen Projektes zwischen der Hong Kong Baptist University und der Justus-Liebig-Universität Gießen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 38 (1), 3–25.

Coyle, Do; Hood, Philip & Marsh, David (2010): *CLIL*. Cambridge: CUP.

Furstenberg, Gilberte; Levet, Sabine; English, Kathryn & Maillet, Katherine (2001): Giving a virtual voice to the silent language of culture: The CulturaProject. *Language Learning & Technology* 5 (1), 55–102.

---

<sup>5</sup> Was empirische Forschungsergebnisse zu Leistungen von Telekollaborationsprojekten angeht, haben Lewis & O'Dowd (2016b) den bisher umfassendsten Überblick vorgelegt. Demnach können sprachliches Lernen und der Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenz als nachweisbare Lernergebnisse von Telekollaborationen gelten. In Bezug auf die Entwicklung von Lernendenautonomie zeige sich kein eindeutiges Ergebnis, was nicht zuletzt mit den

stark divergierenden Begriffsdefinitionen von Autonomie in den untersuchten Studien zusammenhänge. Zur Frage des Erwerbs digitaler Kompetenzen wird auf die bisher zu geringe Zahl an Studien verwiesen.

- Grasmück, Markus (2004): Videokonferenzen im DaF-Unterricht – ein Bericht über die bisherigen Erfahrungen am SFC der Keio-Universität. *Deutschunterricht in Japan* 9, 93–102.
- Guth, Sarah & Helm, Francesca (2010): Introduction. In: Guth, Sarah & Helm, Francesca (Hrsg.), *Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century*. (= Telecollaboration in Education, Vol. 1). Bern u. a.: Peter Lang, 13–35.
- Helm, Francesca & Guth, Sarah (2016): Telecollaboration and language learning. In: Farr, Fiona & Murray, Liam (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*, Oxon & New York: Routledge, 241–254.
- Hoshii, Makiko & Schumacher, Nicole (2010): Videokonferenz als interaktive Lernumgebung – am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen japanischen Deutschlernenden und deutschen DaF-Studierenden. *German as a Foreign Language* 1, 71–91.
- Hoshii, Makiko & Schumacher, Nicole (2012): Kommunikation und Fehlerkorrektur in Videokonferenzen. *Fremdsprachen und Hochschule* 85, 53–82.
- Hoshii, Makiko & Schumacher, Nicole (2017): Verständigungssicherung und gemeinsamer Äußerungsaufbau in der Interaktion per Videokonferenz. In: Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine & Schön, Almut (Hrsg.), *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung*. Berlin: LIT Verlag, 79–92.
- Kinginger, Celeste (2016): Telecollaboration and student mobility for language learning. In: Jager, Sake & Kurek, Malgorzata & O'Rourke, Breffni (Hrsg.), *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*. Dublin, Voillans: Research-publishing.net, 19–29.
- Legutke, Michael K. (2007): Projektunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen u. Basel: A. Francke Verlag, 259–263.
- Lewis, Tim & O'Dowd, Robert (2016a): Introduction to online intercultural exchange and this volume. In: O'Dowd & Lewis (Hrsg.), 3–20.
- Lewis, Tim & O'Dowd, Robert (2016b): Online intercultural exchange and foreign language learning: A systematic review. In: O'Dowd & Lewis (Hrsg.), 21–66.
- Müller, Beate (2009): Café Zeitsprung: Das etwas andere Tandemprojekt mit Studierenden der Universität Leipzig und der Ritsumeikan-Universität Kyôto (Japan). *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 36 (5), 435–446.
- O'Dowd, Robert (2007) (Hrsg.): *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multicultural Matters.
- O'Dowd, Robert (2013): Telecollaboration and CALL. In: Thomas, Michael; Reinders, Hayo & Warschauer, Mark (Hrsg.), *Contemporary computer-assisted language learning*. London: Bloomsbury Academic, 123–141.
- O'Dowd, Robert (2016): Learning from the past and looking to the future of online intercultural exchange. In: O'Dowd & Lewis (Hrsg.), 273–293.
- 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 (Hrsg.) (2016): *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. London: Routledge.
- O'Rourke, Breffni (2007): Models of Telecollaboration (1): eTandem. In: O'Dowd (Hrsg.), 41–62.
- Raindl, Marco (2006): Video-Tandems im DaF-Unterricht. *Deutschunterricht in Japan* 11, 53–62.
- Raindl, Marco (2014): Kôkan karikyuramu - doitsugo jugyô no video tandem. In: Yoshijima, Shigeru & Ryan, Stephen (Hrsg.), *Gurôkarujidai no gaikokugokyôiku – Foreign Language Education in the Era of Globalization (=Gaikokugo kyôiku VII)*. Tokyo: Sanshûsha, 72–82.
- Raindl, Marco (2016): Fostering learner autonomy in an eTandem-based learning scenario. *Dokkyo Journal of Language Learning and Teaching* 5, 17–39.
- Raindl, Marco (2017): Der eTandem-Kurs an der Dokkyo Universität aus Sicht der Teilnehmenden. *Germanistische Forschungsbeiträge – Dokkyo Universität* 73, 57–78.
- Riessland, Andreas (2011): Videokonferenzen – potentielle Probleme und ihre Lösungen. *Academia bungaku gogakuhen* 89, 289–304.
- Riessland, Andreas (2015): Die internetgestützte Videokonferenz als didaktisches Werkzeug zur Förderung autonomen Lern- und Arbeitsverhaltens. *Deutschunterricht in Japan* 19, 110–119.
- Rösler, Dietmar (2014): Medialer Wandel, didaktische Konstanz? Zur Entwicklung von Online-Kooperationen am Beispiel der DaF-Studiengänge der Universität Gießen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 41 (6), 595–607.
- Rösler, Dietmar (2017): Lernerautonomie und digitale Medien. In: Ohta, Tatsuya; Raindl, Marco; Lipsky, Angela & Degen, Ralph (Hrsg.), *Lernerautonomie und Lernstrategien zwischen Klassenraum und digitaler Welt – Perspektiven auf das Deutschlernen in Japan*. München: Iudicium, 13–29.
- Schick, Susanne & Riessland, Andreas (2017): The Language Link Project – German as a communication medium between language learners from Taiwan and Japan. *Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures* 29, 85–105.
- Shigematsu, Jun; Tomono, Takao; Ceng, Yihua & Huang, Jiaying (2006): Some issues for the curriculum of foreign language education by video conferencing – A fundamental research for human security. *Working Paper of Keio University Shonan Fujisawa Campus* 99.
- Spagnolo, Vincenzo (2013): Ein Online-Tandemkurs zwischen japanischen Deutschlernern und deutschen Japanischlernern. Beispiele von Verstehensproblembearbeitungen in Tandem-Gesprächen. In: Schart, Michael; Hoshii, Makiko &



Raindl, Marco (Hrsg.), *Lernprozesse verstehen. Empirische Forschungen zum Deutschunterricht an japanischen Universitäten*. München: Iudicium, 116–134.

Warschauer, Mark (Hrsg.) (1996): *Telecollaboration in foreign language learning: proceedings of the Hawai'i Symposium*. Honolulu: University of Hawai'i Second Language Teaching Curriculum Center.

Würffel, Nicola (2019): Fremdsprachenlernen für den *Hang-Out-Space*? Über den (bedenklichen) Umgang der Fremdsprachendidaktik mit dem Thema Digitalisierung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Tübingen: Narr, 292–303.

Zink, Fiona (2019): *Facebook zur Telekollaboration im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

# Kommunikationsverhalten und Lernstrategien von Lernenden am Beispiel von deutsch-japanischen Telekollaborationsprojekten

Andreas Meyer\* (Keio-Universität) & Ikumi Waragai\*\* (Keio-Universität)

*Im vorliegenden Beitrag geht es um die Telekollaborationsprojekte der Deutsch-Abteilung am Shonan-Fujisawa-Campus (SFC) der Keio-Universität Tokyo sowie um das Kommunikationsverhalten der Teilnehmenden und ihre Lernstrategien. Nach einer Begriffsklärung werden zunächst einige Hintergrundinformationen zum Deutschunterricht am SFC geliefert. Danach werden die Telekollaborationsprojekte am SFC und ihre langjährige Entwicklung dargestellt. Nach einem Exkurs über die Veränderungen in den Medien- und Lernumgebungen in den letzten Jahren wird eine Studie zum Kommunikationsverhalten und den Lernstrategien der Teilnehmenden in den Telekollaborationsprojekten am SFC vorgestellt. Der Fokus der Studie liegt auf dem Herbstsemester 2019 und dem Frühlingsemester 2020. Die AutorInnen hatten seit längerem das Kommunikationsverhalten und die Lernstrategien der Teilnehmenden in den Telekollaborationsprojekten beobachtet und vermuteten, dass es hier im genannten Zeitraum im Rahmen der Umstellung auf Online-Unterricht und damit auf neue Telekollaborationsformate aufgrund der Covid-19-Pandemie zu besonders deutlich sichtbaren Veränderungen kommen würde. Es werden erste Ergebnisse der Studie präsentiert, bevor abschließend über mögliche Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht reflektiert wird.*

## 1. Telekollaboration

„Telekollaboration“ bezeichnet die Zusammenarbeit und den Austausch von Lernenden-Gruppen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten und/oder Lokalitäten über das Medium Internet unter Anleitung von Lehrkräften bzw. geschulten ModeratorInnen (vgl. Lewis & O’Dowd 2016: 3). Im universitären Kontext haben Telekollaborationsprojekte häufig auch das Ziel, bilinguale Interaktionen von Studierenden zu ermöglichen, die die Sprache der jeweiligen Partnergruppe lernen. Telekollaborationsprojekte erlauben durch die technischen, sich stetig wandelnden Möglichkeiten von Internet und Computern bzw. Smartphones den Einsatz innovativer Methoden der Sprachvermittlung. Sie eröffnen den Lernenden bei der gemeinsamen Erarbeitung und Konstruktion von Wissen möglicherweise einen größeren Handlungsspielraum und mehr Autonomie als der herkömmliche Präsenzunterricht (vgl. Schwienhorst 2008: 166–168).

Telekollaborationsprojekte werden seit den 1990er Jahren, mit der Verbreitung des Internets, im Bereich des (universitären) Fremdsprachenlernens eingesetzt. Sie wurden seitdem stetig weiterentwickelt, professionalisiert und zum Teil auch institutionell eingebunden (vgl. O’Dowd & Lewis 2016: 21–66). Die Projekte können in verschiedenen Formaten durchgeführt werden. Während sie zunächst vor allem auf dem Austausch von Texten via E-Mail beruhten (vgl. bspw. Grasmück 2002), wurden später eine Vielzahl unterschiedlicher Tools wie Blogs, Wikis, Messenger-Dienste, statische Videokonferenz-Systeme, auf dem eigenen PC installierte Videochat-Software etc. genutzt. In der „telecollaboration 2.0“ (Guth & Helm 2010: 13–14) von heute können sich Lernende in einer schier unbeschränkten Auswahl von Kontexten begegnen, etwa in spezialisierten Online-Communitys oder komplexen Online-MehrspielerInnen-Rollenspielen. Die rasche technologische Entwicklung bringt es dabei mit sich, dass sich die Lernumgebung – gemeint ist hier das alltägliche Umfeld der Lernenden, in dem sie auch ungesteuerte Angebote für ihr Lernen finden – stetig verändert und dass die Lernenden sich schnell daran anpassen müssen.

## 2. Deutschabteilung und Telekollaborationsprojekte am SFC

Der SFC verfügt über zwei Fakultäten, Environment and Information Studies und Policy Management. Außerdem bietet der Campus eine hochentwickelte digitale Infrastruktur (seit der Gründung „digitaler Campus“ genannt). Eine Besonderheit des SFC ist, dass verschiedene Studien- und Forschungsgebiete interdisziplinär angeboten werden, gleichzeitig aber auch ein Schwerpunkt auf das Fremdsprachenlernen gelegt wird. Von der Fremdsprachenabteilung werden insgesamt elf Fremdsprachen angeboten, unter anderem Deutsch.

Abbildung 1 zeigt das Kursangebot der Deutschabteilung. Im Grundstufenbereich gibt es „Intensivkurse“ (4x 90 Minuten Deutschunterricht wöchentlich) oder „Basic-Kurse“ (2x 90 Minuten Deutschunterricht wöchentlich). Die Grundstufe (Stufe 1–3) dauert im Intensivkurs drei Semester, danach können die Studierenden in sogenannten „Skill-Kursen“ verschiedene Fertigkeiten trainieren oder „Content-Kurse“ belegen, die auf spezifische Inhalte fokussieren (Kultur, Gesellschaft, Landeskunde etc.). Die Studierenden haben im Rahmen ihrer Ausbildung außerdem die Möglichkeit zu kürzeren oder

\* Kontaktadresse: meyer(at)sfc.keio.ac.jp

\*\* Kontaktadresse: ikumi(at)sfc.keio.ac.jp

längeren Studienaufenthalten im deutschsprachigen Ausland.

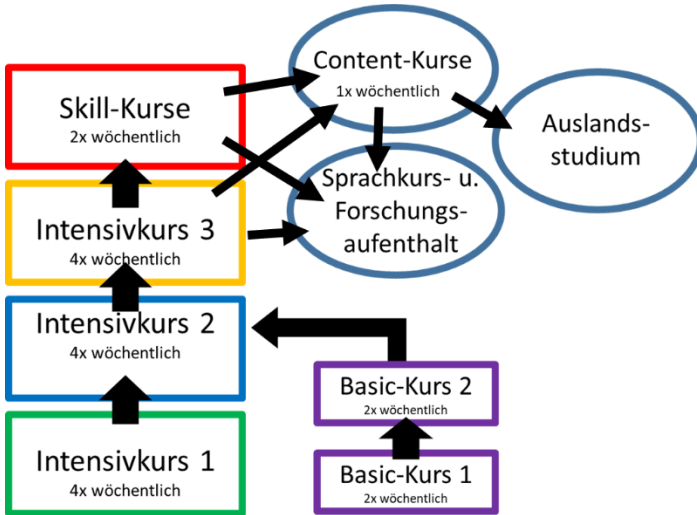


Abbildung 1

An der Deutsch-Abteilung des SFC werden zwei Formen der Telekollaboration praktiziert, nämlich das *Tandemprojekt* mit deutschen Universitäten während des Intensivkurses 3, ca. auf A2-Niveau (GER), und das *Online-Seminar* innerhalb des Content-Kurs-Angebots. Beim *Online-Seminar* handelt es sich um eine gemeinsame Lehrveranstaltung mit deutschen Universitäten auf ca. B1–B2-Niveau. Beide Projekte sind themenbasiert. Sie sind auf bestimmte Inhalte fokussiert und haben das Ziel, eine Brücke zwischen formellem und informellem Lernen zu schlagen. Auf die konkreten Inhalte und Formate wird in Abschnitt 2 eingegangen.

Die Telekollaborationsprojekte haben etwa im Jahr 2000 ihren Anfang genommen. Zu Beginn wurde mit der Tech-

nik und mit Inhalten experimentiert. Nachdem sich klarere Formate herauskristallisiert hatten, wurden die Projekte in das Curriculum integriert. Das erste reguläre, mit einer deutschen Universität gemeinsam veranstaltete *Online-Seminar* lief im Herbstsemester 2005. Das erste formell eingebundene *Tandemprojekt* startete ebenso 2005.

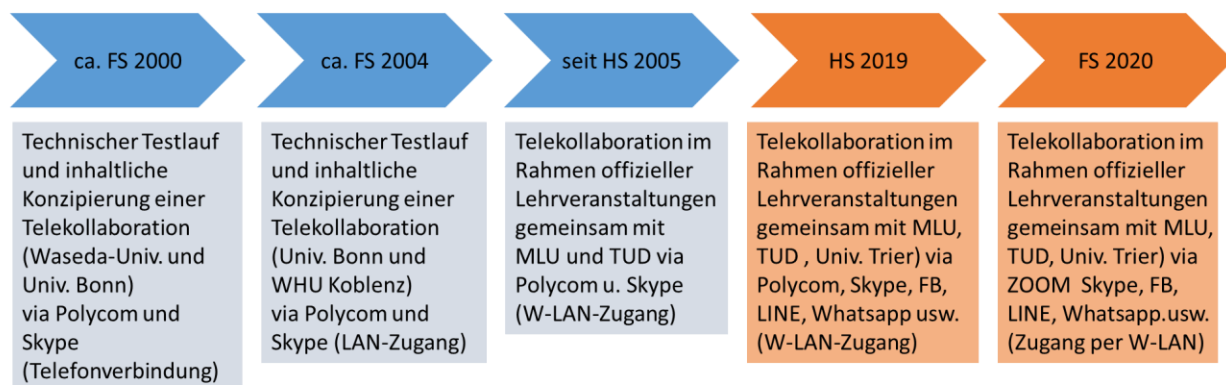
Im Verlauf der bisherigen Entwicklung wurden die technischen Einrichtungen und die Netzwerkkonditionen ständig an den jeweiligen neuesten technischen Standard angepasst, wie Abbildung 2 zeigt.

Die technische Plattform für die Telekollaborationsprojekte hat sich im Verlauf der Entwicklung verändert. Bis zum Herbstsemester 2019 wurde auf ein statisches Videokonferenz-System (*Polycom*) und die entsprechenden Geräte und Räume auf dem Campus zurückgegriffen. Nachdem der Campus wegen der Covid-19-Pandemie geschlossen wurde, also seit dem Frühlingsemester 2020, wurden sämtliche Lehrveranstaltungen online abgehalten. Auch die Telekollaborationsprojekte werden seit dem Frühlingsemester 2020 mit einer Online-Videokonferenz-Software (*Zoom*) durchgeführt. Da durch die Umstellung, wie erwähnt, signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmenden im Herbstsemester 2019 und im Frühlingsemester 2020 zu erwarten waren, lag der Fokus der Untersuchung auf diesem, in Abbildung 2 orange markierten Zeitraum (weitere Informationen s. Abschnitt 4).

### 2.1. Online-Seminar

Beim *Online-Seminar* handelt es sich um eine eigenständige Lehrveranstaltung, die vollständig in Abstimmung

## Einbindung virtueller/digitaler Lernumgebungen in das Curriculum: Entwicklung der Telekollaborationsprojekte am SFC



WHU Koblenz: Otto Beisheim School of Management Koblenz  
MLU: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
TUD: Technische Universität Dresden

FS: Frühlingsemester  
HS: Herbstsemester

Online-Unterricht unter COVID-19

Abbildung 2

mit einer deutschen Universität abläuft. SFC-Studierende belegen dabei offiziell eines der inhaltsbasierten *Content-Seminare* des SFC, Studierende auf deutscher Seite ein japanologisches Seminar oder einen Kurs im Bereich Japanisch als Fremdsprache. Die Teilnehmendenzahl ist jedes Mal unterschiedlich. In den letzten Semestern war sie eher niedrig und pendelte zwischen vier und zehn Teilnehmenden auf jeder Seite.

Die Telekollaboration findet auf zwei Ebenen statt: einerseits in vier- bis sechsmal pro Semester stattfindenden Videokonferenzen, an denen alle Teilnehmende sowie die beiden Lehrkräfte im Rahmen des regulären Unterrichts teilnehmen, zum anderen in Videochats außerhalb des Unterrichts zwischen einzelnen Studierenden beider Seiten bzw. in gemischten Kleingruppen. Die Studierenden planen und organisieren die Videochats in Eigenregie und führen sie ca. einmal wöchentlich meist von zu Hause aus.

Das übergreifende Seminarthema wird in der Regel jedes Semester neu von den Lehrkräften beider Seiten vor Seminarbeginn abgesprochen, die Teilnehmenden formulieren dann in der ersten gemeinsamen Videokonferenz spezifischere Interessen innerhalb des vorgegebenen Rahmens, sodass PartnerInnen zugeordnet werden können. Die übergreifenden Seminarthemen sind recht divers. Im Frühlingsemester 2019 ging es um Robotik (zur Veranschaulichung s. Ablaufplan des *Online-Seminars* aus dem Frühlingsemester 2019 im Anhang), im Herbstsemester 2019 um verschiedene Konzepte von Natur und Umwelt.

In den Videochats außerhalb des Unterrichts organisieren die PartnerInnen die Recherche, diskutieren Fachliteratur und erarbeiten gemeinsame Vorträge zu ihrem Thema. Die Vorträge werden in der letzten Videokonferenz des Semesters gehalten. Im regulären Unterricht (ohne Anwesenheit der Partnerklasse) und in den gemeinsamen Videokonferenzen während des Semesters werden Zwischenberichte über den Stand der Vorbereitung präsentiert und Feedback gegeben.

Ziel des *Online-Seminars* ist neben der inhaltlichen Auseinandersetzung, dem akademischen Austausch und der Netzwerkbildung natürlich auch der sprachliche Fortschritt in der Zielsprache (z. B. Einarbeitung in die Strukturen der Wissenschaftssprache, Erwerb von Fachwortschatz, Präsentationstraining). Auf allen Ebenen und in allen Phasen der Telekollaboration wird darauf geachtet, dass die beiden Sprachen Deutsch und Japanisch gleichmäßig genutzt werden.

## 2.2. Tandemprojekt

Im Gegensatz zum *Online-Seminar* ist das *Tandemprojekt* keine eigenständige Lehrveranstaltung, es ist jedoch verpflichtender Teil innerhalb der dritten Stufe des Deutsch-Intensivkurses („G3“), in der die Teilnehmenden etwa A2-Niveau erreichen. Wiederum wird mit einer Gruppe von Studierenden in Deutschland zusammengearbeitet, die zusätzlich zu ihrem Fachstudium einen universitären Japanisch-Kurs besuchen. Den „G3“-Deutsch-Intensivkurs besuchen in der Regel ca. zehn Teilnehmende, ähnlich ist es im Partnerkurs.

Ziel dieses Projekts ist, neben dem Erwerb interkultureller Kompetenz (vgl. Byram 1997: 73) und der Förderung des selbstgesteuerten Lernens (vgl. Raindl 2006: 53), den Studierenden Gelegenheit zu geben, das bisher im Unterricht Gelernte praktisch anzuwenden und sie für einen möglichen (Sprachkurs-)Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land zu interessieren bzw. sie darauf vorzubereiten (vgl. Hirataka 2007: 113).

Das Projekt ist weniger umfangreich als das Online-Seminar angelegt und auf ca. vier bis sechs Wochen begrenzt. In einer ersten gemeinsamen Videokonferenz stellen sich nach der Einführung ins Projekt alle Teilnehmenden vor, damit sie gemäß gemeinsamen Interessen geeignete PartnerInnen finden können, mit denen sie sich dann in mindestens drei Videochats außerhalb des Unterrichts über verschiedene (selbst ausgewählte) Alltagsthemen austauschen können. Die Teilnehmenden können selbst entscheiden, wie intensiv sie zusammenarbeiten wollen. Zum Abschluss des Projekts gibt es wieder eine gemeinsame Videokonferenz, die vor allem der Evaluation dient. Zusätzlich schreiben die Teilnehmenden auf japanischer Seite einen Abschlussbericht auf Deutsch, in dem sie den Partner/die Partnerin porträtieren und ihre Erkenntnisse und Erfahrungen aus den Gesprächen zusammenfassen.

## 3. Neue Medienlandschaft und veränderte Lernumgebungen

Die Medienangebote haben sich in den letzten Jahren generell stark verändert, durch die verbesserte Qualität von Datennetzen, die Entwicklung hochleistungsfähiger Smartphones, die weltweite Verbreitung der (gleichen) sozialen Medien und vieles mehr. Gleichzeitig ist der Gebrauch von digitalen Medien insbesondere für jüngere Menschen, die mit dem Internet aufgewachsen sind, selbstverständlich und alltäglich geworden. Die Generation dieser *digital natives* zeigt in der Regel eine hohe Medienkompetenz und gewöhnt sich rasch an neue Angebote wie Apps oder Tools. Dies hat auch Folgen für den Fremdspracherwerb und das Fremdsprachenlernen, da Lernende schnell, zeitlich und örtlich flexibel sowie ohne großen Aufwand auf Medien in der Zielsprache

zugreifen, in der Zielsprache lesen, schreiben und kommunizieren sowie kollaborativ Wissen konstruieren können (vgl. Kern, Ware & Warschauer 2008: 290). Es gibt ein großes Angebot an Lern-Apps und speziellen Online-Videos, die das Fremdsprachenlernen unterstützen. Die Lernumgebungen haben sich damit in relativ kurzer Zeit modernisiert und erweitert. Durch die Covid-19-Pandemie ist dieser Prozess zusätzlich angetrieben worden. Die Veränderungen wirken sich auch auf die Veranstaltungen an der Deutschabteilung des SFC aus (vgl. Abschnitt 4).

Wie erwähnt wurden die Telekollaborationsprojekte am SFC über die Jahre stetig an die technologische Entwicklung angepasst. Die plötzliche Umstellung von Präsenz- auf Online-Unterricht zum Frühlingsemester 2020 infolge der Covid-19-Pandemie brachte es mit sich, dass diese Projekte kurzfristig vom statischen Videokonferenzsystem *Polycom*, bei dem die Videokonferenzen in den jeweiligen Klassenräumen der beiden Gruppen stattfanden und die Klassen per Videoübertragung miteinander verbunden waren (*class to class*), auf die flexible Videokonferenz-Software *Zoom*, bei der sich die Teilnehmenden individuell zuschalten und alle auf einer Ebene in einem digitalen Konferenzraum miteinander verbunden sind, umgestellt werden mussten.

Die AutorInnen und die Lehrkräfte in den Telekollaborationsprojekten am SFC hatten schon seit längerer Zeit beobachtet, dass sich das Verhalten der japanischen Teilnehmenden verändert hatte, z. B. dass sie in den gemeinsamen Videokonferenzen mit den Partnerklassen beim Sprechen auf Deutsch weniger gehemmt als früher waren, selbstbewusster auftraten und eine stärkere Bereitschaft zu eigenständigem Handeln zeigten. Sie vermuteten, dass dies zum Teil auf die extensiven Erfahrungen der Teilnehmenden mit neuen Medien, auf ihre hohe Medienkompetenz und auf die Veränderungen in ihren Lernumgebungen zurückgeführt werden könnte. Die o. g. Umstellung wurde nun zum Anlass genommen, eine Untersuchung über das Verhalten der Lernenden und ihre Lernstrategien in den Telekollaborationsprojekten unter den Bedingungen der unterschiedlichen Videokonferenz-Formate *Polycom* und *Zoom* durchzuführen (zum Untersuchungsverfahren s. Abschnitt 4).

Die Unterschiede zwischen den Formaten sind erheblich. Die Anschaffung des *Polycom*-Systems ist kostspielig, auch ist es nicht mit jedem Computergerät kompatibel. Da komplizierte Einstellungen vorgenommen werden müssen, sind spezifische technische Kenntnisse notwendig. Am SFC leisteten in der Regel Angestellte des Medienzentrums Hilfestellung bei der Einrichtung der

Videokonferenzen, was wiederum aufwendig organisiert werden musste (Reservierung, Antragsformulare, Raumwechsel etc.).

Wie erwähnt halten sich bei *Polycom*-Konferenzen die Teilnehmenden der einzelnen Gruppen in einem gemeinsamen physischen Raum auf. Das Bild dieser Plenumsituation wird auf einen Monitor in den Raum der Partnergruppe übertragen.



Abbildung 3: Raum mit statischer Videokonferenz-Ausrüstung am SFC (© Keio University Tokyo; <https://www.lib.keio.ac.jp/en/sfc/facilities/avhall.html>)

Während der Konferenzen ist aufgrund der Kameraposition eine spezielle Sitzordnung notwendig. Es werden auch Namensschilder benötigt, um einzelne Teilnehmende identifizieren oder ansprechen zu können. Das Gespräch läuft in der Regel über ein einzelnes Mikrofon pro Gruppe, das im Raum installiert oder – wie am SFC – herumgereicht wird. Dies führt dazu, dass das Gespräch moderiert werden muss. Die Kommunikationssituation in den Videokonferenzen ist an sich schon eine Herausforderung (vgl. Grasmück 2004: 98 f). Wegen der raschen Wechsel zwischen Face-to-Face-Situationen im Klassenraum und dem Gespräch mit der Partnerklasse über das Videokonferenz-System fällt es den Teilnehmenden nicht leicht, dem Verlauf zu folgen. Hinzu kommt, dass die Video- und Audioqualität bei den Videokonferenzen insgesamt als eher schlecht bezeichnet werden muss. Die Sprechenden waren oft schwer zu verstehen, was für alle Teilnehmenden das Kommunizieren in der Zielsprache erschwerte. Es kam häufig auch zu kurzzeitigen Systemausfällen. All dies führte dazu, dass der Kontext der Videokonferenz stets deutlich präsent war und die Situation dadurch einen eher formellen Charakter annahm.

Dies änderte sich mit der Umstellung auf die Videokonferenz-Software *Zoom*. Dadurch, dass die Keio-Universität zum Frühlingsemester 2020 einen Nutzungsvertrag

mit *Zoom* abgeschlossen hatte, etablierte sich die Software während dieses Online-Semesters als Standard. Die Studierenden und die Lehrkräfte gewöhnten sich schnell an das neue Format, außerdem boten die Universität und die Deutsch-Abteilung zahlreiche Nutzungshandreichungen und Trainings an. *Zoom*-Videokonferenzen können recht einfach eingerichtet und durchgeführt werden. Es gibt verschiedene Funktionen, die den Teilnehmenden Handlungsspielraum ermöglichen (Handzeichen, Steuerung von Mikrofon- und Videofunktion, Chat-Funktion, Übernahme der Veranstaltendenrolle „Host“ mit Steuerungsrechten, Einblendung des eigenen Bildschirms, abgeschirmte Gruppenräume etc.). Alle Teilnehmenden befinden sich während der Videokonferenz physisch an einem frei gewählten Ort, in der Regel zu Hause. Sie sind innerhalb der *Zoom*-Videokonferenz für alle Teilnehmenden sichtbar und über den (selbst eingegebenen) Namen am unteren Rand ihres Bilds leicht zu identifizieren. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Teilnehmenden das Format dieser Videokonferenz bereits gut kannten, es für sie einfacher zu handhaben war, mehr Flexibilität bot, mehr Möglichkeiten zum eigenständigen Handeln bestanden und dass sich die Studierenden sowohl des SFC als auch der Partneruniversität aus Deutschland während der Videokonferenz alle auf der gleichen Ebene im gleichen Raum befanden.

#### **4. Untersuchung: Lernenden-Verhalten der Teilnehmenden (TN) in Telekollaborationsprojekten am SFC**

Die Untersuchung über die Auswirkungen des Formatwechsels auf das Verhalten und die Strategien der Teilnehmenden begann im Sommer 2020. Gesammelt wurden Daten zu den Telekollaborationsprojekten, die am SFC im Herbstsemester 2019 (Präsenzunterricht) und im Frühlingsemester 2020 (Online-Unterricht) abgehalten wurden, insbesondere den *Online-Seminaren*. Die Daten stammen aus wiederholten Gesprächen mit den Teilnehmenden und der Kursleitung im Verlauf und am Ende der Telekollaborationsprojekte bzw. in Bezug auf das Herbstsemester 2019 retrospektiv, sowie aus Hospitationen externer Lehrkräfte, schriftlichen Befragungen (fragebogengestützt) von vier Teilnehmenden des SFC und Tiefeninterviews mit den vier Teilnehmenden und der Kursleitung (InformantInnen- und Attributsinformationen s. Anhang).

Die InformantInnen in den Befragungen und Tiefeninterviews hatten mindestens ein Deutsch-Niveau von B2. Sie hatten schon in der Oberschule oder im Studium Erfahrung mit Deutschlandsaufenthalten gesammelt. EinE InformantIn hatte das *Online-Seminar* nur per *Polycom* erlebt, einE InformantIn per *Polycom* und *Zoom* (mehrfache Teilnahme), zwei InformantInnen nur per *Zoom*. Da

die meisten Veranstaltungen am SFC im Frühlingsemester 2020 per *Zoom* abgehalten wurden, kann man davon ausgehen, dass alle InformantInnen ausreichende Erfahrungen damit hatten.

Im Folgenden sollen nach einer ersten Analyse der Daten einige zentrale Aussagen der Teilnehmenden aus den Gesprächen, Befragungen und aus den Tiefeninterviews zusammengefasst werden. Natürlich sind die Äußerungen zur Mediennutzung und zu den Telekollaborationsprojekten individuell geprägt und von der Persönlichkeit sowie vom Lernenden-Typ abhängig. Dennoch glauben die AutorInnen, dass allgemeine Tendenzen festzustellen sind.

Zunächst ist hier zu erwähnen, dass die *Polycom*-Videokonferenzen von den Teilnehmenden als ungewohnt und formell wahrgenommen wurden. Sie hatten das Gefühl, „auf einer Bühne“ (InformantIn A) zu stehen und fühlten sich deshalb unsicher und gestresst. Sie wussten beispielsweise nicht, wann und wie sie sich äußern bzw. wie sie ihre Sprechabsicht zeigen sollten. In der Regel erwarteten sie, dass sie von der Lehrkraft aufgefordert werden oder sich der Reihe nach äußern sollten. Dieses Gefühl wurde durch die Tatsache verstärkt, dass nur ein Mikrofon zur Verfügung stand und sie darauf warten mussten, es überreicht zu bekommen. Bei ihren Äußerungen vergewisserten sich die Teilnehmenden oft bei den Peers im Klassenraum oder bei der Lehrkraft, dass sie keine Fehler machten, oder sie fragten auch innerhalb ihrer Gruppe nach spezifischen Vokabeln, Strukturen etc. Der Wechsel zwischen Face-to-Face-Situation im Klassenraum und Kommunikation per Videokonferenz war für die Teilnehmenden mühsam. Schon die Face-to-Face-Situation im Klassenraum wurde als psychisch anstrengend empfunden bzw. als störend für die Konzentration, da zusätzlich zum eigentlichen Unterrichtsgeschehen über das eigene Verhalten in der Gruppe reflektiert bzw. das Verhalten der anderen Teilnehmenden beobachtet und interpretiert werden musste. Dies unterschied sich im Prinzip nicht von einer gewöhnlichen Situation im Präsenzunterricht, wurde durch den formellen Charakter der Veranstaltung und das Herausgestelltsein der Sprechenden jedoch intensiver wahrgenommen.

Die Videokonferenzen per *Zoom* wurden deutlich positiver und entspannter erlebt. Die Teilnehmenden berichteten, dass sie sich in dem Format leicht zurechtfinden und es ihnen durch den alltäglichen Gebrauch in anderen Lehrveranstaltungen vertraut war. Sie begrüßten die bessere Video- und Audioqualität, die die Kommunikation auf Deutsch erleichterte. Des Weiteren genossen sie den größeren Handlungsspielraum, beispielsweise dass sie sich per Handzeichen einfach zu Wort melden, im Hintergrund im Internet recherchieren oder über die

Chat-Funktion leicht mit einzelnen anderen Teilnehmenden oder mit der Lehrkraft kommunizieren konnten. Sie nutzten einige Funktionen der Software auch für neue Lernstrategien. So nahm einE InformantIn beispielsweise eigene Äußerungen während der Videokonferenz auf, um später Fehler analysieren zu können. Außerdem griffen die Teilnehmenden während der Videokonferenz auf verschiedene Hilfsmittel wie Übersetzungstools oder Online-Wörterbücher zurück. Strategien des kooperativen Lernens kamen durch das Versenden von Bildern oder Links über die Chat-Funktion oder durch das Teilen des Bildschirms in den Breakout-Gruppen zum Einsatz.

## 5. Fazit und Ausblick

Es lässt sich feststellen, dass die Eigenschaften der digitalen Medien, die hohe Medienkompetenz der Teilnehmenden und die Alltäglichkeit der Lernumgebungen in Telekollaborationsprojekten zu einer entspannteren Kommunikationssituation für die Teilnehmenden führen. Sie können sich schnell an digitale Lernumgebungen und Kommunikationstools anpassen, entwickeln neue Lernstrategien. In neuen Telekollaborationsformaten mittels auf dem eigenen PC installierter Videokonferenz-Software agieren die Teilnehmenden gegenüber früheren Formaten tendenziell sicherer und selbstbewusster, wenn sie mit ihnen vertraut sind bzw. wenn diese nutzerfreundlich gestaltet sind. Der erweiterte Handlungsspielraum, die Selbstsicherheit und die entspannte Atmosphäre innerhalb dieser neuen Videokonferenz-Lernumgebungen wirken sich generell positiv auf die Aktivitäten sowie im Besonderen auf die Äußerungsbereitschaft der Teilnehmenden aus. Die neuen Lernumgebungen erfordern von den Lehrkräften möglicherweise eine Anpassung der Unterrichtsvorbereitung und -methodik. Es bietet sich an, den erweiterten Handlungsspielraum der Teilnehmenden zu nutzen und ihre Autonomie als Lernende zu stärken. Möglicherweise ist hier eine Neubestimmung der Rolle der Lehrenden gefordert, mit einem stärkeren Fokus auf Aufgaben des Moderierens. Außerdem sollten den Teilnehmenden spezi-

fische, an die neuen Lernumgebungen angepasste Beratung und Unterstützung angeboten werden. In einer Folgestudie soll genauer untersucht werden, welche Bedürfnisse seitens der Teilnehmenden hierzu bestehen.

## Literatur

Byram, Michael (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hirataka, Fumiya (2007), Plurilingualismus im Fremdsprachenunterricht und Chancen des Deutschunterrichts in Japan. In: *Neue Beiträge zur Germanistik 6 (2)*; Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hg.). 103–115.

Grasmück, Markus (2002), eMail-Projekte im DaF-Unterricht – ein Erfahrungsbericht. In: *Lektorenrundbrief 19*. [Online verfügbar: [http://www.japanlektorinnen.com/lektorenrundbrief\\_archiv/rdbrief19.html](http://www.japanlektorinnen.com/lektorenrundbrief_archiv/rdbrief19.html)].

Grasmück, Markus (2004), Videokonferenzen im DaF-Unterricht – Ein Bericht über die bisherigen Erfahrungen am SFC der Keio Universität. In: *Deutschunterricht in Japan 9*. 93–102. [Online verfügbar: <http://www.markus-grasmueck.de/unterricht/artikel.html>].

Guth, Sarah & Helm, Francesca (Hg.) (2010), *Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century (Vol. 1)*. Bern: Peter Lang.

Kern R., Ware P., & Warschauer, M. (2008), Network-based language teaching. In: Van Deusen-Scholl; N. & Hornberger, N.H. (Hg.) (2008), *Encyclopedia of language and education, 2nd Edition, Volume 4: Second and Foreign Language Education*. New York: Springer. 281–292.

O'Dowd, Robert & Lewis, Tim (Hg.) (2016), *Online Intercultural Exchange: policy, pedagogy, practice*. Routledge Studies in Language and Intercultural Communication. London: Routledge.

Raindl, Marco (2006), Video-Tandems im DaF-Unterricht. In: *Deutschunterricht in Japan 11*. 53–62.

Schwienhorst, Klaus (2008), *Learner Autonomy and CALL Environments*. London: Routledge.

## Anhang

1. Ablaufplan des *Online-Seminars* der Deutschabteilung am Shonan-Fujisawa-Campus der Keio-Universität aus dem Frühjahrssemester 2019 (Lehrkraft: Markus Grasmück)

### Thema: *Robotic und Society 5.0*

<b>10.04.</b>	<b>EINFÜHRUNG &amp; 1. ONLINE-SITZUNG</b>
Ziel	Gruppen zusammenstellen, Partner finden, Thema bestimmen
<b>17.04.</b>	<b>UNTERRICHT</b>
	Vorbereitung der 2. Online-Sitzung
<b>24.04.</b>	<b>2. ONLINE-SITZUNG</b>
Ziel	Thema konkretisieren, Fragestellung (Hypothese) formulieren, evtl. bereits Forschungsmethoden benennen
<b>01.05.</b>	<b>KEIN UNTERRICHT!!!</b>
	<i>Arbeit an den Projektthemen außerhalb des Unterrichts!!!</i>
<b>08.05.</b>	<b>UNTERRICHT</b>
	Diskussion der Projektthemen und Forschungsmethoden am SFC
<b>15.05.</b>	<b>UNTERRICHT</b>
Ziel	Diskussion der Projektthemen und Forschungsmethoden am SFC
<b>22.05.</b>	<b>3. ONLINE-SITZUNG (tentativ)</b>
	Konkreten zeitlichen Arbeitsplan und Forschungsmethoden vorstellen
<b>29.05.</b>	<b>UNTERRICHT</b>
Ziel	Diskussion der Projektthemen und Forschungsmethoden am SFC
<b>05.06.</b>	<b>UNTERRICHT</b>
	Diskussion der Projektthemen und Forschungsmethoden am SFC
<b>12.06.</b>	<b>4. ONLINE-SITZUNG (tentativ)</b>
	Vorstellung der bisherigen Forschungsergebnisse, Klärung der noch zu erledigenden Arbeitsschritte bis zu den Abschlusspräsentationen
<b>19.06.</b>	<b>UNTERRICHT</b>
Ziel	Diskussion der Projektthemen und Forschungsmethoden am SFC
<b>26.06.</b>	<b>UNTERRICHT</b>
	Diskussion der Projektthemen und Forschungsmethoden am SFC
<b>03.07.</b>	<b>5. ONLINE-SITZUNG</b>
Ziel	Abschlusspräsentation I Gemeinsame Vokabelliste (1 Din A4 Seite), Power Point erstellen
<b>10.07.</b>	<b>6. ONLINE-SITZUNG</b>
Ziel	Abschlusspräsentation II Gemeinsame Vokabelliste (1 Din A4 Seite), Power Point erstellen
<b>17.07.</b>	<b>UNTERRICHT</b>
	Nachbesprechung/Fazit

2. InformantInnen- und Attributsinformationen zu den schriftlichen Befragungen und Tiefeninterviews mit Teilnehmenden des *Online-Seminars* der Deutsch-Abteilung am Shonan-Fujisawa-Campus der Keio-Universität im Herbstsemester 2019 und Frühjahrssemester 2020

	Informant A	Informant B	Informant C	Informant D
Sprachniveau	C1	B2	B2	B2
Interne Kommunikationsmittel mit Partner	Line, Whatsapp, FB, Messenger, Skype (Chat)	Line (Video-Chat, Chat), Facetime	Line (Video-Chat), Skype (Video-Chat)	Line (Telefon), ZOOM
Teilnahme an Online-Seminar sowie Einrichtung	2018HS, 2019FS, 2019HS (via Polycom)	2019HS, 2020FS (via Polycom & Zoom)	2020FS (via Zoom)	2020FS (via Zoom)

Befragung: via E-Mail

Interview: via ZOOM

Befragungs- und Interviewzeitraum: 13. Sept. – 15. Sept. 2020



**Katharina Muelenz-Goli\* (Rikkyo University)**

Ich möchte hier einige wesentliche Punkte meines Vortrags auf dem DAAD-Fachseminar für Ortslektor\*innen, „Virtueller Austausch und Telekollaboration im universitären DaF-Unterricht“, zusammenfassen. Der vollständige Vortrag ist online abrufbar.

Als Ergebnis eigener Beobachtungen und Forschung scheint mir der Erfolg beim Erlernen einer Sprache in hohem Maße davon abhängig zu sein, wie schnell, wie intensiv und wie nah am tatsächlichen Sprachgebrauch man eine Sprache von Beginn an verwendet. Eine effektive Methode, um authentischen sprachlichen Austausch in den Unterricht zu integrieren, ist für mich das *Tandemlernen*.

Davon ausgehend habe ich ein Kooperationsprojekt zwischen einer japanischen und einer koreanischen Universität initiiert, das ich im o. g. Vortrag vorstelle. Im Video gehe ich auf die folgenden Punkte ein:

## 1. Inhaltliche Zielsetzung

Thematisch ging es bei diesem Projekt um Fremderfahrungen vor und nach einem Auslandsaufenthalt in deutschsprachigen Ländern. Der Austausch zu diesem Thema fand in Tandemsitzungen über Skype in japanisch-koreanischen Paaren außerhalb des Unterrichts statt. Die teilnehmenden Studierenden waren auf B1-Niveau.

## 2. Materialien

Die Materialien, Übungen und Aufgaben sollten das Bewusstsein der Lernenden dahingehend schärfen, dass sprachliches Handeln immer kulturell geprägt und in soziale Kontexte eingebunden ist. Mit zahlreichen kommunikativen Übungen wurde besonders auf schriftliche und mündliche Meinungsäußerung, Präsentation von inhaltlichen Zusammenfassungen und Formulierungen von Fragen und Kritik hingearbeitet.

## 3. Sprachliche Zielsetzung

Die Studierenden sollten die zur Diskussion von Fremdheit notwendigen Redemittel und Strukturen kennenlernen und diese in der Präsentation ihrer eigenen Erfahrungen und Meinungen, in der Diskussion mit den anderen und in der Reflexion über dieses Thema angemessen (auf B1-Niveau) anwenden können.

## 4. Kursablauf

### Vorentlastender Unterricht

Die Vorbereitung auf die Einzelsitzungen via Skype fand in den folgenden Schritten während des Unterrichts statt:

1. Kompetenzen schulen: Wortschatz- und Grammatikarbeit (z. B. anhand von Erfahrungsberichten von Studierenden mit Auslandserfahrungen)
2. Üben von inhaltlichen Zusammenfassungen und Kritikäußerung mit Text-, Film- und Audio-/Video-Materialien
3. Üben von schriftlicher und mündlicher Meinungsäußerung, Präsentationen
4. Erstellung von Vokabel- und Fragelisten für jede Einzelsitzung

### Einzelsitzungen via Skype

Die Einzelsitzungen via Skype liefen nach folgendem Muster ab:

1. Zunächst gab es eine Skype-Gruppensitzung, an der alle japanischen und koreanischen Studierenden teilnahmen und in der sich die Gruppe gegenseitig vorstellte und die Kursziele besprach.
2. Daran anschließend fanden nur noch Einzelgespräche in Zweiergruppen außerhalb des Unterrichts via Skype statt. Hier wurde sich zu den im Unterricht erarbeiteten Themen ausgetauscht. Ausgestattet mit Hilfsmitteln wie Vokabeln und Fragen, die vorher im Kurs diskutiert wurden, war die Gestaltung der Gespräche auf Skype relativ frei. Lediglich die folgenden Regeln waren in den Sitzungen einzuhalten: Die Gespräche waren auf Deutsch zu führen und über den Inhalt musste anschließend im Unterricht berichtet werden.
3. Kurz vor Semesterende fand ein Abschlussgespräch statt, das nicht gemeinsam mit den koreanischen Studierenden realisiert werden konnte, da diese zu diesem Zeitpunkt bereits einen Monat in den Ferien waren. Im Mittelpunkt dieses Abschlussgesprächs stand die Zusammenfassung und Evaluation des Projekts.

## 5. Seminarplan

Der Seminarplan sah folgendermaßen aus. Natürlich ergaben sich durch den zeitversetzten Semesterbeginn in Korea und Japan einige Variationen in der Reihenfolge.

\* Kontaktadresse: k.muelenz-goli(at)rikkyo.ac.jp

<sup>1</sup> Videovortrag abrufbar unter: [https://youtu.be/oc4I3J8j\\_WY](https://youtu.be/oc4I3J8j_WY)

1. Sitzung „Einführung“
2. Sitzung „Leben im Ausland“
3. Sitzung „Migration“
4. Sitzung „Vorurteile und Stereotypen“
5. Sitzung „Typisch Deutsch“
6. Sitzung „Fettnäpfchenführer Korea/Japan“
7. Sitzung „Körpersprache und kulturelle Codes“
8. Sitzung „Eigenständigkeit“
9. Sitzung „Rassismus“
10. Sitzung „Präsentation I“
11. Sitzung „Unialltag“
12. Sitzung „Präsentation II“
13. Sitzung „Abschlussgespräch“
14. Mündliche Prüfung

Abschließend möchte ich noch auf die positiven Aspekte des Seminars eingehen.

Aus der Sicht der Lehrenden:

- Die Begegnung und die Möglichkeit des Austauschs auf Deutsch zwischen den Studierenden aus Japan und Korea war eine sehr positive Erfahrung.
- Die Informationen zu „Unialltag“, „Bildungssystem“, „Auslandserfahrungen“ und „Jobaussichten“ waren im Vergleich zum eigenen Alltag für die Studierenden oft wesentlich spannender als erwartet.
- Darüber hinaus konnten viele Gemeinsamkeiten, besonders bei Auslandserfahrungen, unter den Studierenden beobachtet werden. Es stellte sich ein „Wir-Gefühl“ ein.
- Die Aufteilung der Studierenden in Gruppen nach Sprachniveau, ihrer Auslandserfahrung oder den Interessen erwies sich als sinnvoll, da z. B. auch die Themenwahl stark vom jeweiligen Sprachniveau abhängig war.

Aus der Sicht der Lernenden:

- Der Wunsch nach Fortsetzung der Tandemsitzungen nach Kursende bei einem Großteil der Studierenden zeigt die positive Resonanz des Projekts.
- Insbesondere die japanischen Studierenden waren anfangs vom Arbeitsaufwand überrascht, besonders von der intensiven Wortschatzarbeit. Am Ende zogen sie jedoch ein positives Fazit trotz des Lernaufwands.
- Da man mithilfe der vorbereiteten Wortschatz- und Fragelisten die eigene Sprechabsicht besser realisieren konnte, steigerte sich auch die Vorfreude auf die Tandemsitzungen bzw. hatte man keine Angst zu sprechen.
- Die Aussicht und Vorfreude auf die Tandemsitzungen wirkten sich schließlich auch positiv auf die Interaktion im Unterricht aus.

Ich hoffe, ich konnte mit meinem Beitrag den einen oder die andere dazu bewegen, ein ähnliches Projekt einfach mal auszuprobieren! Bei unserem Kooperationsprojekt waren nicht nur wir Lehrende, sondern auch die Studierenden mit Begeisterung dabei, deshalb möchte ich es wärmstens zur Nachahmung empfehlen. Damit dies leichter gelingt, gibt es auf der JapanlektorInnenseite (<http://www.japanlektorinnen.com/moodle/>) die Möglichkeit, das Kursmaterial zu unserem Kurs herunterzuladen. Und zwar klickt man sich dazu auf die ADELE-Seite, die Seite der ostAsiatischen LEktorengruppe (ADELE), die konzipiert worden ist als Plattform für den Austausch von Kollegen und Kolleginnen in Ostasien, im Menü scrollt man ganz nach unten bis zu „Kooperationsprojekte“ und findet dort unter Tandem-Seminar: „Fremdheitserfahrungen“ den Ordner „Materialsammlung“. Während des DAAD-Fachseminars im Oktober 2020 hat sich eine Arbeitsgruppe etabliert, die sich zum Ziel gesetzt hat, an der Vernetzung von an Kooperationsprojekten Interessierten zu arbeiten.

*Nina Kanematsu (Sophia University)*

Das kooperative Verfassen von Texten als didaktische Methode wird vom Primar- über den Sekundar- bis in den Hochschulbereich und in die Erwachsenenbildung angewendet. Spätestens seit Faistauer (1997) ist das kooperative Schreiben auch im Fremdsprachenunterricht als eine sinnvolle Aufgabe empirisch belegt und wird im DaF-Unterricht als Methode eingesetzt.

Heutzutage kann der gemeinsame Schreibprozess durch kooperative Online-Texteditoren unterstützt werden. Darunter versteht man Editoren, die es ermöglichen, Texte gemeinsam online zu erstellen und zu bearbeiten. Sie „machen es möglich, die Trennung zwischen Autoren und Rezipienten aufzuheben und die Grenzen zwischen Lesen und Schreiben zu verwischen“ (Schneider & Ansket 2017: 285). Bekannte kooperative Texteditoren sind z. B. Wiki, Etherpad, Edupad, ZUMpad oder Google Docs. In diesem Beitrag wird anhand eines Berichts über zwei Projekte mit kooperativen Schreibarbeitsphasen der kursinterne und -übergreifende Einsatz von Google Docs reflektiert.

Nach einer kurzen Einführung in die Methode des kooperativen Schreibens und der Vorstellung des Online-Tools Google Docs werden die didaktischen Umsetzungen der beiden Miniprojekte im Rahmen eines größeren Plattformprojekts diskutiert und schließlich ein Fazit zum Einsatz von Google Docs in kooperativen Schreibumgebungen gezogen.

## 1. Kooperatives Schreiben

Lehnen (2017: 299) definiert kooperatives Schreiben als „Kontexte und Arrangements, in denen zwei oder mehr Personen bei der Textproduktion zusammenarbeiten.“ Kooperatives Schreiben als ein Teil des kooperativen Lernens orientiert sich stark an der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung (vgl. Würffel 2007: 5) und konzentriert sich auf die „interaktive Hervorbringung von Formulierungen“ (Lehnen 2017: 300).

Nicola Würffel (2008: 6) stellt ein Modell vor, das den kooperativen Schreibprozess nachzeichnet. Danach lässt sich kooperatives Schreiben in drei Interaktionsphasen einteilen: die Interaktion bei der Planung, beim Formulieren und Schreiben sowie beim Evaluieren und Revidieren.

Eine entscheidende Rolle spielen in allen drei Phasen der Grad der Kooperativität oder der Partizipation am Textprodukt, wie Lehnen (2014a: 414) es nennt, und der Grad der Selbststeuerung. Der Grad der Kooperativität bestimmt, wie stark miteinander interagiert wird. Ist der

Grad der Kooperativität tendenziell niedrig, teilen sich die Lernenden die Schreibarbeit eher untereinander auf. Wird der Text hingegen interaktiv miteinander ausgehandelt, dann wird der Grad der Kooperativität als vergleichsweise hoch angesehen. Ob der Grad der Kooperativität eher hoch oder eher niedrig ist, hängt von verschiedenen Lernendencharakteristika ab, wie beispielsweise der Selbstwahrnehmung, den persönlichen Einstellungen und Strategien, aber auch von der Gruppenzusammensetzung, -dynamik und -norm. Dagegen deutet der Grad der Selbststeuerung an, inwiefern der Schreibprozess durch Vorgaben kontrolliert wird. Wenn es beispielsweise viele Vorgaben in der Aufgabenstellung und bezüglich der Rollenverteilung, Zeitaufteilung etc. gibt, dann ist der Grad der Selbststeuerung eher niedrig einzustufen. Wird die Organisation des Schreibprozesses relativ offengelassen bzw. den Lernenden überlassen, dann spricht man von einem hohen Grad der Selbststeuerung. Einfluss auf die Selbststeuerung hat der gesamte Lernkontext, der unter anderem die Lehrkraft, das Lernmaterial, die Aufgabe, die Anreizstruktur und den institutionellen Kontext miteinschließt (vgl. Würffel 2008: 6 f.).

Mithilfe von kooperativen Schreibumgebungen können Lernende voneinander profitieren und ihr Endprodukt verbessern. Die Lernenden übernehmen gleichzeitig die Rolle von Schreibenden und Lesenden, wodurch eine stärkere Adressat\*innenorientierung erzielt wird. Durch das explizite, interaktive Aushandeln der Handlungsschritte werden Strategien und Teilprozesse bewusst gemacht. Weiterhin wird die Verantwortung für den Text auf alle Gruppenmitglieder aufgeteilt und so die potenzielle Gefahr eines Gesichtsverlustes reduziert (vgl. u. a. Massler 2004: 18 f.).

Erschwert wird der Schreibprozess beim kooperativen Schreiben jedoch durch ungeeignete Aufgabenstellungen und fehlende Anreizstrukturen sowie die Gruppendynamik bzw. das unterschiedliche Engagement der einzelnen Gruppenmitglieder beim Schreibprozess. Zudem ist das Schreiben der Texte in kooperativen Schreibumgebungen für die Lernenden anstrengender, da jeder Schritt ausgehandelt werden muss. Ebenso beeinträchtigt die Tradition des individuellen Verfassens von Texten und der darauf ausgerichtete institutionelle Kontext das kooperative Schreiben (vgl. Würffel 2007: 5 f., 2008: 7).

Hat man sich zum Ziel gesetzt, eine kooperative Schreibaufgabe im Unterricht durchzuführen, dann sollte man

<sup>1</sup> Videovortrag abrufbar unter: <https://youtu.be/SiPgT6YsvCo>

versuchen, den Lernkontext sowie die Gruppen so zu gestalten, dass ein möglichst hoher Grad an Kooperativität und Selbststeuerung erreicht wird. Viele Faktoren, wie z. B. der institutionelle Kontext oder die Selbstwahrnehmung der Lernenden lassen sich kaum beeinflussen; andere wie die Aufgabenstellung, die Atmosphäre innerhalb der Gruppe, die Kenntnis von Gruppenstrategien sowie die Schreibumgebung wiederum schon.

Verschiedene Studien belegen, dass der Einsatz von Online-Texteditoren die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden durch die dargebotenen Funktionen zum gemeinsamen, orts- und zeitunabhängigen Bearbeiten von Texten unterstützen kann (vgl. u. a. Würffel 2008, Odendahl 2007 oder Lehnen 2014b).

Welche Möglichkeiten eröffnet ein kooperativer Online-Texteditor für kooperative Schreibprojekte? Eine mögliche Antwort auf diese Frage soll durch die Betrachtung des Online-Editors Google Docs gegeben werden.

## 2. Google Docs

Google Docs ist ein fast-synchroner kooperativer Online-Texteditor, der die gleichzeitige Bearbeitung von Texten ermöglicht. Die Funktionen und das Design sind gut überschaubar und weisen Ähnlichkeit zu Microsoft Word auf. Man kann immer erkennen, wer gerade online ist und den Text editiert. Auch sind alle vorgenommenen Editierungen einsehbar, wobei am Anfang immer die aktuelle Version angezeigt wird. Das erleichtert die Kooperation zwischen den Lernenden erheblich (vgl. Odendahl 2007: 103 ff.). Daneben erweist sich die Revisionen- und Versionskontrollfunktion als nützlich für die Lehrperson, die so alle im Dokument vorgenommenen Veränderungen nachvollziehen kann. Zudem gibt es die Möglichkeit, den Kommentarverlauf einzusehen und somit zu überprüfen, ob und inwiefern über die Kommentarfunktion interagiert und gegenseitig korrigiert wurde (vgl. Würffel 2008: 9).

Die orts- und zeitunabhängige Textformulierung und -überarbeitung fördert die Lernerautonomie und eröffnet Möglichkeiten für kollaborative und kooperative Schreibprojekte zwischen Lernendengruppen.

Google Docs eignet sich sowohl zur Einbindung in den regulären (Online-)Unterricht als auch für den Einsatz in Projekten außerhalb der Unterrichtszeit oder für die Erstellung von Hausaufgaben in Gruppen. Im ersten Fall kann im Plenum oder in Kleingruppen gearbeitet werden. In der Schreibphase verfassen die Lernenden zusammen Texte oder lösen gestellte Aufgaben in der Google Docs-Datei. Die Lehrperson hat die Möglichkeit, den Schreibprozess parallel zu beobachten und bei Bedarf schriftlich einzugreifen – entweder indem sie im

Google Docs-Dokument den Lernendentext, beispielsweise mit der Korrekturfunktion, korrigiert oder die fehlerhaften Stellen markiert, die richtige Lösung aber offenlässt. Zudem ist schriftliches Feedback über die Kommentarfunktion von Google Docs möglich. Bei Bedarf kann die Lehrkraft ebenso eine direkte mündliche Rückmeldung in den Gruppen erwägen. Für welche Art der Korrektur sich die Lehrperson entscheidet, hängt von verschiedenen Faktoren ab, darunter das Sprachniveau der Lernenden, die Gruppenkonstellation und -dynamik, die Kursatmosphäre und die zur Verfügung stehende Zeit.

Beim unterrichtsexternen Einsatz von Google Docs, etwa in Projekten oder bei Hausaufgaben, überwacht die Lehrperson nicht zeitgleich die Gruppenarbeitsphase, sodass keine direkte Rückmeldung erfolgen kann. Monitoring und Feedback durch die Lehrperson werden zeitversetzt durchgeführt.

Im Folgenden wird der Einsatz von Google Docs bei der Umsetzung des Projekts „Die Abenteuer der Maus auf ihren Reisen“<sup>2</sup> behandelt.

## 3. „Die Abenteuer der Maus auf ihren Reisen“

Das Projekt mit dem vollständigen Projekttitel „Handlungsorientierte Interaktion mit der WDR-Maus: Entwicklung, Durchführung und Reflexion eines internationalen, webbasierten Plattformprojekts zur Förderung der sprachlichen Fertigkeiten von DaF-Lernenden“ hat zum Ziel, Lernende und Lehrende aus verschiedenen Ländern zu vernetzen. Die Hauptrolle spielt bei diesem Plattformprojekt (vgl. Horn 2019) die Maus aus „Die Sendung mit der Maus“, einer langjährigen, erfolgreichen Kindersendung im deutschen Fernsehen (<https://www.wdrmaus.de/>). Lehrende aus unterschiedlichen Ländern setzen verschiedene Unterrichtsprojekte mit der Maus um. Diese Projekte sind unterschiedlich kontextuell eingebettet und unterscheiden sich auch in der didaktischen Umsetzung. Die Maus und ihre Freunde, der Elefant und die Ente, bleiben jedoch stets feste Elemente der Unterrichtskonzepte.

Ziele des Mausprojekts sind unter anderem die Verbesserung sprachlicher Fertigkeiten, insbesondere im schriftlichen Bereich, die Anwendung von Deutsch in authentischen Situationen, die Steigerung der Motivation zum Deutschlernen durch affektive Ansprache und, wie bereits angesprochen, die Vernetzung von Lernenden für kurs-, länder- und kulturübergreifenden Austausch. Der ursprüngliche Ablauf des Mausprojektes war so angedacht, dass Lernende abwechselnd die Plüschmaus mit nach Hause nehmen, mit ihr zusammen Fotos z. B. bei ihren Alltagsaktivitäten machen und dazu einen kurzen Text in Form eines Blog-Beitrags schreiben. Nach der

---

<sup>2</sup> auch kurz „Mausprojekt“

Korrektur durch die Lehrperson und einer Textüberarbeitung wird die Endversion der Blog-Beiträge auf einer eigens dafür erstellten Webseite (<http://maus-reisen.de/>) hochgeladen, die allen Teilnehmenden des Mausprojekts zugänglich ist. Die Teilnehmenden aus anderen Universitäten und Ländern haben hier die Möglichkeit, die Blogs zu kommentieren und so in direkten Kontakt mit Lernenden außerhalb ihrer Kurse, Universitäten, Länder sowie Kulturkreise zu kommen. Im besten Fall entsteht so ein selbstgesteuerter Austausch zwischen den Lernenden.

Durch das stetige Anwachsen des Projekts und dessen Weiterentwicklung entstanden besonders im Hinblick auf die Online-Umstellung aufgrund der Corona-Pandemie neue Ideen für Didaktisierungen.

Im Folgenden werden zwei Didaktisierungen und ihre Umsetzungen vorgestellt.

### 3.1 Kursinterne Kooperationen mit Google Docs

Durch die Corona-Pandemie war es nicht mehr möglich, das Projekt im ursprünglichen Sinne eines Reise- und Erlebnisblogs durchzuführen. Es wurde daher im Frühlingsemester 2020 in einem Kurs an der Sophia University und einem an der Tokyo Metropolitan University vollständig online durchgeführt. Dabei wurden die ursprünglich individuell verfassten Texte zu kooperativ zu zweit bzw. in einer Gruppe verfassten Texten erweitert. Ziele waren, durch das kooperative Schreiben die Kommunikation innerhalb des Kurses zwischen den während der Corona-Pandemie weitestgehend isolierten Studierenden anzuregen und ihre Motivation für das Schreiben auf Deutsch sowie das Deutschlernen generell zu steigern. Gleichzeitig konnten die Vorteile, die beim gemeinsamen Planen, Formulieren und Überarbeiten eines Textes entstehen (vgl. Würffel 2007, 2008, Lehnen 2014a, 2017), in der Praxis genutzt werden.

Für die acht Studierenden des Fortgeschrittenenkurses der Sophia University, an dem Lernende ab A2-Niveau (GER) teilnehmen durften, und für die sechs Teilnehmenden des Aufsatzkurses an der Tokyo Metropolitan University auf A2-/B1-Niveau (GER) diente Google Docs als Medium zum Verfassen der Texte innerhalb der Gruppen. Die Arbeitsanweisung war, zu zweit einen Text mit mindestens 700 Wörtern mit Fotos zu erstellen und dafür die zuvor den Gruppen per E-Mail zugeteilte Google Docs-Datei zu nutzen. Die Textsorte durften die Studierenden frei wählen. Die konkrete Aufgabenstellung lautete:

Die Maus kann aufgrund der Corona-Krise nicht nach Japan kommen. Ihr ist langweilig. Bitte helfen Sie der Maus! Zeigen Sie der Maus interessante Orte in Japan, erzählen Sie spannende Geschichten aus Japan!

- Wohin sollte die Maus in Japan unbedingt gehen/was sollte sie essen/machen...?
- Welche interessanten/lustigen Fakten über Japan gibt es?
- Können Sie auch etwas über Japans Geschichte erzählen?

Nach der Einführungsphase im Unterricht wurde das Projekt aus dem regulären Unterricht ausgelagert. Die drei Phasen des Schreibprozesses (Planen, Formulieren, Überarbeiten) wurden von den Studierenden autonom organisiert. Über die Versionen- und Revisionskontrolle konnte die Lehrkraft die Vorgänge beim Schreiben verfolgen, griff aber nur bei Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen den Gruppenteilnehmenden oder bei Missverständnissen ein.

Die Arbeitsschritte der Studierenden bestanden darin, den Text gemeinsam zu planen und in Google Docs auszuformulieren, Fotos vorzubereiten und das Layout entsprechend anzupassen. Zum Schluss sollten sie sich gegenseitig korrigieren und ihre Textteile ggf. überarbeiten. Schließlich wurde das fertige Produkt zur abschließenden Korrektur an die Lehrkraft weitergeleitet und nach Einarbeitung der Verbesserungsvorschläge konnten die Studierenden die Texte auf die Maus-Webseite hochladen.

In die Bewertung flossen neben inhaltlichen und sprachlichen Aspekten auch die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden sowie die gegenseitige Überarbeitung der Texte mit ein, was zumindest teilweise über die Versionen- und Revisionskontrolle und den Kommentarverlauf erfasst werden konnte.<sup>3</sup>

Im Anschluss an das Projekt wurde eine Umfrage zum Mausprojekt und zu der Einstellung der Studierenden zum kooperativen Schreiben auf Google Docs durchgeführt.

Mehrfach positiv bewertet wurde unter anderem, dass Google Docs die Möglichkeit bietet, Texte gleichzeitig zu bearbeiten, gemeinsame Ideen umzusetzen sowie den Fortschritt des Partners einzusehen. Die meisten Studierenden empfanden die Funktionen von Google Docs einfach und selbsterklärend und fanden die Arbeit mit diesem Tool praktisch. Auch die Möglichkeit der Kommunikation über die Kommentarfunktion von Google Docs wurde geschätzt. Sie wurde sowohl auf Deutsch als auch auf Japanisch ausgiebig genutzt. Eine Studentin fasst die Vorteile des kooperativen Schreibens mit Google Docs folgendermaßen zusammen: „Wir konnten Ideen bequemer austauschen und dabei helfen, die Fehler der anderen zu korrigieren.“

Negativ angemerkt wurde, dass die zeitliche Absprache mit den Gruppenmitgliedern häufig nicht gut funktionierte, was gleichzeitiges Bearbeiten unmöglich machte

wurden, konnten nur anhand des Fragebogens im Anschluss an das Projekt erfasst werden und waren nicht überprüfbar.

<sup>3</sup> Gegenseitige Korrekturen, die mündlich (z. B. über einen Videochat) oder schriftlich über eine andere App wie z. B. LINE vollzogen

und so die Zusammenarbeit erschwerte. Zudem wurde kritisiert, dass eine faire Arbeitsaufteilung unter den Gruppenmitgliedern nicht immer zustande kam. Zum Überarbeitungsprozess wurde geäußert, dass fehlendes Selbstvertrauen, in den Text von anderen einzugreifen und Fehler zu korrigieren, dazu führte, dass man sich entschied, den Text überhaupt nicht zu überarbeiten und so eventuell eine schlechtere Note in Kauf zu nehmen.

Alle Kritikpunkte hingen mit der Organisation der Gruppenarbeit bzw. den Einstellungen der Lernenden und ihren Hemmungen bei der Interaktion zusammen und hatten nur indirekt etwas mit der Anwendung von Google Docs zu tun. Technisch schienen die Studierenden mit Google Docs gut zurecht zu kommen: Nur ein Student schrieb von Problemen im Umgang mit dem Programm, was er aber selbst mit seinen geringen Computerkenntnissen erklärte.

### 3.2 Kursübergreifende Japan-Taiwan-Kooperation

Vor dem Hintergrund der weiterhin andauernden Corona-Pandemie und nach den guten Erfahrungen mit kooperativem Schreiben im Frühlingsemester wurde das unter 3.1 beschriebene Projekt kurs- und länderübergreifend ausgeweitet: Das kooperative Schreibprojekt wurde gemeinsam mit einem Deutschkurs an der Fu Jen University in Taiwan (Kursleiterin: Susanne Schick), und drei Deutschlerner\*innenklassen in Japan, an der Kyoto University (Kursleiterin: Luisa Zeilhofer) sowie der Tokyo Metropolitan University und der Sophia University (Kursleiterin an beiden Universitäten: Nina Kanematsu), erstmals in einem größeren Rahmen in international gemischten Gruppen durchgeführt. Auch hierbei sollte das Verfassen der Texte kooperativ über Google Docs geschehen.

Ziel des Projekts war, neben der Nutzung von Deutsch in authentischen Situationen und dem „Voneinander-Profitieren“ durch das kooperative Schreiben, vor allem auch die Anregung zum direkten Austausch zwischen den Studierenden beider Länder.

Zu diesem Zweck sollten die Studierenden zunächst eine Selbstvorstellung auf Google Docs und der Maus-Webseite verfassen sowie ein Selbstvorstellungsvideo auf Flipgrid (<https://info.flipgrid.com/>), einer Video-Response-Plattform, hochladen, auf der Lernende zu einer gestellten Aufgabe Kurzvideos aufnehmen und online stellen können. Diese können dann unter den Teilnehmenden des sogenannten „Topic“ angesehen und kommentiert werden.

Die Verabredung der Gruppen über einen Videochat wie z. B. LINE vor Beginn der Arbeitsphase mit Google Docs wurde stark empfohlen, war jedoch auf freiwilliger Basis.

Anschließend sollten die Studierenden in Gruppen von zwei bis drei Studierenden einen Text im Umfang von

500–600 Wörtern in Google Docs schreiben. Um mögliche Komplikationen bei der Organisation zu vermeiden und die Studierenden entsprechend zu entlasten, wurde der Mindesttextumfang im Vergleich zum Frühlingsemester (über 700 Wörter) gekürzt.

Der Schreibkontext war wie folgt:

Die Maus war in Taiwan zu Besuch, der Elefant war in Japan. Beide treffen sich und tauschen sich über ihre Erfahrungen aus. Sie sprechen über verschiedene Unterschiede und Gemeinsamkeiten.

Ein konkretes Thema wurde nicht vorgegeben, mit den Studierenden aber einige Ideen für mögliche Themen gesammelt, wie beispielsweise Schule/Uni, Essen, Wohnen, Reisen, Umwelt, Studierendenleben, Corona usw. Der Text sollte möglichst in Form eines Dialogs geschrieben werden, bei dem die taiwanesischen Studierenden die Rolle der Maus einnahmen und die japanischen Studierenden die Elefantenrolle.

Textausschnitt aus dem Dialog einer Gruppe:

(...)

Maus und Elefant gehen ins japanische Restaurant und Elefant spricht mit der Maus über japanisches Essen und seine Reisen.....

E: Gut, was möchtest du zu Mittag essen?

M: Ich weiß nicht. Hast du einen Vorschlag?

E: Dann, würde ich dich gern in japanische Restaurants einladen. Es gibt viele japanische Restaurants in Deutschland. Das ist ja gut für mich, weil ich mich auf der Reise in japanisches Essen verliebt habe. Das ist immer lecker und hat viele Sorten.

M: Das klingt super! Ich esse japanisches Essen nicht so oft, so... kannst du sagen, welche Möglichkeiten haben wir?

E: Um... Okonomiyaki, Sushi, Donburi, Tempura, Sukiyaki, Tonkatsu, Soba, Udon, Nikujaga haben wir... Was möchtest du probieren? Ich entscheide das Restaurant nach deinen Wünschen.

M: Was ist Nikujaga? Ich habe es zum ersten Mal gehört.

E: Das sind gekochte Kartoffeln, Karotte und Fleisch. Das ist mit Sojasauce gewürzt.

Die Mutter von meinem japanischen Freund hat es für mich gekocht. Sie hat gesagt, dass „Nikujaga“ vom britischen Rindfleischartopf inspiriert wurde.

M: Ach so. Essen Japaner das oft?

E: Ja, das ist eine beliebte Hausmannskost in Japan.

M: Dann, ich glaube.....dass ich Nikujaga probieren möchte. Aber ich möchte auch Sushi, Tempura und Tonkatsu essen. Ich kann nicht nur eines oder zwei auswählen. Können wir alles probieren? Ich habe sehr viel Hunger.

E: Hahaha. Du hast immer Hunger!

M: Ja, das ist richtig.

E: Dann, kenne ich ein Restaurant, das fast jedes japanische Essen hat. Das Restaurant heißt „Yorozu-tei“.

M: „Yorozu-tei“? Was bedeutet das?  
E: Das heißt „viele“ oder „alles“ in Japanisch.  
M: Ach so. Ich mag den Name. Los geht's!

~Im Restaurant~



Abbildung 1 (© privat)



Abbildung 2 (© privat)

M: Wow. Es ist Nikujaga! Es riecht sehr gut! (Maus fängt fast zu essen an)  
E: Warten! Wir sagen „Itadakimasu“ vor dem Essen.  
M: Ach so. Dann, „Itadakimasu“.  
E: „Itadakimasu“. Du hast viel bestellt, oder?  
M: Ja, ich habe Nikujaga als Menü, Sushi und Tonkatsu auch bestellt. Ich finde, dass Tonkatsu wie Schnitzel von Deutschland sieht.  
E: Ja, sie sind ähnlich, aber die meisten Tonkatsu sind dicker als Schnitzel und Tonkatsu wird nicht mit Pommes servieren, aber mit Kohl. Das ist gut für die Gesundheit, oder? Übrigens, was magst du am liebsten?  
M: Die Suppe, die mit dem Nikujaga Menü kommt, ist sehr sehr lecker.  
E: Das heißt „Miso-shiru“ auf Japanisch oder „Miso-suppe“ auf Deutsch. Miso ist aus Sojabohnen und Reis gemacht. Nach der Fermentation fügt man Salz hinzu.  
M: Oh, viele japanische Gewürze sind aus Bohnen gemacht! Das ist interessant!  
E: Ja, das ist richtig. Ich mag Sojasoße und Miso, deshalb habe ich sie immer zu Hause. Glücklicherweise kann ich das in japanischen Supermärkten in Deutschland kaufen.

M: Echt? Kannst du mir eines Tages Miso-Suppe kochen?  
E: Ja, natürlich. Du bist immer willkommen!  
(...)

Wie schon im Frühlingsemester wurden die Texte zunächst von den Lehrkräften korrigiert, dann von den Lernenden überarbeitet und schließlich von einer Person aus der Gruppe auf die Maus-Webseite hochgeladen. Wieder wurde bei der Bewertung ein Schwerpunkt auf die Zusammenarbeit in den Gruppen und die gegenseitige Überarbeitung der Texte gelegt.

Die Zusammenarbeit hat sich jedoch schwieriger gestaltet als in den Gruppenarbeiten im Frühlingsemester. Das konnte man sowohl während der Arbeitsphasen als auch bei der Auswertung der begleitenden Fragebögen erkennen. Es gab viele Rückfragen an die Lehrkräfte zum Ablauf des Projekts sowie kommunikative Missverständnisse zwischen den Gruppenmitgliedern, die mithilfe der Lehrkräfte geklärt werden mussten. Zum kooperativen Schreiben auf Google Docs gab es geteilte Meinungen: Einige Studierenden bewerteten die Zusammenarbeit auf Google Docs positiv, was mit einer klaren Kommunikation in der Gruppe über die Kommentarfunktion von Google Docs oder über andere Kanäle wie z. B. LINE begründet wurde. Andere betonten aber die Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit auf Google Docs. Insbesondere gab es Probleme, weil die geteilte Datei nicht mehr gefunden wurde, und das dazu führte, dass der Arbeitsprozess für die Lehrkraft sowie für die Gruppenmitglieder nicht mehr nachzuvollziehen war. Ebenso war einigen Studierenden unklar, wann die anderen Gruppenmitglieder das Dokument bearbeitet hatten. Eine Studentin schrieb: „Es gab keine Benachrichtigung, wenn andere etwas geschrieben haben. Es dauerte also eine Weile, um eine Antwort zu erhalten und effizient zu kommunizieren.“ Andere äußerten, dass sie nicht recht wussten, welche Art Feedback sie den anderen Gruppenmitgliedern zu ihren Textteilen geben sollten. Schließlich wurde auch die Zusammenarbeit zwischen den Gruppenmitgliedern generell kritisiert. Auch hier hingen die meisten der geschilderten Probleme weniger mit dem Tool Google Docs zusammen als mit der Organisation der Gruppe und der Interaktion und Kommunikation zwischen den Gruppenmitgliedern.<sup>4</sup>

#### 4. Fazit

Es lässt sich festhalten, dass die Mehrzahl der Studierenden Google Docs als nutzerfreundlich wahrnehmen. Sie empfinden Google Docs als eine Unterstützung für kooperative Schreibaufgaben, bei denen man gemeinsam Ideen sammeln, gleichzeitig am Text schreiben und sich

beziehen sich ausschließlich auf die japanischen Teilnehmenden des Unterrichtsprojekts.

<sup>4</sup> Die Fragebögen befinden sich noch in der Auswertung. Die hier geschilderten Eindrücke der Studierenden sind nur eine Auswahl und

gegenseitig korrigieren muss. Besonders die Kommentarfunktion wird als ein hilfreiches Tool für die Kommunikation in der Gruppe hervorgehoben.

Ein Problem beim Einsatz von Google Docs in Schreibprojekten ist das stark arbeitsteilige Vorgehen der Studierenden. Dessen Gründe sind vielfältig und auf die Schreibtradition der Lernenden und ihre persönlichen Einstellungen, auf die spezifische Gruppenkonstellation, aber auch auf Faktoren wie Zeitdruck und die Arbeitsanweisungen der Lehrenden zurückzuführen. Die Möglichkeiten, die Google Docs als fast-synchroner Online-Texteditor bietet (z. B. die gleichzeitige kollaborative Bearbeitung der Texte), werden von vielen Studierenden nicht ausreichend wahrgenommen. Thelen & Gruber (2003) betonen, dass kollaboratives Lernen zwar durch Online-Editoren, wie z. B. Wikis, ermöglicht wird, die Tools allein jedoch nicht automatisch zu einer erfolgreichen kooperativen Zusammenarbeit führen, sondern viele verschiedene Faktoren den Erfolg eines kooperativen Schreibprozesses bestimmen. Das Gleiche lässt sich auch über den Einsatz von Google Docs sagen.

Maßnahmen, die den Grad der Kooperativität und Partizipation am Textprodukt steigern könnten, wären z. B. genauere Anweisungen zu kooperativem Verfassen und Überarbeiten von Texten sowie die Vermittlung entsprechender Gruppenstrategien, klarere Hinweise zur Gruppenorganisation, eine gemeinsame Erarbeitung von Kriterien zum kollaborativen Verfassen und Überarbeiten von Texten oder auch die (teilweise) Integration des Planungs-/Schreibprozesses in den Unterricht, um den Schreibprozess besser kontrollieren und beeinflussen zu können. Diese Schritte würden allerdings den Grad der Selbststeuerung reduzieren und damit auf die Lernerautonomie einwirken.

Beim Einsatz von Google Docs in kooperativen Schreibumgebungen muss also bei der Aufgaben- und Gruppenplanung die Balance zwischen dem Grad der Kooperativität und der Selbststeuerung in allen drei Phasen (Planen, Formulieren, Überarbeiten) berücksichtigt werden.

## Literatur

Faistauer, Renate (1997): *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag.

Horn, Christian (2019): Vom Unterrichtsprojekt zum Plattformprojekt: Potenziale und Erfolgsfaktoren für die Skalierung. In: *DaF-Szene Korea* 49, 51–75.

Lehnen, Katrin (2014a): Gemeinsames Schreiben. In: Helmuth Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 414–431.

Lehnen, Katrin (2014b): Schreibdidaktik und neue Medien. In: Helmuth Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 432–452.

Lehnen, Katrin (2017): Kooperatives Schreiben. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski & Torsten Steinhoff (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann Verlag, S. 299–314.

Massler, Ute (2004): *Computergestützte Schreibprojekte im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.

Odendahl, Wolfgang (2007): Vom Korrektor zum Koordinator: Web-basierte Online-Kollaboration im Aufsatzkurs. In: Susanne Schneider & Nicola Würffel (Hrsg.): *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 101–126.

Schneider, Hansjakob & Anskait, Nadine (2017): Einsatz digitaler Schreibwerkzeuge. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski & Torsten Steinhoff (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann Verlag, S. 283–298.

Thelen, Tobias & Gruber Clemens (2003): Kollaboratives Lernen mit WikiWikiWebs. In: Michael Kerres & Britta Voß (Hrsg.): *Digitaler Campus. Vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule*. Münster u. a.: Waxmann, 356–365.

Würffel, Nicola (2007): Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Susanne Schneider & Nicola Würffel (Hrsg.): *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 1–32.

Würffel, Nicola (2008): Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/226/218> (Stand: 21.03.2021)



Christian Steger\* (Dokkyo University)

Zeitgemäßes Lernen ist nicht gleich digital (vgl. Buchner/Höfler 2019, 8) und Unterricht sollte projektorientiert ausgerichtet sein, damit sich die Lerner\*innen die notwendigen Kompetenzen, auch *21st Century Skills* (ebd. 9) genannt, aneignen können. Modernen didaktischen Modellen wie z. B. dem nach Mitchel Resnick 2014 formulierten 4P-Modell<sup>1</sup> oder auch dem von Ruben Puentedura im Jahre 2006 entwickelten SAMR-Modell<sup>2</sup> ist gemein, dass sie von einem lernendenzentrierten und handlungsorientierten Unterrichtsansatz ausgehen und digitale Medien zur Erlangung eines sinnvollen Mehrwerts in den Unterricht integrieren. Daneben stellt sich innerhalb dieser Modelle das projektbasierte Lernen als ein möglicher Unterrichtsansatz für ein lernendenzentriertes Lernarrangement heraus, bei dem kooperative und kollaborative Arbeitsprozesse unter den Lernenden selbstständig ausgehandelt werden.

Von Kollaboration spricht man, wenn mehrere Personen an demselben Inhalt arbeiten, was zeitgleich oder aber auch zeitversetzt geschehen kann. Die verschiedenen Teile eines gemeinsam konzipierten und geschriebenen Textes können von unterschiedlichen Autor\*innen stammen (vgl. Demuth 2016), die bspw. bei Gebrauch eines Online-Texteditors wie Google Docs oder ZUMpad<sup>3</sup> durch entsprechende farbliche Abhebungen, einen Versionsverlauf o. Ä. zu erkennen sind. Es ist jedoch auch möglich, ein gemeinsames Produkt zu erstellen, bei dem die Schreibenden zu allen Teilen des Textes etwas beitragen und hier kollaboratives Arbeiten als eine intensive Form der Kooperation bezeichnet werden kann, da Formen einer, zumindest teilweise, selbstorganisierten Zusammenarbeit beinhaltet sind (ebd.).

Ein weiterer bedeutender Aspekt innerhalb der kollaborativen Projektarbeit, wie er bspw. im Artikel „Gemeinsam arbeiten – gemeinsam mehr wissen?“ der Bundeszentrale für Politische Bildung definiert wurde, ist die Ablösung hierarchischer Arbeitsstrukturen, da die Inhalte und Ziele der anfallenden Arbeitsprozesse von allen Beteiligten gemeinsam und transparent ausgehandelt werden und sich Rollen- und Aufgabenverteilung

dynamisch entsprechend den individuellen Kompetenzen aller am Projekt beteiligten Personen ergeben (vgl. BPB 2015). Dadurch grenzen die Autor\*innen das kollaborative Zusammenarbeiten vom kooperierenden Arbeiten ab. Die Erfahrungen und Fähigkeiten aller Mitarbeitenden können während des Kollaborationsprozesses zur Problemlösung und Produkterstellung beitragen. Ferner sprechen die Autor\*innen davon, dass es bei einem in Kollaborationsarbeit erstellten Produkt auf Seiten aller Mitwirkenden eine bedeutende Voraussetzung zum Gelingen solcher Arbeitsformen darstellt, dass diese die Überzeugung teilen, dass die kollaborative Zusammenarbeit in einem bestimmten Prozess fruchtbarer und dem Endprodukt förderlicher sein kann als herkömmliche Konzepte (vgl. ebd.). Die Art der Zusammenarbeit ist gekennzeichnet durch eine „arbeitsintensive Umstellung in der Arbeitsorganisation“ (ebd.), da Arbeitsprozesse zu größten Teilen selbst organisiert werden müssen, gerade dies aber zu einer Motivationssteigerung führt, da ein stärkeres Gefühl der Zugehörigkeit zum Arbeitsprozess und zum Produkt auf Seiten der Mitwirkenden entwickelt wird (vgl. ebd.).

### Möglichkeiten für kollaborative Zusammenarbeit im DaF-Unterricht

Innerhalb meiner Arbeit als Lehrbeauftragter im Wintersemester 2020/21 habe ich in einem Sprachkurs für Studierende (Deutsch als Nebenfach) auf A1-Niveau an der Reitaku-Universität die Studierenden in kleinen Schreibwerkstätten in Partner- oder Gruppenarbeit u. a. in Zoom-Breakout-Phasen mithilfe des Tools ZUMpad mehrmals kollaborativ Texte schreiben und weitere kleine Aufgaben zur Textproduktion bearbeiten lassen. Hierbei kam ich zu dem Schluss, dass ich vor Bearbeitung der eigentlichen Aufgaben mit dem ZUMpad zunächst einmal die Arbeits- und Gebrauchsweisen des Texteditors anhand von spielerischen und kreativen Schreibaufgaben den Studierenden hätte erläutern sollen, da die Arbeit mit ZUMpad eine gewisse „Ernsthaftigkeit und Gewöhnung“ (Schütze 2020) voraussetzt. Unter den Lernenden hatten womöglich bislang nur wenige Erfahrungen mit kollaborativen Arbeitsprozessen und dem

\* Kontaktadresse: cstege.uni(at)gmail.com

<sup>1</sup> Im Original 4Ps (engl.) und bedeutet: *projects* (Projekte durchführen), *peers* (Zusammenarbeit mit anderen), *passion* (Leidenschaft und Motivation für eine Aufgabenstellung) und *play* (spielerisches Experimentieren) (vgl. Buchner/Höfler 2019, 10). Siehe hierzu auch Resnick (2014).

<sup>2</sup> Im Original SAMR (engl.) und bedeutet: *substitution* (= Ersetzung), *augmentation* (= Erweiterung), *modification* (= Änderung) und *redefinition* (= Neubelegung). Puentedura erklärt, dass mit dem Einsatz

des SAMR-Modells und der Implementierung von digitalen Medien in den Unterricht differenziertes Denken und neue Aufgabenstellungen ermöglicht werden (vgl. auch Siegenthaler 2017).

<sup>3</sup> „Das ZUMpad ist das Etherpad der Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e. V. (ZUM.de)“ (Schütze 2020). Es handelt sich hierbei um einen Online-Texteditor, der frei zugänglich ist und keiner vorherigen Registrierung bedarf.

Schreiben in einer digitalen Umgebung gemacht, was bei der Aufgabenbearbeitung teilweise zu Problemen führte, die ich im Folgenden kurz skizziere.

Aufgrund der fehlenden Anonymität (vgl. Büffel/Pleil/Schmalz 2007), bedingt durch die sofortige farbliche Kennzeichnung der unterschiedlichen Autor\*innen bei textlichen Abänderungen und ohne dabei die Möglichkeit zu haben, über die vorgenommenen Abänderungen in einer direkten Face-to-Face-Kommunikation sprechen zu können, vermieden es viele in den Anfangsphasen, Texte kollaborativ zu schreiben bzw. in die Texte der anderen Autor\*innen einzugreifen, Korrekturen oder inhaltliche Veränderungen und Anmerkungen vorzunehmen. Ich hatte die Studierenden bei der Textarbeit zunächst nicht in Breakout-Phasen eingeteilt, um gewährleisten zu können, dass sie sich allein auf die schriftliche Kommunikation und die ihnen zur Verfügung stehenden Kommunikationsfunktionen des Online-Texteditors konzentrieren können. Hiermit hatte ich beabsichtigt, auch die Studierenden zur Textproduktion zu motivieren, die sonst mündlich weniger aktiv mitarbeiten. Zum anderen wollte ich erreichen, dass die Kennzeichnung der unterschiedlichen Beiträge, Korrekturen usw. besser zu erkennen sind, um später beurteilen zu können, wer in welcher Arbeitsgruppe welche Inhalte in welcher Abfolge produziert hat. In vorausgegangenen Unterrichtsstunden mit ähnlichen Aufgaben zur schriftlichen Textproduktion, bei denen ebenfalls ZUMpad als Texteditor verwendet wurde, hatten die Studierenden via Zoom mögliche Lösungsansätze auf Problemstellungen im Breakout-Room mündlich ausgehandelt und diese später arbeitsteilig mittels des Texteditors eingetragen. Ich hatte den Eindruck, dass die Studierenden mit dieser Variante besser zurechtkamen, da sie natürlich über den Kommunikationskanal mündlich über mögliche Lösungsansätze sprechen und ihre Erkenntnisse parallel im Texteditor schriftlich festhalten konnten. Diese Arbeitsweise führte allerdings manchmal dazu, dass nur eine Person aus jeder Gruppe die Ergebnisse der mündlichen Kommunikation schriftlich ins ZUMpad übertrug und mir dabei der Prozess der Problemlösung (Korrekturen, Kommentare, Abänderungen usw.) im Nachhinein verborgen blieb.

Bei der Verwendung des Online-Texteditors ist mir aufgefallen, dass nur sehr wenige Studierende aktiv von den Kommunikationsfunktionen wie z. B. der Chat-Funktion im ZUMpad Gebrauch gemacht und Anmerkungen, Kommentare oder Fragen direkt auf das Pad geschrieben haben. Als später im Unterricht längere Texte unter der Verwendung des Online-Texteditors von den Studierenden erstellt wurden, hatte ich zudem den Eindruck, dass nur wenige von sich aus in den fremdsprachigen Text ihrer Kommiliton\*innen eingegriffen und diesen

verändert haben, was ich auf die bereits angeführten Gründe und das noch niedrige Sprachniveau der Studierenden zurückführe. Innerhalb zeitlich, inhaltlich und formal möglichst überschaubar skalierten Aufgaben und Miniprojekte hingegen hat sich der Einsatz von ZUMpad bewährt. Hierzu gehörten u. a. Aufgaben zur Textproduktion wie:

- ein kollaboratives Brainstorming zu einem vorgegebenen Thema mithilfe einer Online-Mindmap,
- Schreiben von ABC-Listen zu vorgegebenen Themenbereichen,
- die kollaborative Erstellung kurzer Texte bzw. gemeinsame Bearbeitung von Schreibaufgaben,
- kreatives Schreiben („Elfchen“, Haiku etc.).

An dieser Stelle möchte ich kurz auf die Merkmale des digitalen Texteditors ZUMpad und dessen unterschiedliche Funktionen zu sprechen kommen. ZUMpad (auch Etherpad genannt) ist ein Werkzeug zur kollaborativen Texterstellung im Web. Mehrere Teilnehmer\*innen können gleichzeitig oder zu unterschiedlichen Zeiten an demselben Text arbeiten und Änderungen, die von allen Mitwirkenden vorgenommen werden, fast zeitgleich auf dem Bildschirm verfolgen. Ein Etherpad ist einfach in seiner Gebrauchsweise. Die Software ist betriebssystemunabhängig und läuft in jedem gängigen Browser, sodass keine zusätzliche Installation erforderlich ist. Es gibt vier Hauptfunktionen: das Textfeld, die Übersicht aller Autor\*innen, einen Chat und das Menü für erweiterte Funktionen (vgl. Demuth et al. 2011). Im Textfeld können alle Autor\*innen ihren Text bearbeiten, wobei es nur die folgenden Textformatierungsmöglichkeiten gibt: fett, kursiv, unterstrichen, durchgestrichen, Aufzählung und Einzug. Aufgrund der nur wenigen Formatierungsfunktionen, die das ZUMpad auf der Benutzeroberfläche bietet, steht die inhaltliche Textgestaltung im Vordergrund. Ein weiteres und sehr wichtiges Formatierungsmerkmal ist die farbliche Kennzeichnung des Texthintergrunds, die je nach Autor\*in variiert und anhand derer die Beiträge der einzelnen Benutzer\*innen des Pads sehr einfach nachvollzogen werden können. In der oberen rechten Ecke sieht man die Übersicht aller Autor\*innen, die gerade auf das jeweilige ZUMpad online zugreifen. Der eigene Name oder die Farbe, die einem Autor zugeordnet wird, kann sehr einfach in den Einstellungsoptionen geändert werden. Im Gegensatz zu anderen Etherpads, wie z. B. dem Edupad, das zeitgleich nur mit 16 Personen nutzbar ist, ist die Anzahl der Teilnehmer\*innen beim ZUMpad unbeschränkt (vgl. Staub 2021) und sowohl die Inhalte als auch der Link selbst zu dem Pad werden nach einer Aufbewahrungszeit von derzeit einem halben Jahr wieder gelöscht (vgl. Schütze 2020). Als zusätzliches *Feature* gibt es einen Chat in der unteren rechten Ecke, in dem die Teilnehmer\*innen sich gegenseitig Fragen stellen und diskutieren können. Alle

Beiträge im Chat werden nach Schließen des ZUMpads gespeichert und dieser kann auch später noch einmal aufgerufen werden. Es gibt noch erweiterte Funktionen wie z. B. die Import-/Export-Funktion, über die der im ZUMpad verfasste Text in andere Anwendungen exportiert werden kann (PDF, Word usw.), um ihn z. B. lokal zu speichern und zu bearbeiten. Es können über die gleiche Funktion aber auch Texte zur weiteren Bearbeitung in das ZUMpad importiert werden. Im Online-Texteditor kann über die Versionsverwaltung der gesamte Schreibprozess zurückverfolgt werden, was sehr praktisch ist, um zu kontrollieren, dass der Text nicht lediglich über die Copy-Paste-Funktion aus einem Online-Übersetzungs-Tool auf das ZUMpad der Gruppen übertragen wurde. Über die Versionsverwaltung können alle früheren Arbeitsschritte, welche auf dem Texteditor getätigt worden sind, in einem Zeitraffer chronologisch nachverfolgt werden. Bei der Verwendung des ZUMpads ist allerdings darauf zu achten, dass dieses nicht durch ein Passwort geschützt werden kann und somit alle, denen die URL bekannt ist, auf dieses Pad zugreifen können (vgl. Demuth et al. 2011).

In der Vertiefungsphase im Deutschunterricht, in der die Lernenden dazu motiviert werden, neue Strukturen und Inhalte produkt- und projektorientiert anzuwenden und umzusetzen, kann ein kollaborativer Online-Texteditor wie ZUMpad erfolgreich eingesetzt werden. Die Einführung dieses Tools kann offene und gemeinschaftliche Formen des Lernens fördern und ermöglicht unter den Deutschlerner\*innen ortsunabhängiges, asynchrones ebenso wie zeitgleiches Arbeiten beim gemeinsamen Erstellen von Mindmaps, kreativen Schreibaufgaben sowie kurzen Texten und Miniprojekten (wie z. B. Präsentationen). Kontextualisierung, Interaktion, projektorientierte Arbeitsmöglichkeiten und spielerische Elemente sind wichtige Kriterien bei der Auswahl digitaler Werkzeuge, um nachhaltige und vielfältige Lernerfahrungen im Online-Unterricht wie auch Präsenzunterricht für Fremdsprachenlerner\*innen zu gestalten. Allerdings sollte gerade in Klassen mit einem niedrigen Sprachniveau im A1-/A2- Bereich darauf geachtet werden, dass zunächst vorbereitende Einführungsübungen mit solchen Tools durchgeführt werden, um den Teilnehmer\*innen die Benutzungsweise eines Online-Texteditors wie auch die Vorzüge des kollaborativen Schreibens zu vermitteln, damit sich dieses Tool bei einer sich anschließenden

Textarbeit zur Förderung offener, kooperativer Lernformen sowie der *21 Century Skills* als lohnenswerte Investition erweist.

## Literatur

BUCHNER, Josef & HÖFLER, Elke (2019), Augmented Reality und die 4 Ps. Zeitgemäße Formen des Lernens und die Implikation für das Lehren. *Computer+Unterricht. Lernen und Lehren mit digitalen Medien*, Heft 114, 8–11.

BÜFFEL, Steffen; PLEIL, Thomas & SCHMALZ, Jan Sebastian (2007), Net-Wiki, PR-Wiki, KOWiki - Erfahrungen mit kollaborativer Wissensproduktion in Forschung und Lehre. In: STEGBAUER, Christian; SCHMIDT, Jan & SCHÖNBERGER, Klaus (Hrsg.) (2007), *Wikis: Diskurse, Theorien und Anwendungen*. Sonderausgabe von kommunikation@gesellschaft 8.

Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) (2015), *Gemeinsam arbeiten – gemeinsam mehr wissen? Kollaboratives Arbeiten in der historisch-politischen Bildungspraxis*. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/210491/gemeinsam-arbeiten-gemeinsam-mehr-wissen> (abgerufen: 15.03.2021).

DEMUTH, Ute, BROMBACH, Guido und MUß-MERHOLZ, Jöran (2011), *DBG Bildungswerk Bund. Kollaboratives Schreiben II: Etherpad*. <https://blog.forum-politische-bildung.de/web2feuerwerk/2011/02/25/kollaboratives-schreiben-ii-etherpad/> (abgerufen: 14.03.2021).

DEMUTH, Ute (2016), *Kollaboratives Schreiben – Wie die gemeinsame Arbeit an Texten Ihre Seminare bereichert*. <https://wb-web.de/wissen/medien/kollaboratives-schreiben.html> (abgerufen: 10.03.2021).

RESNICK, Mitchel (2014), *Give P's a chance: Projects peers, passion, play. In: Constructionism and Creativity: Proc. 3rd Int. Constructionism Conf*, 13–20. Vienna, Austria. <https://web.media.mit.edu/~mres/papers/constructionism-2014.pdf> (abgerufen: 10.09.2020).

SCHÜTZE, Mandy (2016), *Das ZUMpad - Was es kann und was man wissen sollte*. <https://www.zum.de/portal/blog/kdautel/Das-ZUMpad-was-es-kann-und-was-man-wissen-sollte> (abgerufen: 21.06.2021).

SIEGENTHALER, Magdalena (2017), *Lehrfilm SAMR-Modell* 28.12.2017. <https://www.youtube.com/watch?v=nxcvAPJuf0> (abgerufen 12.09.2020).

STAUB, Thomas (2021), *Schultools*. <https://www.schultools.net/kooperation> (abgerufen: 13.03.2021).

*Luisa Zeilhofer\* (Universität Kyoto)*

Für junge Lerner und Lernerinnen gehören Dienste wie YouTube und mobile Apps, mit denen man Videobotchaften verschicken und teilen kann, mittlerweile zum Alltag. Dass Videos auch zum Lernen und für den Unterricht gewinnbringend sein können, ist bereits seit Längerem bekannt. Flipgrid ist eine seit 2018 kostenlose Videodiskussionsplattform von Microsoft, bei der Klassenverbände bzw. bestimmte Gruppen miteinander in Kontakt treten können. Auf Flipgrid posten Lehrkräfte Diskussionsaufforderungen und die Lernenden können mit kurzen Videos antworten. Dass Flipgrid daher vielfältige Möglichkeiten für den Online-Unterricht bietet, liegt auf der Hand. Flipgrid lässt sich aber auch problemlos in den Präsenzunterricht integrieren, beispielsweise für Aufgabenstellungen im handlungsorientierten Unterricht. Das Außergewöhnliche an Flipgrid ist, dass die Lehrkraft als Moderator fungiert und dadurch ein geschützter Raum geschaffen wird. Studierende können ihre Videos untereinander ansehen und kommentieren; oder es kann eingestellt werden, dass die Lehrkraft die Aufnahmen erst aktiv freigeben muss, bevor ein Video für andere Gruppenmitglieder sichtbar wird. Auf diese Weise kann nur die Lehrkraft das Video einsehen, was sich z. B. besonders für benotete Aufgaben anbietet.

Flipgrid funktioniert sowohl im Browser als auch über die Flipgrid-App. Nachdem man sich als „Educator“ ein Konto eingerichtet hat, kann man unterschiedliche „Groups“ anlegen. Solch eine „Group“ entspricht einer Klasse bzw. einer Teilgruppe. In kursübergreifenden Projekten kann man auch Teilnehmende aus unterschiedlichen Ländern oder Universitäten zusammenbringen. Insbesondere für den Fremdsprachenunterricht eröffnen sich dadurch vielfältige Möglichkeiten zur internationalen Kollaboration. In einer „Group“ können nun sogenannte „Topics“ erstellt werden, welche im Prinzip Aufgaben oder Projekten entsprechen. Hier können auch Medien wie Videos oder Texte verlinkt werden und es besteht zudem die Option, selbst ein Video als Impuls bereitzustellen.

Um die Studierenden in eine „Group“ einzuladen, gibt es u. a. die Möglichkeit, einen Einladungslink zu verwenden. Um sicherzustellen, dass sich auch nur die eigenen Studierenden anmelden, müssen bei „Add your students“ unter „Permissions“ die Berechtigungen eingestellt werden. Hier gibt es mehrere Optionen: Besonders komfortabel ist es, die E-Mail-Domains (@gmail.com,

@universitätsname-u.ac.jp usw.) der Studierenden einzugeben, woraufhin sie sich dann mit dem Einladungslink selbst einschreiben können. Wer mit Google Classroom arbeitet, kann die Teilnehmenden mittlerweile auch direkt in Flipgrid einfügen. Die Studierenden können daraufhin eigene Videos uploaden oder mit der integrierten Kamerafunktion direkt Aufnahmen erstellen. Bemerkenswert sind die umfangreichen Bearbeitungsmöglichkeiten mit Split-Screen, d. h. man kann etwas auf dem Bildschirm präsentieren (die Größe ist ständig frei verschiebbar) und sich gleichzeitig dabei aufnehmen. Es gibt eine Reihe von Stempeln, funkelnden Schriftarten, Filtern und anderen Verzierungsmöglichkeiten, welche besonders bei jüngeren Lernenden beliebt sind. Meiner Erfahrung nach verwenden Studierende die Funktionen unterschiedlich, beispielsweise um sich mit einem Smiley oder Mosaikfilter unkenntlich zu machen. Neu seit Dezember 2020 ist die Möglichkeit, einen „Mic-only“-Modus zu verwenden, mit dem man auch nur reine Audioaufnahmen erstellen kann. Dies mag für kamerascheue Studierende eine willkommene Alternative sein.

Im Folgenden soll auf einige weitere Funktionen und Neuerungen detailliert eingegangen werden, die erst nach der Aufzeichnung meines Videobeitrags hinzugekommen sind.

### **Mixtape-Funktion**

Mit dieser Funktion kann eine Kollektion ausgewählter Videos – auch „Group“-übergreifend – zusammengestellt und geteilt werden. Dies ist für Semesterhighlights oder auch Projekt-Showcases besonders geeignet. Neu ist die Möglichkeit, alle Videos eines Studierenden auf einmal in ein „Mixtape“ aufzunehmen, was sich hervorragend für die Portfolioarbeit eignet. Zu bedenken gilt, dass solch ein „Mixtape“ über einen Link auch öffentlich zugänglich ist, und man daher bei Verwendung dieser Funktion die Studierenden um ihre Zustimmung bitten muss. Neben der Möglichkeit solcher Online-Portfolios kann diese Funktion aber auch einfach dafür genutzt werden, um alle Videos eines Studenten oder einer Studentin bequem „auf einmal“ herunterzuladen.

### **Untertitelfunktion**

Auch die Untertitelfunktion wurde überarbeitet, funktioniert allerdings immer noch nicht reibungslos. Es gibt

\* Kontaktadresse: zeilhofer.luisa.8e(at)kyoto-u.ac.jp

<sup>1</sup> Videovortrag abrufbar unter: <https://youtu.be/aynGGyKjOKA>

für Lehrkräfte jedoch auch die Möglichkeit, die Untertitel manuell zu bearbeiten, was bei kleinen Gruppen durchaus sinnvoll sein kann, bei größeren Gruppen hingegen zeitaufwändig. Bei den Einstellungen sollte man daher im Vorhinein prüfen, ob der Schieberegler „Captions“ (engl. für „Untertitel in der Sprache des Videos“) eingeschaltet ist oder nicht. Ich empfehle bei Anfängerinnen und Anfängern (außer mit sorgfältiger Überlegung, z. B. bei Ausspracheübungen), diese Funktion nicht zu verwenden, da diese Untertitel teilweise sehr „abenteuerliche“ Formen annehmen können, beispielsweise wird aus einem „*Ich höre gern Exile*“ ganz schnell ein „*Ich hole gern \*\*\*ein*“. Nichtsdestotrotz bietet die Funktion im Sprachunterricht auf der Metaebene durchaus vielfältige Möglichkeiten und so könnte ab A2+ gerade diese Funktion zur Selbstkontrolle und Bewusstmachung der eigenen Aussprache und Prosodie eingesetzt werden.

### Shorts

Die Shorts-Funktion ist praktisch, um schnell Anweisungen oder Erklärungen zu teilen. Diese Funktion können nur „Educators“ verwenden. Sobald man ein Shorts-Video erstellt hat, kann es in Google Classroom, Teams, Remind oder per Link und QR-Code überall geteilt werden. Vor allem für technische Anleitungen habe ich diese Funktion sehr gerne eingesetzt, da sie im Vergleich zum Erstellen und Hochladen eines Videos auf YouTube schneller und bequemer anzuwenden ist. Wie bei YouTube kann man ebenfalls die Anzahl der Klicks verfolgen.

### Textkommentarfunktion auch für Studierende

Außerdem ist es nun möglich, auch mit Textkommentaren auf Videos anderer zu reagieren. Diese Funktion war bis Oktober 2020 nur Lehrkräften vorbehalten. Auf diese Weise können die Studierenden viel leichter Feedback geben, da es in größeren Gruppen doch einigen Mut verlangt, mit einem Video auf ein anderes Video zu antworten. Erfahrungsgemäß wird diese neue Funktion sehr gerne genutzt.

Zu erwähnen ist die seit November 2020 verwendbare Zeitstempelkommentarfunktion. Diese ermöglicht punktgenaue Kommentare zum im Video Gesagten, was für Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen eine besonders hilfreiche Funktion darstellt. Auf diese Weise kann effektiv auf Ausspracheprobleme und Schwächen eingegangen, aber auch Positives zielgerichtet gelobt werden.

Microsoft beschreibt sein Produkt selbst wie folgt: „Flipgrid [...] helps educators see and hear from every student in class and foster fun and supportive social learning [...] whether they are learning in class or at home.“ Eine der grundlegenden Ideen der Plattform ist unter anderem „connecting“. Dieses Konzept des „Verbindens“ zeigt sich auch in der Funktion „Discovery“, bei der man Ideen anderer Lehrkräfte wiederverwenden kann, sowie bei der Möglichkeit, sogenannte „GridPals“, d. h. Lehrkräfte, in der Nähe zu finden, die das gleiche Fach unterrichten. In Japan gibt es bereits sehr viele solcher „GridPals“, wobei den Großteil Englischlehrende ausmachen. Die Funktion kann auch deaktiviert werden, wenn man selbst nicht gefunden werden möchte.

Innerhalb des letzten Jahres hat sich Flipgrid sowohl bei der Benutzeroberfläche als auch bei den Funktionen stark weiterentwickelt. Es ergeben sich viele didaktische Möglichkeiten, besonders Videoprojekte sind durch die einfachere Organisation leichter umzusetzen. Zwar ist die Integration von Filmen und Videoclips in den Unterricht in den letzten Jahren komfortabler geworden, aber bei Projekten hatte man als Lehrkraft weiterhin einen großen Organisationsaufwand, wie einen umständlichen Datentransfer der Videos über E-Mail oder auch Ärger mit unterschiedlichen Videoformaten und Codecs. Auch ein chaotisches „USB-Stick-Abgeben“ kurz vor dem Unterricht gehört nun der Vergangenheit an. Das Einreichen der Beiträge kann mit Flipgrid elegant gelöst werden. Meiner Erfahrung nach gab es bei den Studierenden bezüglich der Bedienung keinerlei Probleme. Hoffentlich macht sich Microsoft bald zur Aufgabe, die Navigation auch in anderen Sprachen außer Englisch anzubieten, ganz getreu dem Motto der Startseite „Empower every voice“. Auf diese Weise würden weltweit noch mehr Lernende (und Lehrkräfte) Flipgrid nutzen können. Für unsere Zielgruppe aber gibt es bei der einfachen Bedienbarkeit und den vorhandenen Englischkenntnissen glücklicherweise keine (große) Hemmschwelle. Kritische Kollegen und Kolleginnen, denen die verspielte Plattformoberfläche der Anfangstage von Flipgrid womöglich nicht zusagte, sollten vielleicht doch noch einmal einen Blick darauf werfen. Durch die Bedienfreundlichkeit und die unzähligen Didaktisierungsmöglichkeiten findet sich für viele Unterrichtsformen und -stile mit Sicherheit die eine oder andere Einsatzmöglichkeit.

Über weitere Neuerungen und laufende Updates kann man sich hier informieren: <https://blog.flipgrid.com/updates>

## Bericht über den 1. Workshop des DAAD-Fachseminars: „Japanisch-deutsche Kooperationsprojekte“

*Manuela Sato-Prinz\* (Keio University & DAAD Tokyo)*

Einen der Hauptprogrammpunkte des DAAD-Fachseminars bildete eine Workshop-Phase am zweiten Veranstaltungstag, bei der aus drei Workshops einer ausgewählt werden konnte. Im ersten der drei Workshops stand die wohl klassischste Form des virtuellen Austauschs im Fokus: Kooperationsprojekte zwischen (japanischen) Deutschlernenden und deutschen Muttersprachler\*innen. Nach einer Themensammlung konzentrierte sich die Diskussion der sieben Teilnehmenden auf drei Unterthemen, die im Folgenden ergebnisorientiert zusammengefasst werden sollen.

### **1. Wie können virtuelle Austauschprojekte zwischen Deutschlernenden und angehenden Deutschlehrenden funktionieren?**

Bei deutsch-japanischen Austauschprojekten denken vermutlich die meisten an eine Kombination aus japanischen Deutschlernenden und deutschen Japanischlernenden, die sich im oder außerhalb des Unterrichts treffen, um sich jeweils in der Hälfte der vereinbarten Zeit in einer der beiden Sprachen zu unterhalten. Hierfür hat sich der Begriff des „Sprachtandems“ etabliert. Dass es auf der Seite der Partnerinstitution jedoch nicht immer Japanischlernende sein müssen, wurde im Rahmen des Fachseminars schnell klar. So wurden etwa Austauschprojekte zwischen Studierenden des gleichen Faches (z. B. Jura) vorgestellt, aber auch zwischen Deutschlernenden in Japan und DaF-Studierenden in Deutschland (vgl. Hoshii & Schumacher 2020). Auf die letztere Konstellation wurde etwas mehr im Detail eingegangen, denn es gibt dabei manches zu bedenken: So kann die Tatsache, dass die Studierenden sich als Lehrende und Lernende begegnen, zu einem Ungleichgewicht in der Kommunikation führen, das die normalerweise vorherrschende Aufgeschlossenheit und Freude am interkulturellen Austausch mit Gleichaltrigen nehmen kann. Weiter bedarf es einer sehr engen Abstimmung zum didaktischen Konzept des Kurses zwischen der für den Unterricht zuständigen Lehrkraft auf der japanischen Seite und den DaF-Studierenden und deren Dozent\*in auf deutscher Seite. Die Lehrkraft auf der japanischen Seite muss, auch gegenüber der Universität, sicherstellen, dass die durch die DaF-Studierenden durchgeführten Lerneinheiten den Zielvorgaben und dem Curriculum der japanischen Universität entsprechen. Während sich dieser Umstand prinzipiell nicht von der Zusammenarbeit mit DaF-Praktikant\*innen im realen Unterrichts-

raum unterscheidet, kann es je nach den Rahmenbedingungen des virtuellen Kurses jedoch unter Umständen schwierig sein, die Qualität der Lerneinheiten zu gewährleisten, etwa wenn diese in Breakout-Räumen stattfinden. Diese Notwendigkeit zur engen Abstimmung zwischen allen Beteiligten muss bereits im Zuge der Konzeption und Planung solcher Kooperationsprojekte bedacht werden.

### **2. Wie können Kooperationsprojekte trotz wechselnder Ansprechpartner\*innen auf deutscher Seite langfristig gesichert werden?**

Telekollaborationsprojekte leben von den Verantwortlichen, in der Regel den Lehrkräften, die diese organisieren. Wie geht man jedoch damit um, wenn gerade diese auf der Seite der Partnerinstitution häufig wechseln? Dieses Problem wurde von Kolleg\*innen mit Telekollaborationserfahrung mehrfach genannt. Problematisch daran war, immer wieder neue Mitstreiter\*innen finden zu müssen, für das Projekt zu begeistern und entsprechend einzuarbeiten. Des Weiteren ist Beständigkeit insbesondere dann eine Voraussetzung, wenn das Telekollaborationsprojekt nicht nur freiwilliger, sondern obligatorischer Bestandteil eines Kurses oder gar Curriculums ist und eine regelmäßige Abhaltung aus diesem Grund zwingend erforderlich ist. Als eine Möglichkeit, mehr Verbindlichkeit zu schaffen, wurde das Abschließen eines *Memorandum of Understanding* (MoU) diskutiert. Wie bei anderen Formaten der interinstitutionellen Zusammenarbeit, etwa bei internationalen Hochschulpartnerschaften, könnte ein solches Dokument die Rahmenbedingungen des Projektes festhalten oder zumindest eine Willenserklärung zur Zusammenarbeit darstellen. Gleichzeitig würde ein MoU einem Telekollaborationsprojekt instituts- oder universitätsintern mehr Sichtbarkeit verleihen. In Anbetracht der Internationalisierungsbestrebungen japanischer Universitäten dürfte dies auf Wohlwollen stoßen. Dies wurde zwar weitestgehend als Vorteil aufgefasst, dennoch ist zu bedenken, dass mit der Sichtbarkeit und der Verbindlichkeit aufseiten der japanischen Universität ein stärkeres Monitoring erfolgen könnte, das im schlimmsten Fall zu einer Einschränkung der Freiheit in der Umsetzung des Projekts führt.

---

\* Kontaktadresse: sato-prinz(at)daadjp.com

### 3. Welche Vor- und Nachteile haben Videokonferenz-Systeme gegenüber Videokonferenz-Software?

Der dritte und letzte Diskussionspunkt war die Frage, welche Vor- und Nachteile professionelle, statische Videokonferenzen gegenüber Videokonferenz-Software wie Skype, Teams, Zoom und Co. haben (s. hierzu ausführlicher auch Riessland und Meyer/Waragai in diesem Themenheft). Hintergrund ist, dass die meisten Projekte der erfahrenen Kolleg\*innen bisher vor Ort in einem Seminar- bzw. Sitzungssaal mit statischer Videokonferenztechnik durchgeführt wurden und erst seit der Covid-19-Pandemie über eine Videokonferenz-Softwarelösung stattfinden. Die Videokonferenz-Softwares bestehen durch ihre einfache Handhabung: Es müssen keine Raumreservierungen vorgenommen werden und die Zeiteinteilung kann flexibler erfolgen, etwa durch bilaterale Treffen von Studierenden außerhalb der Unterrichtszeiten. Das Arbeiten in gemischten Arbeitsgruppen ist dank Breakout-Räumen auf Knopfdruck möglich. Hinzu kommt, dass durch die pandemiebedingte Online-Lehre sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden sicher im Umgang mit den diversen Funktionen von Videokonferenz-Softwares sind, wohingegen die umfangreichen statischen Videokonferenzen nicht selten eine fachmännische technische Betreuung erfordern. Im Gegenzug fallen die Interaktionsmöglichkeiten im Präsenzraum innerhalb einer Teilgruppe weg, wie etwa die (unauffällige) Verständnissicherung untereinander sowie mit der Lehrkraft (*backchanneling*), oder die Aushandlung von Zuständigkeiten beim Antworten für die Gruppe. Weitere Probleme können aus der mangelnden Qualität der technischen Ausstattung der Studierenden resultieren. Die Nachteile von softwarebasierten Lösungen entsprechen damit in weiten Teilen denen, die auch

im regulären Online-Unterricht auftauchen. Dennoch empfahlen die erfahrenen Teilnehmenden am Workshop 1 die Nutzung von Videokonferenz-Software.

#### Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass „klassische“ japanisch-deutsche virtuelle Austauschformate nach wie vor auf Interesse stoßen. Neben der traditionellen Tandem-Konstellation des Austausches zwischen Studierenden, die die Muttersprache der jeweils anderen Person lernen, kann auch der deutsch-japanische Austausch neu und innovativ gedacht werden, indem andere Zielgruppen (z. B. angehende DaF-Lehrende) eingebunden oder neue inhaltliche Schwerpunkte (z. B. fachliche Inhalte) gesetzt werden. Solche Austauschprojekte bringen im Virtuellen teils ähnliche Problemstellungen mit sich, wie es auch Offline-Kooperationsprojekte tun. Die technischen Herausforderungen, die noch bis vor Kurzem von Lehrkräften als große Hürde empfunden wurden, dürften im Zuge der pandemiebedingten Digitalisierung der Lehre ihre abschreckende Wirkung in weiten Teilen verloren haben.

#### Literatur

Hoshii, Makiko & Schumacher, Nicole (2020): Förderung interaktionaler Kompetenz per Videokonferenz. In: Roelcke, Thorsten / Gryszko, Anna / Lammers, Christoph / Pelikan, Kristina (Hrsg.): *DaFFür Berlin. Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft. 44. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Berlin 2017*. Göttingen: Universitätsverlag (Materialien Deutsch als Fremdsprache 100), 103–124.

## Bericht über den 2. Workshop des DAAD-Fachseminars: „Kooperationsprojekte zwischen Deutschlernendengruppen“

Nancy Yanagita\* (Sophia University)

Tandems und Online-Konferenzen über Ländergrenzen hinweg waren schon Jahre vor Covid-19 ein beliebtes Thema beim Sprachenlernen und häufig ein Ausgangspunkt für die Etablierung von Universitätspartnerschaften, wenn auch selten in die Curricula der beteiligten Universitäten integriert (Raindl 2017: 58). Mit der 2020 quasi „erzwungenen“ Digitalisierung und dem Wegfall zahlreicher Präsenz-Austauschveranstaltungen dürfte die Bedeutung des Online-Austauschs noch einmal an Wert gewonnen haben. Längst ist auch empirisch belegt, dass solch ein Austausch Sprachlernen und interkulturelles Bewusstsein fördert sowie unter günstigen Bedingungen auch Lernerautonomie (Lewis & O’Dowd 2016: 64).

Auf dem DAAD-Fachseminar „Virtueller Austausch und Telekollaboration im universitären DaF-Unterricht“ berichteten KollegInnen von aktuellen Austauschprogrammen im DaF-Bereich, nicht nur mit deutschen MuttersprachlerInnen, sondern auch zwischen Deutschlernenden, zum Beispiel in Südostasien. Auch das Interesse auf Seiten der ZuhörerInnen war groß. Im zweiten der drei Seminar-Workshops brachte Andreas Riessland (Nanzan-Universität) die Idee ein, eine Online-Plattform zur Vernetzung von Kollaborationsprogrammen, zur Stärkung des internationalen Austauschs und zur Professionalisierung der ProjektleiterInnen ins Leben zu rufen. Im Workshop reifte die Idee schnell aus und die Ergebnisse möchte ich im Folgenden vorstellen.

### 1. Ziele der Plattform

Die Plattform soll helfen, Kurse und Gruppen, die Interesse an Online-Kollaborationsprojekten haben, international zu vermitteln. Das schließt sowohl Deutschlernende, die Partner im deutschsprachigen Raum suchen, mit ein als auch Partner weltweit, beispielsweise in Japan, der Mongolei, Taiwan, den Philippinen und Südkorea („Deutsch als Brücke“-Projekte von Andreas Riessland und Susanne Schick). Der Austausch kann verschiedene Formen annehmen, synchron wie asynchron: Neben ein- oder mehrsprachigen Video-Tandems (siehe z. B. Raindl 2017) sind auch Video-Konferenzen (siehe z. B. Hoshii & Schumacher 2010, Horn & Kanematsu 2021), Schreib-Kooperationen wie bei dem Plattformprojekt „Die Abenteuer der Maus auf ihren Reisen“ (<http://maus-reisen.de/>) (siehe z. B. Horn & Moravkova 2018, Kanematsu in diesem Heft) oder Mischformen verschiedener medialer Kanäle denkbar. Martina

Gunske von Kölln, Fukushima-Universität, integriert beispielsweise E-Mail-Tandems, Videokonferenzen und Präsenz-Tandems in ihre Kollaborationsprojekte. Weitere Möglichkeiten wären gemeinschaftlich erstellte Präsentationen mit PowerPoint, das Erstellen und zeitversetzte Hochladen von Videos<sup>1</sup>, Theaterprojekte oder Sketche – das Internet bietet heutzutage zahlreiche interaktive Tools.

### 2. Inhalte

Die Plattform soll neun Themenbereiche umfassen:

1. einen *Überblick* über die Seite, durch den Interessierte die Ziele und das Prinzip der Plattform kennenlernen. Da die Plattform ein freiwilliges, unentgeltliches Angebot ist, kommt dieser Seite eine besonders wichtige Funktion zu, um die OrganisatorInnen anderer Projekte zur Teilnahme zu motivieren (siehe Horn 2019: 66).
2. einen *Kalender* für laufende und künftige Kooperationen mit Tages- und Uhrzeitangaben und ggf. den Sprachniveaus in der Schnellansicht, so wie es u. a. auch beim Google-Kalender möglich ist. Interessierte, die kein eigenes Projekt planen, sich aber gern anderen Projektideen anschließen würden, können ebenso ihre verfügbaren Zeitfenster eintragen. Beim Anklicken eines solchen Zeitfensters erscheinen die Details, u. a. die Namen und Kontaktdaten der AnsprechpartnerInnen, das Konzept des Projekts sowie die technischen Anforderungen.
3. eine *Pinnwand* mit „Suche“- und „Biete“-Anfragen. Sie hilft, künftige Projekte ins Leben zu rufen, bestehende Projekte zu erweitern oder AnsprechpartnerInnen für Fragen zu finden. So kann beispielsweise Andreas Riessland bei der Vermittlung von Kooperationspartnern in Südostasien helfen, Christian Horn in Südkorea.
4. eine *Materialsammlung*, die dem Erfahrungsaustausch und der Weiterbildung dient. Hier können neben Publikationen (z. B. Horn 2019 zur Planung von Plattformprojekten) auch Materialien aus den einzelnen Projekten wie Videos oder Ausschnitte aus einer Projektsitzung hochgeladen werden. Vor allem Videos zu Einführungsveranstaltungen geben einerseits einen guten Einblick in das Programmkonzept und andererseits in dessen methodische

\* Kontaktadresse: [nancy.yanagita\(at\)gmail.com](mailto:nancy.yanagita(at)gmail.com)

<sup>1</sup> z. B. mit Flipgrid (<https://info.flipgrid.com/>), welches u. a. Luisa Zeilhofer, Universität Kyoto, einsetzt



Umsetzung. Ein Querverweis zwischen solchen Videos und den dazugehörigen Projektdetails erleichtert die Informationsbeschaffung zusätzlich.

5. eine Übersicht über *Technisches*, von Hardware über Internetanforderungen bis hin zu Apps, inklusive Erklärungen und ggf. Beispielen, bei welcher Art von Projekten welche Voraussetzungen nötig sind. Sowohl die Materialsammlung als auch die Rubrik „Technisches“ sollten eine Kommentarfunktion und die Möglichkeit einer Anfrage an den Verfasser oder die Verfasserin der Information besitzen, damit die einzelnen Beiträge aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet, Konzepte weiterentwickelt und Fragen geklärt werden können.
6. eine „How-to“-Seite mit Erklärungen zu den wichtigsten Abläufen, beispielsweise in Form von Flowcharts: Wie stelle ich bei einer anderen Institution eine Anfrage nach Interesse an einer Telekooperation oder einen Fördermittelantrag oder wie erstelle ich ein Kollaborationsprojekt? Wie kann ich Material für die Materialsammlung erstellen und hochladen? Wo und wie kann ich Gelder beantragen? – um nur einige zu nennen.
7. „Don'ts“: Das meiste lernt man aus Fehlern und im Idealfall aus den Fehlern anderer, bevor das eigene Projekt an vermeidbaren Problemen scheitert. Literatur zu diesem Thema gibt es u. a. bei O'Dowd & Ritter (2006), aber gerade für NeueinsteigerInnen und praxisorientierte ProjektleiterInnen sind konkrete Beispiele greifbarer als abstrakte Aufsätze. Zudem sollten wir als Lehrkräfte mit gutem Beispiel vorangehen, wenn wir von unseren Studierenden Mut zum offenen Umgang mit Schwächen und Fehlern und einen produktiven Diskurs darüber einfordern, und uns nicht vor dem Eingestehen eigener Fehlschläge scheuen.
8. ein integriertes *Moodle* mit mehreren Unterseiten, auf denen Projekte etabliert und gepflegt werden können.
9. ein *Impressum* mit den Namen und Kontaktdaten der Projektmitglieder, die für die Plattform verantwortlich sind. Bisher haben sich Andreas Riessland (Nanzan-Universität), Christoph Hendricks (Fremdsprachenuniversität Tokyo), Nina Kanematsu (Sophia-Universität) und Susanne Schick (Fu-Jen-Universität, Taiwan) als InteressentInnen für den Aufbau der Plattform gemeldet. Michael Schart (Friedrich-Schiller-Universität Jena) hat sich als Ansprechpartner für Moodle angeboten. Christian Steger (Goethe-Institut) könnte als Leiter des Projekts Interaktive Japan-Karte und als PASCH-Koordinator

des Goethe-Instituts bereits interessante Projektideen beitragen.

### 3. Anknüpfungspunkte

Die Idee, Telekollaborationen mit Hilfe einer Plattform zu vernetzen, ist nicht neu. Schon 2011 wurde die Plattform *ADELE*<sup>2</sup> auf dem Moodle der JapanlektorInnen ins Leben gerufen. Ziel war es, den Austausch zwischen Japan und seinen südostasiatischen Nachbarstaaten Südkorea, China und Taiwan zu fördern. Leider schief der Austausch bereits ein Jahr später wieder ein, die Seite selbst ist jedoch weiterhin verfügbar und auf Anfrage kann Alexander Imig (Chukyo-Universität Nagoya) einen Zugang bereitstellen.

Eine englischsprachige Plattform, die sich die Vernetzung des Wissenschaftsaustauschs zum Ziel gesetzt hat, ist *UNICollaboration*<sup>3</sup>. Die dort gelisteten Projekte haben u. a. die LehrerInnen-Fortbildung, Studierenden-Kooperation im virtuellen Raum, Wissensaustausch und akademische Professionalisierung zum Ziel. Die Plattform bietet auch Webinare für NachwuchswissenschaftlerInnen an, fördert die Einbindung von Institutionen und hilft bei der Beobachtung und Auswertung der Projekte. Das wohl größte Projekt auf *UNICollaboration* ist das 2018 bis 2020 durchgeführte *Erasmus+ Virtual Exchange*, eine Erweiterung von *Erasmus+*, um virtuelle Diskussionen unter den Programmteilnehmenden zu ermöglichen. Die Ziele der Plattform überschneiden sich in Teilen mit denen unserer Arbeitsgruppe, wodurch *UniCollaboration* einen reichen Ideenschatz für uns bietet.

### 4. Weitere Schritte

Während der DAAD-Fachtagung kamen die Projekt-InteressentInnen überein, in nächster Zeit ein weiteres Treffen zu planen. Dabei sollte u. a. die Aufgabenverteilung genauer definiert und eine Vorlage für die Präsentation bestehender Konzepte im Bereich „Kalender“ konzipiert werden. Langfristig möchte die geplante Plattform auch die Etablierung von Universitätspartnerschaften unterstützen.

### 5. Herausforderungen

Die erste große Hürde besteht darin, einen geeigneten Server und ein *Template* für die Webseite zu finden. Eine Überlegung war, einen Server des DAAD zu nutzen. Ein universitätsinterner Server hätte den Nachteil, dass die Universität evtl. nicht genügend administrative Rechte zur Verfügung stellt. Bei einem Wechsel der Projektlei-

<sup>2</sup> <http://www.japanlektorinnen.com/moodle/course/view.php?id=5>

<sup>3</sup> <https://www.unicollaboration.org/>

tung (z. B. durch Wechsel der Arbeitsstelle oder Pensionierung) bestünde zudem die Gefahr, den Zugang zur Plattform zu verlieren. Ein Wiederbeleben von *ADELE* lohnt sich kaum, da dieses Moodle veraltet ist und nicht den gewünschten Informationsumfang (z. B. Kalenderfunktion, mehrere Moodle-Unterseiten) abdeckt. Zuerst müssen das grundlegende Design und der benötigte Funktionsumfang geklärt werden. Und selbst wenn die Plattform auf einem *Template* basiert, ist technisches Know-how für die Administration nötig und bisher gibt es niemanden, der das bewältigen könnte. Wahrscheinlich wäre es am besten, einen IT-Spezialisten oder eine IT-Spezialistin damit zu beauftragen, der bzw. die dafür aber natürlich auch vergütet werden müsste. Damit das Projekt lebendig bleibt, braucht es zudem ein Kernteam, das sich dauerhaft um die Pflege der Plattform kümmert. Im Augenblick ist noch nicht klar, wer von den bisherigen InteressentInnen die Kapazitäten dafür hat. Eine besondere Herausforderung ist die Wahl der Projektleitung, denn deren Tätigkeitsprofil umfasst „Analyse-, Management-, Kommunikations-, Moderations- und Marketingaufgaben sowie [den Umgang mit] technische[n] Herausforderungen, zeitnahe Fehlerbehebung und konzeptionelle Weiterentwicklungen“ sowie in unserem international ausgerichteten Projekt „interkulturelle Herausforderungen“ (Horn 2019: 73<sup>4</sup>).

Wenn die Server- und Design-Fragen geklärt sind, muss die Plattform mit Inhalten gefüllt werden. Es gilt, zahlreiche Informationen zu sammeln, zu bündeln und nutzerfreundlich aufzuarbeiten. Leicht verständliche Erklärungen für das „How-to“ müssen verfasst werden. Finanzierungsfragen, z. B. zur Anschaffung neuer Technik oder zur Durchführung von Forschungsreisen oder *Gasshukus* (Lerncamps), sind zudem mit einem hohen Rechercheaufwand verbunden.

Vor dem Hochladen von Beispielfideos, z. B. zur Veranschaulichung des Projekts oder als Material für Fortbildungen, müssen vorab die Datenschutzrichtlinien des jeweiligen Landes und der beteiligten Institutionen geklärt werden.

Und: In wie vielen und welchen Sprachen soll die Plattform zugänglich gemacht werden? Die erste Sprache wäre zwar Deutsch, aber da das Projekt auf weltweite Vernetzung ausgerichtet ist, sollten neben der Zielsprache Deutsch sowie Englisch als Lingua franca auch die Amtssprachen der einzelnen Herkunftsländer nach Möglichkeit berücksichtigt werden. Hier stoßen wir schnell wieder an Kapazitätsgrenzen: Wer besitzt das Wissen und die Zeit, weitere Sprachen zu pflegen? Inwieweit können Übersetzungstools hier helfen?

Längerfristig wäre auch ein gemeinsames Budget der KooperationspartnerInnen und InteressentInnen wünschenswert, da vor allem in den ländlichen Gebieten von Ländern, die noch nicht vollständig industrialisiert sind (u. a. Mongolei, Philippinen), die technische Infrastruktur für Online-Kollaborationen oft nicht ausreicht. Zudem kann der DAAD nur Auslandsreisen von Studierenden zwischen Deutschland und einem anderen Land finanziell bezuschussen, nicht aber zwischen nicht-deutschen Kooperationspartnern. Das Projekt „Vernetzung von Online-Kooperationen“ ist so komplex, dass eine Bewerbung als *Kakenhi*-Projekt beim JSPS (Japan Society for the Promotion of Science) sinnvoll wäre, um japanische Fördergelder zu erhalten.

## 6. Ansprechpartner

Andreas Riessland<sup>5</sup> ist durch seine langjährigen Erfahrungen mit Online-Kollaborationsprojekten und zahlreichen Kontakte gern Ansprechpartner bei Fragen rund um Tandems und Kontaktvermittlung und er ist die erste Anlaufstelle für InteressentInnen, die gern einen Beitrag zu diesem Projekt leisten wollen. Aber auch alle anderen KollegInnen, die in diesem Aufsatz Erwähnung finden, sind offen für Anfragen und eine Erweiterung der bisherigen Projekte. Neue MitstreiterInnen sind, im großen wie im kleinen Rahmen, immer sehr willkommen.

## Literatur

Horn, Christian (2019): Vom Unterrichtsprojekt zum Plattformprojekt: Potenziale und Erfolgsfaktoren für die Skalierung. In: *DaF-Szene Korea*. 49. S. 51–75.

Horn, Christian & Kanematsu, Nina (2021): Japanische und koreanische Studierende online ins Gespräch bringen – Ein Kurzprojekt zum Einsatz von Videokonferenzen im DaF-Unterricht. In: *Lektorenrundbrief LeRuBri*. 53. S. 20–23. Online: <http://japanlektorinnen.com/pages/lektorenrundbrief-le-rubri30003000.php> (2021-03-29)

Horn, Christian & Moravkova, Monika (2018): Lach- und Sachgeschichten in Korea – Planung und Reflexion eines Unterrichtsprojekts mit koreanischen Studierenden. In: *DaF-Szene Korea*. 46. S. 55–72.

Hoshii, Makiko & Schumacher, Nicole (2010): Videokonferenz als interaktive Lernumgebung – am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen japanischen Deutschlernenden und deutschen DaF-Studierenden. In: *GFL – German as a foreign language*. 2. S. 70–91. Online: [http://www.gfl-journal.de/1-2010/Hoshii\\_Schumacher.pdf](http://www.gfl-journal.de/1-2010/Hoshii_Schumacher.pdf) (2021-03-02)

---

<sup>4</sup> Horn (2019) bezieht sich auf Plattformprojekte (z. B. „Die Abenteuer der Maus auf Reisen“), also die Möglichkeit, dass in verschiedenen Lehr-Lern-Kontexten mittels einer gemeinsamen Plattform ein vom Konzept her ähnliches Projekt durchgeführt wird. Seine

Ausführungen lassen sich aber gut auf unser Projekt übertragen, auch wenn es eher auf der Meta-Ebene angesiedelt ist.

<sup>5</sup> E-Mail: andreas(at)nanzan-u.ac.jp

Lewis, Tim & O'Dowd, Robert (2016): Online Intercultural Exchange and Foreign Language Learning. A Systematic Review. In: O'Dowd, Robert & Lewis, Tim (Hg.): *Online Intercultural Exchange. Policy, Pedagogy, Practice*. London: Routledge. S. 21–66.

O'Dowd, Robert & Ritter, Markus (2006): Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges. In: *CALICO Journal*. 23 (3). S. 623–642. Online:

<https://www.researchgate.net/publication/242308991>  
(2021-02-26)

Raindl, Marco (2017): Der eTandem-Kurs an der Dokkyo Universität aus Sicht der Teilnehmenden. In: *Germanistische Forschungsbeiträge – Dokkyo Universität*. 73. S. 57–78. Online: [https://www2.dokkyo.ac.jp/ger/resources/ドイツ学研究/73/Doitsugaku73\\_Raindl.pdf](https://www2.dokkyo.ac.jp/ger/resources/ドイツ学研究/73/Doitsugaku73_Raindl.pdf) (2021-03-02)

## Bericht über den 3. Workshop des DAAD-Fachseminars: „Neue und andere Formen des virtuellen Austauschs“

*Eva Wölbling (Tokyo University of the Arts)*

Der vorliegende Bericht fasst die Ergebnisse des dritten von drei Workshops zusammen, die im Zuge des DAAD-Fachseminars 2020 angeboten wurden. Das Thema des Workshops lautete „Neue und andere Formen des virtuellen Austauschs“.

Im Workshop sollte es darum gehen, sich einen Überblick über bereits bekannte, aber auch neue Formate und Möglichkeiten zum virtuellen (Sprach-)Austausch zu verschaffen und über Erfahrungen zu berichten. Zu Beginn der Runde beschrieben die sieben Teilnehmenden der Gruppe, welche Online-Tools sie in welchem Umfang in ihrem Unterricht und bei Aktivitäten wie zum Beispiel Online-Tandems oder außercurricularen Lernzirkeln benutzt und welche Erfahrungen sie damit gemacht haben. Insgesamt ließen sich die vorgestellten Programme anhand ihrer Hauptfunktion grob in drei Gruppen unterteilen: 1. Videokonferenztools, also eine Technologie, die es mehreren Teilnehmenden ermöglicht, zeitgleich an einer virtuellen Besprechung teilzunehmen. 2. Kommunikationstools sind Programme, die als virtueller Meeting-Raum für Team-Mitglieder genutzt werden können und einen asynchronen Austausch von Informationen ermöglichen. Unter 3. Apps bzw. Online-Lernprogramme habe ich alle Apps bzw. Online-Lernprogramme zusammengefasst, die in ihrer Hauptfunktion nicht eins und zwei entsprechen<sup>1</sup>.

Das am häufigsten genannte und in dieser Gruppe beliebteste Videokonferenztool war mit Abstand Zoom. Aber auch Google Meet und Microsoft Teams, welches ebenfalls Möglichkeiten zur asynchronen Kommunikation bietet, wurden genannt. Letztere zwei konnten zu diesem Zeitpunkt noch nicht so viele für den Unterricht praktische Funktionen wie zum Beispiel Breakout-Räume, ein mit den Teilnehmenden teilbares Whiteboard, eine gute Übersicht über die Teilnehmenden der Videokonferenz bzw. die Online-Unterrichtsstunde etc. aufweisen. Allerdings sind mittlerweile verbesserte bzw. ergänzte Versionen dieser Tools erschienen, die viele der Zoom-Features ebenfalls beinhalten.

Häufig genannte Kommunikationstools für den asynchronen Austausch waren Google Classroom, Microsoft Teams und diverse von den unterschiedlichen Universitäten zur Verfügung gestellte und an die Erfordernisse der jeweiligen Universität angepasste LMS (Learning

Management Systems) wie Moodle oder Manabo. Es ist an dieser Stelle wichtig, festzuhalten, dass viele Lehrkräfte in ihrer Wahl sowohl des Videokonferenztools als auch des Kommunikationstools nicht (ganz) frei waren. Von einigen Universitäten wurde die Arbeit mit bestimmten Tools oder Programmen, die mit dem von der Universität genutzten eigenen System bzw. der Plattform kompatibel waren oder solchen, deren Lizenzen erworben worden waren, direkt vorgeschrieben, von anderen nur nachdrücklich nahegelegt. Dies entlastete die Lehrkräfte zwar finanziell, schränkte sie in ihrer Wahl der Mittel aber auch ein.

Bei der Wahl der Apps bzw. Online-Lernprogramme herrschte mehr Freiheit und dementsprechend eine größere Diversität. Dies liegt sicherlich daran, dass es dazu keine universitären Vorgaben gab und die meisten Apps entweder kostenlos oder sehr erschwinglich sind. Meistens werden auch Upgrades auf ein Premiumkonto, das Lehrkräften einen größeren Handlungsspielraum ermöglicht, zu günstigen Preisen angeboten. Im Workshop genannt wurden Lern-Apps wie Duolingo, Quizlet oder Anki, die sich hauptsächlich auf die Vermittlung von Vokabeln konzentrieren, aber auch Learningapps.org, das eine reichhaltige Palette an Sprachlern-Apps für Vokabel- und Grammatiktraining sowie andere praktische Anwendungsmöglichkeiten, die einen spielerischen Zugang zu Lerninhalten ermöglichen, bietet. Showme, Jamboard, Padlet und Mentimeter lassen sich u. a. wie digitale Whiteboards und zum Gestalten und Präsentieren von Inhalten benutzen. Für das gemeinsame Arbeiten an Texten und Aufgaben bieten sich zum Beispiel ZUMPad, Google Docs oder Google Slides an. Auf Wordwall kann man Unterrichtsmaterialien kreativ gestalten und Flipgrid bietet die Möglichkeit, mit und an Videos zu arbeiten. Influenc und Kahoot dagegen sind für kompetitives Lernen geeignet. Des Weiteren wurden Lehrwerke besprochen, die in digitalisierter Form vorliegen. Sie ermöglichen eine leichtere, schnellere Nutzung online und vereinfachen den Zugriff auf Audiodateien und Videos.

Nach Meinung einiger Workshopteilnehmer\*innen birgt diese Fülle an Optionen zur Gestaltung und Ergänzung des (Online-)Unterrichts auch zukünftig mehr Möglichkeiten für Blended Learning<sup>2</sup>. Ich würde Blended Learning im Rahmen unserer Debatte im Workshop gern als

<sup>1</sup> Siehe auch Zusammenstellung am Ende des Beitrags.

<sup>2</sup> „Blended Learning ist ein integriertes Lernkonzept, das die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet oder Intra-

Lernform verstehen, die traditionellen Präsenzunterricht, aber auch synchronen Online-Unterricht und moderne Formen von E-Learning didaktisch sinnvoll verknüpft. Dafür werden verschiedene Lernmethoden, Medien sowie lerntheoretische Ausrichtungen miteinander kombiniert. So können Effektivität und Flexibilität von elektronischen Lernformen genutzt werden, während auch die sozialen Aspekte von Kommunikation und Lernen Beachtung finden. Besonders für die Zeit nach der Covid-19-Pandemie werden so neue Möglichkeiten eröffnet, da sich viele Lehrkräfte dazu gezwungen sahen, sich in einem größeren Umfang mit neuen Methoden und Technik auseinanderzusetzen, die traditionelle und vielleicht veraltete Unterrichtsmethodik und -gestaltung zu hinterfragen und neue Ansätze zu testen.

Das reiche Angebot an Plattformen, Apps und Programmen hat für den virtuellen Austausch aber noch andere Vorteile. Es motiviert die Lerner\*innen zur Mitarbeit und spricht die unterschiedlichen Lerntypen an, die im herkömmlichen Präsenzunterricht vielleicht nicht so differenziert und ausgewogen berücksichtigt werden könnten. Zudem laufen die Lerner\*innen weniger Gefahr, bei Übungen oder anderen gemeinsamen Aktivitäten das Gesicht zu verlieren, werden aber durch die Anwesenheit der Lehrkräfte oder Klassenkamerad\*innen dennoch emotional involviert und zum Lernen und zur Teilnahme motiviert. Auf diese Weise können auch Lerner\*innen einfacher integriert werden, die sozial unsicher sind, sich normalerweise in Gruppen unwohl fühlen und nicht aktiv am Unterricht beteiligen. Der Zugang zu vielen der oben aufgelisteten Medien ist nicht regional, zeitlich oder finanziell begrenzt und macht so zum Beispiel eine interuniversitäre oder transnationale Zusammenarbeit einfacher, da alle mit den gleichen Mitteln arbeiten können.

Es gibt aber auch Nachteile: So wurden in der Gruppe auch Punkte herausgearbeitet, die man nicht vergessen darf, wenn man seinen Unterricht virtuell gestalten möchte. Einer davon ist, dass die Lerner\*innen mit sehr unterschiedlichen Lernbedingungen konfrontiert sind, auf die wir als Lehrkräfte wenig Einfluss haben. Man muss sich immer fragen: Stehen den Lerner\*innen ein (eigener) Computer, Laptop oder Tablet-PC zur Verfügung oder nur ein Handy? Wie ist die Verbindung zum Internet? Wie versiert sind sie im Umgang mit Technik? Denn nicht jeder ist ein *digital native*, nur weil er jung ist und wir denken, dass der jungen Generation ein problemloser Umgang mit Computerdingen in die Wiege gelegt sein müsste.

Aus dem einen oder anderen der genannten Gründe kann resultieren, dass einige Teilnehmer\*innen bei den Videokonferenzen ihre Kamera nicht anmachen (können), was sowohl für Lehrkräfte als auch für die anderen Konferenzteilnehmer\*innen unangenehm und kommunikationsbehindernd sein kann. Oder die Lerner\*innen können gar nicht erst teilnehmen, verlieren immer wieder die Verbindung und verpassen so Teile des Unterrichts bzw. der Kommunikation. Hinzu kommt, dass eine große Teilnehmer\*innenanzahl von zum Beispiel 30 oder mehr schon deshalb eine Herausforderung ist, weil im Konferenztool nicht alle auf einer Seite angezeigt werden können und man es vor allem als Lehrer\*in schwer hat, alle im Blick zu behalten bzw. ausgewogen einzubeziehen. Und in Breakout-Räumen herrscht bei der Gruppenarbeit auch nicht immer die rege Kommunikation, die man sich wünschen würde. Ebenso kostet es Zeit, zwischen den Räumen hin- und herzuwechseln. Ein weiterer Kritikpunkt ist die Vielzahl an Apps, mit der sich die Lerner\*innen gegebenenfalls auseinandersetzen müssen, wenn sie für jeden Unterricht andere Apps bzw. Programme benutzen sollen. Hier lautet die Frage: „Wie viel ist zu viel?“. Es ist sicherlich auch problematisch, wenn alle diese Apps heruntergeladen werden müssen oder sich die Lerner\*innen jedes Mal (mit ihren persönlichen Daten) registrieren müssen. Eine interessante Frage für die Lehrkräfte war an dieser Stelle auch, ob man die Nutzung der App obligatorisch und damit zum Gegenstand der Leistungsbewertung machen sollte. Hier gingen die Meinungen auseinander. Es gibt also eine Menge Dinge, die man als Lehrkraft bei allem Eifer und gutem Willen bei der Unterrichtsgestaltung bedenken sollte. Ein Punkt, der in der Workshoprunde ebenfalls kritisch zur Sprache kam, war, dass Sprachlern-Apps oft nur von Informatiker\*innen entworfen werden und deshalb wenig Sinn für didaktische Konzepte zeigen, für viele Sprachen gleichzeitig konzipiert sind, um profitabel zu sein, und sich oft nicht am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) ausrichten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Mehrzahl der Lehrkräfte die Pandemie genutzt hat, um sich, den gegebenen Umständen und Möglichkeiten entsprechend, auf den neuesten digitalen Stand zu bringen und für die Lerner\*innen einen möglichst motivierenden, effektiven Unterricht bzw. eine entsprechende Lernerfahrung zu gestalten. Die meisten sind weiterhin der Meinung, dass das Wissen um und das Können in Bezug auf die digitalen Medien auch in Zukunft genutzt und verbessert werden sollte, auch wenn wir nach Ende der

---

net in Verbindung mit ‚klassischen‘ Lernmethoden und -medien in einem sinnvollen Lernarrangement optimal nutzt. Es ermöglicht Lernen, Kommunizieren, Informieren und Wissensmanagement, losge-

löst von Ort und Zeit in Kombination mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiel und persönlichen Begegnungen im klassischen Präsenztraining.“ (Sauter / Sauter / Bender 2004, S. 68)

Pandemie zum Präsenzunterricht zurückkehren. Wünschenswert wären in diesem Sinne Fortbildungsprogramme, die gegebenenfalls von den Universitäten oder anderen Einrichtungen zur Förderung ihrer Angestellten zur Verfügung gestellt würden oder deren Teilnahme gefördert würde. Auch ein nachhaltiges und umfangreiches Feedback sowohl von Seiten der Lerner\*innen als auch von Seiten der Lehrkräfte sollte eingeholt werden, um in Zukunft der Verbesserung unserer Unterrichtsbedingungen und des (digitalen) Unterrichts bzw. Austauschs selbst zu dienen. Eine große Hilfe, so nicht wenige Teilnehmer\*innen der Arbeitsgruppe, wäre auch eine Übersicht von Programmen, Tools und vor allem Lern-Apps, die sich bewährt haben. Am besten wäre, so die Idee, ein „App-TÜV“, der es der Lehrkraft ermöglicht, sich schnell und sicher über zur Verfügung stehende Apps und deren Funktionen zu informieren. Dies zu realisieren könnte zum Beispiel ein Arbeitsfeld des DAAD oder des Goethe-Instituts sein.

Abschließend bleibt zu sagen, dass die ersten Schritte in eine neue Richtung immer schwer sind und Engagements bedürfen. Die Covid-19-Pandemie hat uns zu Innovationen gezwungen. Dadurch haben sich aber auch neue Möglichkeiten erschlossen, die zu einem besseren Unterricht und zu einem weitreichenderen Austausch für uns und unsere Lerner\*innen führen. Und wir sollten uns diesen aufgeschlossen und mit Interesse zuwenden.

### Literatur

Sauter, A.M., Sauter, E., Bender, H. (2004): *Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. Neuwied: Luchterhand Verlag, S. 68.

### Best-of der von den Workshopteilnehmenden genutzten Apps\*

Kommunikationstools (zur asynchronen Kommunikation)
Microsoft Teams
Google Classroom
Manabo
Moodle (in diversen Modifikationen je nach Universität) und Sonstige LMS (Learning Management Systems)

Videokonferenztools
Zoom
Google Meet (in Google Classroom integriert)
Microsoft Teams

Apps und Online-Lernprogramme	
Duolingo	Vokabeltraining
Quizlet	
Anki	
Learningapps.org	Sprachlern(spiele)app-Sammlung
Showme	U. a. wie digitale Whiteboards und zum Gestalten und Präsentieren von Inhalten nutzbar
Jamboard	
Padlet	
Mentimeter	
ZUMPad	Gemeinsame Bearbeitung von Texten und Materialien
Google Docs	
Google Slides	
Wordwall	Kreativ Unterrichtsmaterialien gestalten
Flipgrid	Videos bearbeiten
Influent	Kompetitives Lernen
Kahoot	

\* Hier werden nur Apps und Learning-Tools genannt, die im Workshop von Teilnehmenden genannt wurden. Das Angebot ist natürlich viel größer und sollte den eigenen Bedürfnissen entsprechend recherchiert und genutzt werden.

# Arbeitsbelastung von DaF-Dozentinnen und -Dozenten in Japan während der Covid-19-Pandemie

Luisa Zeilhofer\* (Universität Kyoto), Jan Auracher\*\* (National University of Singapore) &

Manuela Sato-Prinz\*\*\* (Keio University & DAAD Tokyo)

## 1. Einleitung

Neben den dramatischen Folgen für das Gesundheitssystem und die Wirtschaft vieler Länder waren die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie vor allem auch im Bildungssektor spürbar. Bereits Ende März 2020 waren schätzungsweise 1,54 Milliarden Kinder und Jugendliche in 185 Ländern Asiens, Europas, des Nahen Ostens sowie Nord- und Südamerikas durch Schul- und Hochschulschließungen von der globalen Pandemie betroffen (Schleicher, 2020). In vielen Teilen der Welt haben Bildungssysteme reagiert, indem sie den Präsenzunterricht eingestellt und eine schnelle Umstellung auf Online- oder Fernunterricht veranlasst haben. Häufig hatten Lehrkräfte dabei nur sehr wenig Zeit zur Verfügung, um den Präsenzunterricht über synchrone bzw. asynchrone Methoden auf Online-Unterricht umzustellen. Wie in vielen anderen Ländern fehlte es auch in Japan den Lehrenden nicht selten an der notwendigen technischen und mediendidaktischen Ausbildung, den Unterricht über Internet abzuhalten, was zu einer erheblichen Steigerung der Arbeitsbelastung führte.

Die Arbeitsbelastung von Sprachlehrkräften, Dozentinnen und Dozenten weltweit war bereits vor der Pandemie sehr hoch (MacIntyre et al., 2020). Durch die Covid-19-Pandemie sind neuartige Herausforderungen und dementsprechend zusätzliche bzw. andersartige Stressquellen hinzugekommen. Auch an den japanischen Hochschulen hatte sich bereits im März 2020 herauskristallisiert, dass das Sommersemester nicht so verlaufen würde wie gewohnt. Laut Tuominen & Leponiemi (2020: 7) „war und ist die anhaltende Covid-19-Krise sowohl eine große Herausforderung als auch eine Lernerfahrung für die globale Bildungsgemeinschaft.“ Die Notfallsituation, welche die Corona-Pandemie im Bildungsbereich weltweit auslöste, wurde sogar als „Emergency-Remote-Teaching“ (Milligan, 2020) oder als „Schock“ bezeichnet (Horn, 2020: 4). Neben dem Druck auf die Lehrkräfte von außen (zügige Umstellung auf den Online-Unterricht usw.) dürften auch die eigenen Ansprüche an einen erfolgreichen Sprachunterricht ein Grund für die gestiegene Arbeitsbelastung sein. Bisher eingesetzte Materialien und Konzepte mussten nun plötzlich ganz anders aufbereitet werden. Ebenso verschoben sich durch die Arbeit zu Hause die physischen,

zeitlichen und psychischen Grenzen zwischen universitärem Alltag und Privatleben samt Familie. Es ist nicht zu leugnen, dass das Leben mit Covid-19 plötzlich für alle schwieriger und komplizierter geworden ist, auch für Sprachlehrende (MacIntyre et al., 2020).

Schon vor der Pandemie wurde das Unterrichten oft als einer der belastendsten Berufe angeführt (Johnson et al., 2005). Der Beruf der Fremdsprachenlehrenden bringt seine eigenen Herausforderungen mit sich, beispielsweise den Umgang mit emotionalen Ängsten der Lernenden (Borg, 2006), heterogenes Leistungsniveau bei den Lernenden (Gkonou et al., 2020), energieintensive Lehrmethoden oder die interkulturelle Konstellation des Unterrichts (Wieczorek, 2016). Kaum einer dieser Stressfaktoren ist verschwunden. Im Gegenteil: Bei einer Studie von MacIntyre et al. (2020) mit 634 Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen wurden neuartige Stressoren identifiziert, welche durch die Pandemie ausgelöst wurden. Grund für die hohe Belastung war laut der Studie der gestiegene Arbeitsaufwand, gefolgt von der Sorge um die Gesundheit der Familie. Der Kontrollverlust über die Arbeit wurde ebenfalls angeführt. Zu den weiteren Stressauslösern gehörten beispielsweise verschwommene Grenzen zwischen dem Zuhause und der Arbeit, Stress durch den ungewohnten Online-Unterricht und unregelmäßige Arbeitszeiten.

Im Gegensatz zu der Studie von McIntyre et al. (2020), an der hauptsächlich Englischlehrende (75 %) teilnahmen, die zudem vorwiegend außerhalb von Asien (91,2 %) und nicht im Hochschulbereich tätig waren, untersuchte Horn (2020), welche Auswirkungen die kurzfristige Umstellung von Präsenzunterricht auf Online-Unterricht für DaF-Lehrende an koreanischen Hochschulen hatte. In der Studie gaben 90 % der Kollegen und Kolleginnen in Südkorea an, dass sich ihr Arbeitsaufwand erhöht habe, bei 60 % falle er sogar viel höher aus. Auch nach den Auslösern für den Mehraufwand wurde gefragt, wobei u. a. die Erstellung neuer Materialien für den digitalen Unterricht und die Umgestaltung des Arbeitsplatzes genannt wurden. Als zeitsparend empfanden die Lehrenden hingegen das Wegfallen der Anfahrt zum Arbeitsplatz und des Gebäudewechsels zwischen den Kursen. Weiter wurden in der Studie von Horn (2020) auch unterrichtsspezifische Faktoren abgefragt,

\* Kontaktadresse: zeilhofer.luisa.8e(at)kyoto-u.ac.jp

\*\* Kontaktadresse: auracher(at)nus.edu.sg

\*\*\* Kontaktadresse: sato-prinz(at)daadjp.com

während bei der Untersuchung von MacIntyre et al. (2020) nur allgemeine Stressfaktoren angesprochen wurden. Allerdings nahmen an der Studie nur 15 Lehrende teil, sodass Horn (2020) selbst ausdrücklich zu größer angelegten Studien aufruft. Dementsprechend sollen die Umfrageergebnisse des vorliegenden Beitrags Klarheit über die aktuelle Situation der Lehrenden im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache an japanischen Universitäten bringen. Der vorliegende Beitrag widmet sich daher den folgenden Forschungsfragen:

1. In welchem Maß hat sich der Arbeitsaufwand der DaF-Lehrenden an japanischen Universitäten im Sommersemester 2020 verändert?
2. Welche Gründe werden für den veränderten Arbeitsaufwand angeführt?

## 2. Methode

### 2.1 Material

Um möglichst viele Aspekte des neuartigen und komplexen Themas abzudecken, wurde ein umfangreicher und ausführlicher Fragebogen erstellt und von Mitte August bis Ende Oktober 2020 auf der Online-Plattform SoSci ([www.soscisurvey.de](http://www.soscisurvey.de)) verfügbar gemacht. Die Verständlichkeit und Funktionalität des Fragebogens wurde in einer Vorstudie von Testteilnehmenden geprüft, deren Antworten aber nicht in die Analyse einfließen. Zur Teilnahme an der Umfrage wurde über die Mailingliste des Ortslektorenprogramms des DAAD in Japan aufgerufen. Der Rücklauf lag bei knapp 60 %.

### 2.2 Teilnehmende

An der Online-Umfrage nahmen 96 Dozenten und Dozentinnen teil, aufgrund zu vieler fehlender Antworten konnten jedoch nur 89 Datensätze in die Auswertung miteinbezogen werden, wobei einige Teilnehmende nicht alle Fragen beantwortet hatten, sodass die Zahl der ausgewerteten Daten pro Frage schwankt. Das Durchschnittsalter lag zwischen 29 und 70 Jahren bei 51,5 Jahren (Standardabweichung (SD) = 9,6), mit folgender Geschlechterverteilung: 35 weiblich, 48 männlich und zwei divers (vier Teilnehmende gaben keine Antwort). Unter den Befragten gaben 84 (88,4 %) die deutsche Nationalität an.

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen wohnten zur Zeit der Umfrage zwischen zwei und 45 Jahren (Mittelwert (M) = 19,5; SD = 8,8) in Japan und verfügten zwischen einem und 35 Jahren an Unterrichtserfahrung (M = 17,9; SD = 9,1).

Knapp 66 % der Befragten gaben an, vor der Pandemie noch keine oder eher wenig Erfahrung mit digitaler Lehre gemacht zu haben (vgl. Abb. 1).

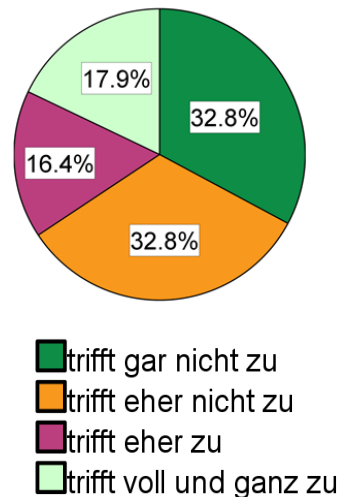


Abbildung 1: Verteilung zur Aussage: Ich hatte bereits Erfahrung mit digitaler Lehre (N=67).

In mehr als Dreiviertel (78 %) der Fälle bezogen sich die Antworten auf Klassen mit Anfängerniveau (A1 und A2) und nur bei 7 % auf Klassen mit Mittelstufenniveau (B1 und B2). Die restlichen Befragten gaben an, Klassen auf unterschiedlichen Niveaustufen zu unterrichten. Knapp die Hälfte der Lehrenden (48 %) unterrichtete Klassen mit einer Klassenstärke zwischen 10 und 20 Lernern und Lernerinnen. 12 % der Befragten unterrichteten kleinere Klassen und 36 % gaben eine Klassenstärke von über 20 bis zu 40 Lernenden an. Nur 4 % der Befragten unterrichteten auch größere Klassen.

86 % der Teilnehmer und Teilnehmerinnen gaben an, Japanisch auf Mittel- oder Oberstufenniveau zu beherrschen und fast alle (97 %) unterrichteten an Hochschulen.

### 2.3 Ablauf

Die Teilnehmenden wurden im Fragebogen gebeten, ihren Unterricht aus der Zeit vor der Pandemie mit dem Unterricht während der Pandemie, konkret dem Sommersemester 2020, zu vergleichen und einen Ausblick darauf zu geben, wie sie den Unterricht nach der Pandemie gestalten möchten. Es wurden dabei unterschiedliche Themenkomplexe abgefragt, beispielsweise die „Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf Nutzung und Akzeptanz digitaler Medien im Deutschunterricht in Japan“ (Auracher, Sato-Prinz & Zeilhofer, in Vorbereitung) oder die „Selbstreflexion der Lehrkräfte zur Veränderung ihrer Lehre“ (Sato-Prinz, Zeilhofer & Auracher, in Vorbereitung). Im vorliegenden Beitrag werden Daten zur Selbsteinschätzung der DaF-Lehrenden in Japan über die veränderte Arbeitsbelastung im Sommersemester 2020 vorgestellt.



## 2.4 Auswertung der Daten

Alle quantitativen Daten wurden mit SPSS 24 ausgewertet. Fragen zur Arbeitsbelastung und dem Arbeitsaufwand waren im Fragebogen verteilt, um so ein reliables Gesamtbild zu erhalten. Qualitative Daten wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Bei der Bildung von Kategorien aus den Antworten auf die offenen Fragen wurden die Kategorien direkt aus den Antworten gebildet, anstatt im Voraus Kategorien zu theoretisieren, um möglichst authentische Daten zu extrahieren und zu vermeiden, sich von den Originaldaten zu weit weg zu bewegen (Mayring, 2010).

## 3. Ergebnisse

### Forschungsfrage 1: In welchem Maß hat sich der Arbeitsaufwand der DaF-Lehrenden an japanischen Universitäten im Sommersemester 2020 verändert?

Im Folgenden sollen die Ergebnisse sowohl einzeln als auch in Korrelation zueinander präsentiert werden.

Frage A: Bitte vergleichen Sie das Coronasemester mit normalen Semestern. Waren Arbeitsaufwand, -zufriedenheit und -effizienz bei Ihnen und den Teilnehmer\*innen eher höher oder geringer?

Die Position des Reglers zeigt das Verhältnis zwischen Coronasemester und normalen Semestern: Je weiter nach rechts Sie den Regler positionieren, desto höher schätzen Sie den Wert während des Coronasemesters im Vergleich zu normalen Semestern ein. Eine Position in der Mitte zeigt an, dass der Wert etwa gleich war. Eine Position links der Mitte zeigt an, dass der Wert im Coronasemester geringer war als in normalen Semestern.



Abbildung 2: Schieberegler zu Frage A.

Wie aus Tab. 1 und Abb. 3 ersichtlich wird, wurde der Arbeitsaufwand mit durchschnittlich 30,10 Skalenpunkten weit höher als sonst empfunden (für alle fünf Items wurden die Werte so kodiert, dass ein Wert von Null keiner Veränderung entspricht, daher min = -50, max = 50).

	Arbeitszufriedenheit	Arbeitsaufwand	Arbeitseffizienz	Zufriedenheit der TN	Lernerfolg der TN
N	69	69	69	63	64
M	-3.33	30.10	-4.29	-0.24	0.41
SD	20.67	15.55	19.01	17.96	16.88

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken zu Frage A.

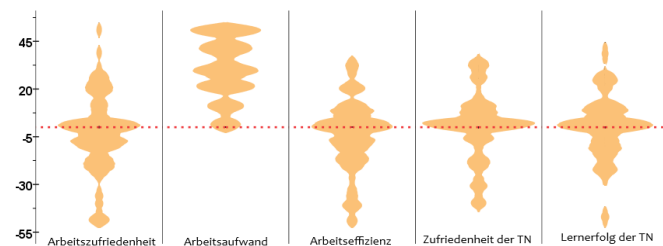


Abbildung 3: Veränderungen im Vergleich zu normalen Semestern. Die rote Linie stellt die Ursprungsgerade da.

Im Vergleich dazu wurden Arbeitszufriedenheit und -effizienz marginal geringer als sonst eingestuft. Sowohl die Zufriedenheit als auch der Lernerfolg der Lernenden wurden im Durchschnitt ähnlich wie sonst bewertet. Zu beachten gilt, dass es eine relativ hohe Standardabweichung (SD) gibt, und dass es sich um Einschätzungen der Lehrenden und nicht um die tatsächliche gemessene Arbeitsbelastung bzw. um Antworten der Studierenden handelt.

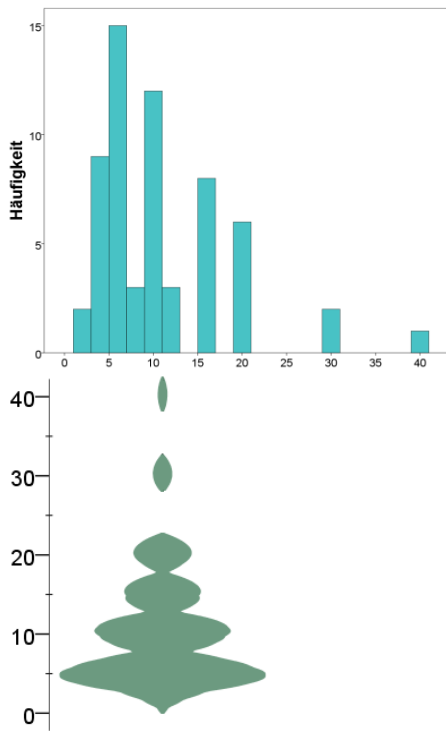
Frage B: Wie beurteilen Sie Ihren wöchentlichen Arbeitsmehraufwand während des Coronasemesters? Im Vergleich zu Prä-Corona-Zeiten.

Ich hatte Mehraufwand mit ca.  Stunden oder weniger Arbeit mit ca.  Stunden pro Woche.

Abbildung 4: Darstellung von Frage B im Fragebogen.

Von 62 Teilnehmern und Teilnehmerinnen, welche die Frage beantwortet haben, gaben 61 Befragte an, einen Mehraufwand gehabt zu haben, und unter diesen trugen zwei Teilnehmende sowohl bei Mehraufwand als auch bei weniger Aufwand eine Stundenzahl ein; letztere wurden von der Analyse ausgeschlossen. Nur eine Person gab „0 Stunden“ Veränderung an. Es wurden durchschnittlich 10,39 Stunden wöchentlich mehr gearbeitet (SD = 7,51). Das Maximum lag dabei bei 40 zusätzlichen Wochenstunden und das Minimum bei zwei Stunden. Die genaue Verteilung kann in Abb. 5a und b abgelesen werden.

Interessant ist der Zusammenhang zwischen den Items, wie man ihn aus Tab. 2 ablesen kann. Die Zahlen über den Spalten korrespondieren mit der Nummerierung der Items in den Zeilen.



Abbildungen 5a und b: Histogramm und Violinendiagramm der zusätzlichen Wochenstunden, N=61.

	1	2	3	4	5
1. Mein Arbeitsaufwand	—				
2. Meine Arbeitszufriedenheit	.05				
3. Meine Arbeitseffizienz	-.15	.64**			
4. Zufriedenheit der TN	.07	.61**	.54**		
5. Lernerfolg der TN	.01	.46**	.45**	.57**	
6. Arbeitsmehrbelastung (Frage B)	.40**	.00	.03	.11	.21

Tabelle 2: Korrelationen der Items aus Frage A und Frage B. \*\* =  $p < .001$ ; \* =  $p < .01$ ; Pearson (2-seitig), N = 66.

Nicht überraschend ist, dass die Zufriedenheit mit der eigenen Leistung steigt, je effizienter diese wahrgenommen wird, und je zufriedener und erfolgreicher die Studierenden erlebt wurden. Da jedoch auch die Arbeitseffizienz und die wahrgenommene Zufriedenheit der Lernenden und der Lernerfolg der Studierenden positiv korrelieren, ebenso die Einschätzung der Lernendenzufriedenheit und deren Lernerfolg, ist denkbar, dass die verschiedenen Variablen einander gegenseitig bedingen. Interessanterweise lassen sich jedoch keine relevanten

Korrelationen und Zusammenhänge zwischen dem Arbeitsaufwand (oder der Arbeitsmehrbelastung) und der Arbeitseffizienz und -zufriedenheit sowie dem Erfolg und der Zufriedenheit der Studierenden feststellen. Dass die Einschätzung der Mehrarbeit in beiden Fragen „Bitte vergleichen Sie das Coronasemester mit normalen Semestern. Waren Arbeitsaufwand, -zufriedenheit und -effizienz bei Ihnen und den Teilnehmer\*innen eher höher oder geringer?“ und „Wie beurteilen Sie Ihren wöchentlichen Arbeitsaufwand während des Coronasemesters?“ korrelieren und damit zu einem vergleichbaren Ergebnis führen, kann hingegen als Gütekriterium für die Fragestellung erachtet werden. Alle Korrelationen weisen eine hohe bis sehr hohe statistische Teststärke (Power 0,8 bis 0,99 für  $\alpha = .05$ ; Cohen, 1988) auf, was auf eine sehr geringe Wahrscheinlichkeit hinweist, einen Fehler zweiter Art (keine Signifikanz anzuzeigen, obwohl eigentlich eine bestünde) zu begehen.

### Forschungsfrage 2: Welche Gründe werden für den veränderten Arbeitsaufwand angeführt?

Auf die Frage, was den vermehrten Arbeitsaufwand verursachte, antworteten 53 Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit einer freien Textantwort. In den folgenden Tabellen 3 und 4 finden sich die gebildeten Kategorien, repräsentative Meinungen und einige wörtliche Zitate.

Frage C: Erzählen Sie doch bitte, welche Mehrarbeit Sie in diesem Coronasemester geleistet haben. Falls Sie im Gegenteil weniger Arbeit hatten, erklären Sie gerne warum. Schreiben Sie auch gerne, wie Sie das Coronasemester als Lehrperson erlebt haben.

Kategorien	Repräsentative Aussagen (teils als direkte, teils als indirekte Zitate)
Erstellung neuer Materialien	Übungen, Online-Flashkarten, PowerPoint, Videos, ... „Die Bearbeitung aller Materialien für die unabhängige Erledigung durch Studierende war sehr aufwändig. Alles musste doppelt gecheckt werden und auf didaktische Einfachheit und Klarheit (intuitives Erfassen) bearbeitet werden.“ „On-demand-Materialien besonders langwierig (Videos)“
Digitalisierung	„Digitalisierung bestehender Materialien (Scannen, PowerPoint, Apps), Übersetzungen von Arbeitsanweisungen“ „Ausfindigmachen von Alternativübungen, welche online funktionieren“
Korrektur & Feedback	„Papier und Stift sind schneller, alles musste getippt und ausformuliert werden.“ „Korrekturen fallen ausführlicher aus“

	„die Möglichkeit des Online-Feedbacks verleitet dazu, mehr zu machen“ „Kommentierung digitaler Lernerinnentagebücher“
Kompliziertere Kommunikation mit den Studierenden	„Der Mailverkehr kostete enorm viel Zeit, weil alle Mails mehr oder weniger auf Japanisch abgefasst werden mussten.“ „wöchentliches persönliches Feedback für jeden einzelnen Studenten nach jeder Aufgabe“ „Zeit zum Auffassen, zum Fragen etc. sind noch wichtiger als im Präsenzunterricht, wo man die Reaktion der Lernenden unmittelbar erfassen kann.“
E-Mails der Uni	„E-Mail-Flut der Uni, die an Belästigung grenzte“ dauernd neue Regelungen & „Tipps“
„Ausprobieren“ digitaler Tools und Aneignung neuer Fertigkeiten	„Einarbeitung in neue Tools & Programme“ „Testen neuer digitaler Medien“
Einarbeitung in die Uni-Portalsysteme und Learning-Management-Systeme	„Teilweise Funktionen nur japanisch“ „veraltet“ „Jede Uni hat ein anderes System. Sich darin zurechtzufinden war am Anfang sehr schwierig.“
Umgestaltung des Semesterplans	„Besonders die Anfangsphase war ein wenig experimentell, so dass derselbe Unterrichtsschritt mehrfach didaktisiert werden musste, bis eine passende Form gefunden war.“
Fehlende Spontantät	„Alles muss vorher genau geplant werden.“ „Spontanes Feedback, wie es in der Präsenzklasse üblich war, kaum möglich.“ „Vor jedem Unterricht mussten Entscheidungen über den Fortgang getroffen werden, die sonst spontan im Unterricht fallen, und schriftlich aufbereitet werden.“
Work-Life-Balance	Ständiges auf „Stand-by“
Physische Belastung	Arbeit am Computerbildschirm ist extrem ermüdend.
Umstellung des Arbeitsplatzes	Ausrüstung muss „aufgepimpt“ werden.
Investition in Folgejahre	„Es gab oft die Meinung, dass sich die Mehrarbeit in den nächsten Jahren rentieren wird (Die Hälfte der Arbeit lässt sich auf Dauer sicher reduzieren)“ „Ich habe zahlreiche Lehrmaterialien (Video, Audio, Textmaterial) als On-Demand-Material erarbeitet, was extrem viel Zeit in Anspruch genommen hat. Das Ziel ist, dieses Material auch künftig (auch nach Corona) weiter zu verwenden, daher steht dem großen Aufwand hoffentlich in künftigen Studienjahren eine entsprechende Rationalisierung des Unterrichts gegenüber. Durch die

	Rationalisierung des Unterrichts möchte ich den Anteil der persönlichen Kommunikation mit den Studenten erhöhen.“
Beseitigung technischer Probleme	„Beseitigung unnötiger technischer Probleme war nervenaufreibend“
Sonstiges	Sorge um die Studierenden (psychisch, sozial und physisch): „Ich glaube, das Semester war mental nicht gut für viele Studenten, insbesondere solche im ersten Jahr. Echte menschliche Kontakte sind essenziell für das Wachstum junger Leute und für das seelische Wohlbefinden und können durch virtuellen Kontakt nicht ersetzt werden.“ Unterstützung älterer Kolleginnen und Kollegen

Tabelle 3: Repräsentative Antworten auf Frage C (erhöhte Arbeitslast).

Es gab auch Aussagen, die eine verminderte Arbeitslast repräsentieren:

Weggefallene Pendelzeit	„Enormer Zeitgewinn durch weggefallene Fahrzeiten!“ „Entspannterer Start in den Tag, da nicht stundenlange "Anreise" zu manchen Arbeitgebern.“
Zeitgewinn	„Sofort nach Unterrichtende Freizeit!“ „nicht weniger Arbeitsaufwand, aber enormer Zeitgewinn durch Arbeiten von Zuhause. Dadurch wesentlich größere Arbeitszufriedenheit“ „weniger aufwendig, dass ich mich nicht ins Klassenzimmer begeben musste, sondern alles in meinem Büro durchführen konnte“

Tabelle 4: Repräsentative Antworten auf Frage C (verminderte Arbeitslast).

Bei den qualitativen Daten ist anzumerken, dass manche Kategorien nicht als Gründe für die Mehrarbeit im eigentlichen Sinne zu werten sind, beispielsweise die Sorge um die psychische Gesundheit der Studierenden. Da die Analyse aber ein möglichst vollständiges Bild der Antworten auf die Frage abbilden möchte, wurden diese nicht entfernt.

Viele der oben gebildeten Kategorien beziehen sich auf die Einarbeitung in die entsprechenden Technologien (Aneignung neuer Fähigkeiten, Erstellung neuer Materialien, Umgestaltung des Semesterplans usw.), was sich auch schon in den quantitativen Daten zeigt. In einem anderen Teil des Fragebogens wurden die Lehrenden zum Beispiel gefragt, ob sie zu Beginn des Semesters eine klare Vorstellung davon hatten, wie sie ihren Präsenzunterricht virtuell umsetzen können. Die Antwort auf diese Frage zeigt eine negative Korrelation mit den Angaben zum Arbeitsaufwand ( $r = -.288$ ,  $p = .019$ ).

#### 4. Diskussion

Im Folgenden sollen die Forschungsfragen und die Analyseergebnisse diskutiert werden:

##### **Forschungsfrage 1: In welchem Maß hat sich der Arbeitsaufwand verändert?**

98 % der Teilnehmenden (N = 61), welche die Frage beantworteten, gaben an, durch die Umstellung auf die Online-Lehre mehr gearbeitet zu haben als in vorigen Semestern, pro Woche im Durchschnitt 10,39 Stunden (SD = 7,5) mehr als üblich. Dies ist ein beachtlicher zeitlicher Mehraufwand, welcher von den Dozentinnen und Dozenten geleistet wurde. Aus den qualitativen Daten wird ersichtlich, wie „nervenaufreibend“ und „ermüdend“ diese Erfahrungen teilweise waren. Kognitive Überbeanspruchung durch die unnatürliche Kommunikation über Videokonferenzsysteme wie Zoom wurden bereits erforscht (Bailenson, 2021). Dabei sind einige Probleme zum Zeitpunkt der Umfrage noch gar nicht ersichtlich gewesen wie Langzeiteffekte aufgrund von Bewegungsmangel oder Augenprobleme. Es gibt aber auch einige Kollegen und Kolleginnen, welche die weggefallene Pendelzeit begrüßen bzw. zumindest auch Vorteile der Online-Lehre sehen.

Gleichzeitig legt die Korrelationsanalyse nahe, dass die geleistete Mehrarbeit offenbar nicht unmittelbar zu positiven Resultaten führte: Die Mehrarbeit scheint weder mit der Effizienz noch der eigenen Zufriedenheit in direkter Verbindung zu stehen, ebenso wenig wie mit der wahrgenommenen Zufriedenheit oder dem Lernerfolg der Studierenden. Wie bei allen Fragebögen zur Selbsteinschätzung ist es wichtig zu beachten, dass es sich hier um die Einschätzungen der Lehrenden handelt, und somit nur ein subjektiv geprägtes Bild abgegeben werden kann, welches nur bedingt mit dem wirklichen Lernerfolg und der tatsächlichen Zufriedenheit der Studierenden übereinstimmt.

##### **Forschungsfrage 2: Welche Gründe werden für den veränderten Arbeitsaufwand angeführt?**

Anhand der quantitativen Untersuchung wurde deutlich, dass eine klare Vorstellung davon, wie der Präsenzunterricht in virtuellen Unterricht umgesetzt werden kann, mit der angegebenen Mehrarbeit im Zusammenhang stand. Anders ausgedrückt, je weniger klar die Vorstellung war, wie man seine bisherigen Unterrichtsinhalte in die digitale Lehre überführen kann, desto höher war der Arbeitsaufwand. Dies ist nicht verwunderlich, da die Mehrheit der Lehrenden völlig neues Terrain betreten musste, wie sich aus den Antworten auf die eingangs dargestellte Frage nach den Vorerfahrungen mit digitalen Medien schließen lässt.

Aus den Antworten auf die offenen Fragen wird ersichtlich, dass die Erstellung neuer Materialien, die Digitalisierung bestehender Materialien und eine erschwerte Kommunikation mit den Studierenden ebenfalls zu Mehrarbeit führten. Außerdem war oft die Umgestaltung des Semesterplans, ein ständiges „Neudidaktisieren“ und die Umgestaltung des Arbeitsplatzes im Büro bzw. eine Neugestaltung zu Hause notwendig. Neben Korrektur und Feedback (teilweise auf Japanisch), welches digital „anders“ gegeben werden musste und teilweise ausführlicher ausfiel als im Präsenzunterricht, benötigte auch die Bereitstellung detaillierter Arbeitsanweisungen Zeit und Kraft. Ein „Herumprobieren“ mit unterschiedlichen digitalen Tools und die Einarbeitung in diese forderte ebenfalls ihre Zeit. Wie auch bei den koreanischen Kollegen und Kolleginnen stellten technische Probleme zusätzliche Zeitfresser dar (vgl. Horn, 2020: 9). Interessanterweise gab es auch positive Kommentare von Lehrkräften, die die zeitintensive Arbeit als Investition für die Zukunft ansahen. Dadurch würde sich die Arbeit in den kommenden Jahren amortisieren. Außerdem wurden die E-Mails von Seiten der Universitätsverwaltung von einigen als unangenehm empfunden. Vor allem am Anfang des Semesters änderten sich Regelungen und Vorgaben mehrfach, was wohl bei einigen Kollegen und Kolleginnen zu Frustration führte. Aber auch die Einarbeitung in die Uni-Portalsysteme benötigte Zeit und Geduld, vor allem wenn man an verschiedenen Universitäten unterrichtete und dadurch gleichzeitig mehrere Systeme „erlernen“ musste. Selbstverständlich ist bei den Kommentaren im Hinterkopf zu behalten, dass die Fragestellung, die das Verb „geleistet“ enthielt, möglicherweise die Antworten in Richtung Mehrarbeit beeinflusst hat. Nichtsdestotrotz lässt sich an den qualitativen Antworten durchaus erkennen, wie sehr die Umstellung der Lehre Ressourcen gekostet hat, physisch sowie psychisch. Der aus den Daten erkennbare Aufwand, den sich viele Lehrende gemacht haben, legt außerdem die Vermutung nahe, dass der Großteil der Lehrenden auch beim Online-Unterricht einen ausgeprägten Qualitätsanspruch an einen erfolgreichen Unterricht hatte, und auch unter den neuartigen Bedingungen weiterhin einen effektiven Sprachunterricht anstrebte. Da die Grenzen zwischen Arbeit und Privatleben beim Online-Unterricht etwas verschwimmen (MacIntyre et al., 2020), scheint auch bei einigen Lehrenden die Abgrenzung zur Arbeit schwieriger geworden zu sein, wie durch den Ausdruck „Ständiges auf ‚Stand-by‘“ in der Kategorie „Work-Life-Balance“ verdeutlicht wird.

Wichtig ist anzumerken, dass der Befragungszeitraum der Umfrage das Ausmaß der Arbeitsbelastung retrospektiv nur mit Blick auf das Sommersemester 2020 erhob. Das folgende Semester wurde nicht erfasst, bei dem man aufgrund der langsam einkehrenden Routine,

aber auch den teilweise neu eingeführten hybriden Unterrichtsformaten von einer anderen Dynamik ausgehen muss. Außerdem war die Gruppe mit knapp 90 % deutscher Staatsangehöriger zwar für nicht-japanische DaF-Lehrende sehr aussagekräftig, jedoch wurde dabei der Großteil der Lehrenden ausgeklammert, da über 85 % der in Japan tätigen DaF-Unterrichtenden japanische Muttersprachlerinnen und Muttersprachler sind (JGG, 2015). Für die Gruppe der muttersprachlich deutschen DaF-Dozierenden an Hochschulen in Japan können die erhobenen Daten jedoch durchaus als repräsentativ angesehen werden. Als Gütekriterium für aussagekräftige Resultate lassen die sehr guten Trennschärfen der durchgeführten Korrelationen (0,8 bis 0,99) außerdem gut interpretierbare Ergebnisse zu, wobei – wie bereits angemerkt – immer die Subjektivität der Angaben der Teilnehmenden im Hinterkopf behalten werden muss.

## 5. Fazit

Ziel dieses Beitrags war es, herauszufinden, inwieweit sich der Arbeitsaufwand von DaF-Dozenten und Dozentinnen während der Covid-19-Pandemie in Japan verändert hat und welche Faktoren dafür ausschlaggebend waren. Dazu wurden Daten einer Umfrage, an der zwischen Mitte August bis Ende Oktober 2020 96 DaF-Dozenten und -Dozentinnen aus ganz Japan teilnahmen, ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Umstellung bei vielen Kollegen und Kolleginnen zu einer deutlichen Zunahme der subjektiven Arbeitsbelastung führte, wobei die Mehrheit angab, dass der Unterricht erfolgreich war (Lernerfolg und Zufriedenheit der Studierenden). Der durch die Lehrkräfte wahrgenommene Lernerfolg und die Zufriedenheit der Studierenden hingen aber nicht mit dem gestiegenen Arbeitsaufwand, sondern mit der wahrgenommenen Arbeitseffizienz und -zufriedenheit der Lehrenden zusammen. Gründe für den Mehraufwand lagen unter anderem in der Neugestaltung des Unterrichts und der Unterrichtsmaterialien, der Digitalisierung der Unterrichtsmaterialien sowie der veränderten Kommunikation mit den Studierenden.

Perspektivisch wäre eine Untersuchung nach einem Jahr bzw. längerer Zeit Online-Lehre von Interesse, um zu sehen, wie sich die Arbeitsbelastung weiterentwickelt. Bei solch einer Studie sollten dann auch die Erfahrungen japanischer Kollegen und Kolleginnen miteinbezogen werden.

## Danksagung

Wir bedanken uns herzlich bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern für die Beantwortung unseres Fragebogens.

## Literatur

Auracher, Jan; Sato-Prinz, Manuela & Zeilhofer, Luisa (in Vorbereitung). *Only Half Way Back: Impact of the COVID-19-Pandemic on the Use of Digital Media in German Classes in Japan*.

Bailenson, Jeremy (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000030> (abgerufen am 28.05.2021).

Borg, Simon (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language teaching research*, 10(1), 3–31.

Cohen, Jacob (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Gkonou, Christina; Dewaele, Jean-Marc & King, Jim (2020). *The emotional rollercoaster of language teaching*. Bristol: Multilingual Matters.

Horn, Christian (2020). Was lernen wir aus dem ersten Semester »Online-Lehre« nach dem Covid-19-Schock? Eine Studie zu Erfahrungen und Beobachtungen von DaF-Dozierenden an koreanischen Hochschulen im Rahmen der Umstellung von Präsenz- auf Videokonferenz-Sprachunterricht im Frühlingsemester 2020. *DaF-Szene Korea*, 51, 77–100.

JGG (2015). *ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査2* [https://www.jgg.jp/pluginfile.php/203/mod\\_page/content/18/Untersuchungsbericht\\_dt\\_2.pdf](https://www.jgg.jp/pluginfile.php/203/mod_page/content/18/Untersuchungsbericht_dt_2.pdf) (abgerufen am 28.05.2021).

Johnson, Sheena; Cooper, Cary; Cartwright, Susan; Donald, Ian; Taylor, Paul & Millet, Clare (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 178–187.

Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Milligan, Ian (2020). *Emergency Remote Teaching: A Post-Secondary Reality Check*. *Active History*. <https://activehistory.ca/2020/03/emergency-remote-teaching-a-post-secondary-reality-check> (abgerufen am 28.05.2021).

MacIntyre, Peter; Gregersen, Tammy & Mercer, Sarah (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352.

Sato-Prinz, Manuela; Zeilhofer, Luisa & Auracher, Jan (in Vorbereitung). *Zufrieden durch das erste Corona-Semester? Das*

*Sommersemester 2020 in der Rückschau deutscher Hochschuldozent\*innen in Japan.*

Schleicher, Andreas (2020). Education disrupted – education built. Spotlight: Quality education for all during Covid-19 crisis. *OECD/Hundred Research Report #011*. [https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred\\_spotlight\\_covid-19\\_digital.pdf](https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred_spotlight_covid-19_digital.pdf) (abgerufen am 28.05.2021).

Tuominen, Saku & Leponiemi, Lasse (2020). A learning experience for us all. Spotlight: Quality education for all during

Covid-19 crisis. *OECD/Hundred Research Report #011*. [https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred\\_spotlight\\_covid-19\\_digital.pdf](https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred_spotlight_covid-19_digital.pdf) (abgerufen am 28.05.2021).

Wieczorek, Anna (2016). High inhibitions and low self-esteem as factors contributing to foreign language teacher stress. In: Gabryś-Barker, Danuta & Gałajda, Dagmara (Hrsg). *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. New York, NY: Springer; 231–247.

---

# Lektüre- und Filmtipps

---

## Der diskrete Charme der Begriffsgeschichte

*Alexander Imig\* (Chukyo University)*

Was ist so spannend an einem Buch über Begriffsgeschichte? Zumal dieses Buch auch noch über 1000 Seiten umfasst und sehr dicht geschrieben ist. Meine kurze Antwort darauf: Es eröffnet neue Horizonte zu Methoden und Inhalten kultureller Vernetzung. Dabei ist noch nicht einmal richtig klar, woher der Begriff „Begriffsgeschichte“ eigentlich kommt. Sowohl in dem Buch als auch in der sehr kurzen Wikipedia-Seite zu „Begriffsgeschichte“ wird Hegels Rechtsphilosophie als eine ursprüngliche Quelle genannt, allerdings haben sowohl Ernst Platner als auch Christian Daniel Beck schon vorher von „Begriffsgeschichte“ gesprochen (S. 49). Beide Wissenschaftler finden sich in der Wikipedia, einen Verweis zur Begriffsgeschichte findet sich bei beiden jedoch nicht. Weitere wichtige Vertreter der Begriffsgeschichte in der Philosophie sind Friedrich Nietzsche (S. 74–78) oder Hans-Georg Gadamer (S. 138–149). Aber es sind nicht allein die begriffsgeschichtlichen Reflexionen der Philosophie, die das Buch lesenswert machen, in der Tat macht die Philosophie nur einen kleinen Teil des Buches aus (156 Seiten). Weitere Kapitel bilden die Geschichtswissenschaft, Politische Ideengeschichte und Sozialwissenschaft (ca. 200 Seiten), Sprach- und Kommunikationswissenschaft und Philologien (ca. 100 Seiten), Wissenschaftsgeschichte (ca. 100 Seiten) und Kulturwissenschaften (mehr als 200 Seiten). Abgerundet wird das Buch durch die Kapitel „Institutionen, Zeitschriften, große Lexika“ (150 Seiten) und eine sehr hilfreiche „Einleitung“ in die Problematik der Begriffsgeschichte.

Viele der LeserInnen des LeRuBri sind sicher an kulturellen Vergleichen interessiert, die in diesem Buch grundsätzlich auf die Sprachen Französisch und Englisch beschränkt sind. Auf der einen Seite ist es gut, ausführliche Informationen zur Annales-Schule, im Buch unter „Mentalitätsgeschichte“ (u. a. S. 237–253) behandelt, zu Michel Foucault (u. a. S. 342–357), zur „Cultural history“ (u. a. S. 683–692) oder zu John Pocock (u. a. S. 358–372) zu bekommen. Andererseits ist es auch schade, dass andere Kulturkreise und Sprachen in diesem Buch nur sehr spärlich vorkommen.

Der Umfang des Buches erlaubt viele neue Einsichten, die zu weiteren Forschungen und zur Diskussion einladen. Der Verfasser dieser Literaturempfehlung hat die Informationen über Niklas Luhmann genauer analysiert, mit dem Ergebnis, dass die dort vorhandenen Erläuterungen über Luhmanns Analyse der „gepflegten Semantik“ (S. 359), die im Buch auf den von Luhmann selbst gebrauchten Begriff der Ideenrevolution bezogen werden (Luhmann 1998: 536–557), im Zusammenhang mit Luhmanns Organisationsbegriff zu sehen sind, was im besprochenen Buch jedoch nicht zur Sprache kommt, da es um Semantik und nicht um Sozialstruktur geht (zu diesem Gegensatz siehe Stichweh 2006). Eine Überbetonung von (diskontinuierlichen) „Ideen“ zugunsten von Kontinuitäten in Sozialstruktur und Semantik ist eine Lesart, die der Verfasser so nicht teilt. Jedoch beruht diese Argumentation auf dem begrifflichen Rahmen des vorliegenden Buches, das einen genauen und kritischen Blick herausfordert und durch seine Materialfülle auch ermöglicht.

*Ernst Müller & Falko Schmieder: Begriffsgeschichte und historische Semantik: Ein kritisches Kompendium. Berlin: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 2016.*

### Literatur

„Begriffsgeschichte“. In: *Wikipedia. Die freie Enzyklopädie*. Bearbeitungsstand: 3. Juni 2021, 14:16 UTC. URL: <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Begriffsgeschichte&oldid=212637867> (Abgerufen: 18. Juni 2021)

Luhmann, Niklas (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M., Suhrkamp.

Stichweh, Rudolf (2006): Semantik und Sozialstruktur. Zur Logik einer systemtheoretischen Unterscheidung. In: Tänzler, Dirk (Hrsg.): *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie*. Konstanz u.a.: UVK, S. 157–171.

---

\* Kontaktadresse: imigalexander(at)hotmail.com

Oliver Mayer\* (Pädagogische Hochschule Aichi)



Jan Seghers ist das Pseudonym des Autors Matthias Altenburg, der zwischen 2004 und 2017 eine Serie von sechs Kriminalromanen um die Figur des Frankfurter Kommissars Robert Marthaler geschrieben hat. Marthaler ist ein ernsthafter und etwas eigenbrötlicherer Kripobeamter, der aber trotzdem von seinen Kolleginnen und Kollegen geschätzt und unterstützt wird. Neben den Ermittlungen, die immer im Mittelpunkt der Handlung stehen, lernt man auch Marthaler als Privatperson und seine Freundin Tereza kennen. Die ersten fünf Krimis wurden vom ZDF verfilmt; mir gefallen die Romane aber besser als die Filme, in denen die komplexe Polizeiarbeit nur vereinfacht dargestellt wird. Hier möchte ich *Menschenfischer*, den neuesten Marthaler-Krimi von 2017, vorstellen.

Kommissar Marthaler fährt nach Südfrankreich, um einen ehemaligen Kollegen von der Kripo Frankfurt zu treffen. Dieser Kollege war der leitende Ermittler bei dem Mord am 13-jährigen Tobias 15 Jahre zuvor, konnte dieses Verbrechen jedoch nie aufklären. Jetzt hat er sich mit allen Akten zu diesem Fall nach Frankreich zurückgezogen und arbeitet weiterhin daran, den Mörder zu finden. Er bittet Marthaler, sich um den Fall zu kümmern, hat aber kaum neue Hinweise. Marthaler, der vor 15 Jahren auch kurzzeitig Teil des Ermittlerteams war, ist zunächst wenig begeistert. Kurz darauf wird aber ein Mordanschlag auf Marthaler verübt, bei dem er leicht verletzt wird, und er entscheidet sich, die Ermittlungen wieder aufzunehmen.

Zurück in Frankfurt gehen nach einer Fernsehsendung zum Mord an Tobias neue Hinweise ein, und Marthaler nimmt die Spur zu einem Mann auf, der einem Phantombild ähnelt und der vor Kurzem mit zwei Jungen gesehen wurde. Kurze Zeit später werden diese Jungen ermordet, wobei es bemerkenswerte Ähnlichkeiten zum Mord an Tobias gibt. Die Kripo Frankfurt ist unterdessen mit einem Mordanschlag befasst, bei dem es acht Tote gab, darunter zwei Frauen, die nicht identifiziert werden konnten. Marthaler vermutet, dass eine dieser Frauen die Mutter der Jungen war, und dehnt seine Ermittlungen auf Menschenhändler aus, worauf der Titel hinweist. Schließlich können alle Verbrechen aufgeklärt werden.

*Menschenfischer* ist kein traditioneller Rätselkrimi, bei dem alle wichtigen Figuren zu Beginn der Geschichte vorgestellt werden und man beim Lesen miträtseln kann, wer wohl der Mörder war. Stattdessen folgt man Kommissar Marthaler und seinem Team bei der Arbeit, wie sie Spuren an den Tatorten suchen, Akten lesen, Verdächtige verhören, Durchsuchungen machen und Sitzungen abhalten. Solche Ermittlungen klingen dröge, sind jedoch sehr spannend geschildert, so dass man den Roman gar nicht mehr aus der Hand legen will. Insgesamt finde ich diesen Krimi sehr gut, mit seinen stimmungsvollen Landschaftsbildern, interessanten Figuren und viel Spannung bis zum Finale auf der Loreley.

(Abdruck des Buchcovers mit freundlicher Genehmigung des Rowohlt-Verlags.)

*Jan Seghers: Ein allzu schönes Mädchen. Reinbek bei Hamburg: Wunderlich, 2004.*

\* Kontaktadresse: omayer(at)aecc.aichi-edu.ac.jp



*Jan Seghers: Die Braut im Schnee. Reinbek bei Hamburg: Wunderlich, 2005.*

*Jan Seghers: Partitur des Todes. Reinbek bei Hamburg: Wunderlich, 2008.*

*Jan Seghers: Die Akte Rosenherz. Reinbek bei Hamburg: Wunderlich, 2010.*

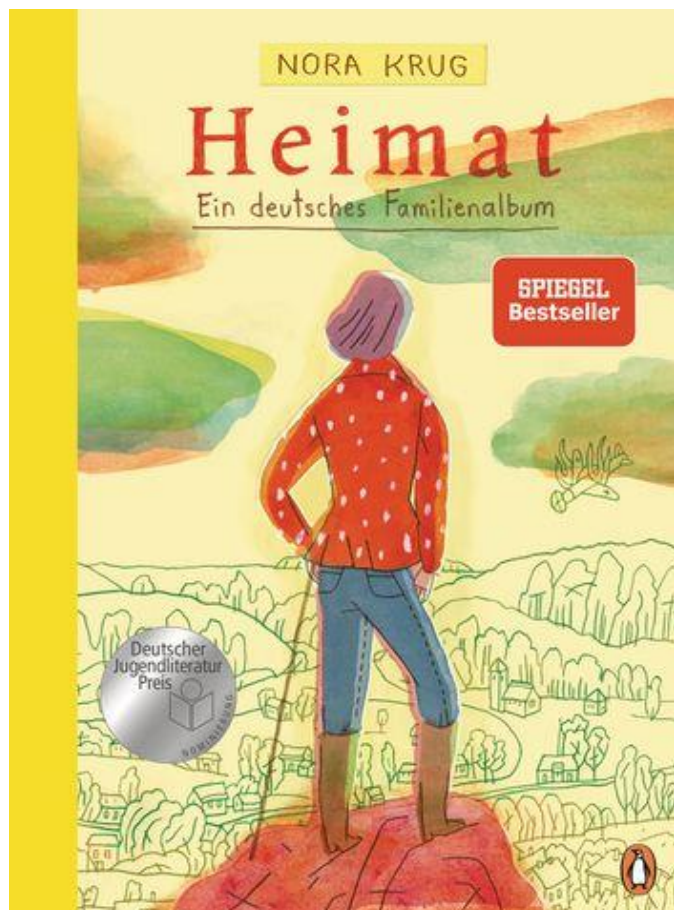
*Jan Seghers: Die Sterntaler-Verschwörung. Berlin: Kindler, 2014.*

*Jan Seghers: Menschenfischer. Reinbek bei Hamburg: Kindler, 2017.*

(Alle Romane gibt es auch als rororo-Taschenbuchausgaben.)

Carsten Waychert (Kyoto Sangyo University)

Heimat ist im Deutschen bekanntlich ein sehr vielschichtiger Begriff, der nur schwer in andere Sprachen zu übersetzen ist. Dessen Ambiguität nähert sich zum Beispiel die englische Ausgabe gleich mit mehreren Ausdrücken: *Belonging – A German Reckons with History and Home*.



Das Titelbild dieses mehrfach ausgezeichneten und in viele Sprachen übersetzten Buches stellt eine Variation des bekannten Gemäldes „Wanderer über dem Nebelmeer“ von Caspar David Friedrich dar; nur blickt hier nicht ein etwas altmodischer Wanderer im dunklen Frack auf nebelumhüllte Berge herab, sondern eine selbstbewusst wirkende junge Frau (mit Stock) auf eine süd- oder mitteldeutsche Tiefebene. Titel, Covermotiv sowie meine Überlegung, den Band eventuell in meinem landeskundlichen Deutschunterricht einzusetzen, waren Gründe genug, mit dessen Anschaffung für die Universitätsbibliothek nicht zu zögern. Und um es gleich vorwegzunehmen: Auch wenn mir das mit fast 290 Seiten umfangreiche Buch nur sehr begrenzt im eigenen Unterrichtskontext einsetzbar zu sein scheint, möchte ich *Heimat* allen Interessierten ans Herz legen – zumal Literatur

meiner Meinung nach lieber unabhängig von derart instrumentellen Erwägungen genossen und beurteilt werden sollte.

*Heimat* ist der Gattung Graphic Novel zuzuordnen, bzw. deren autobiografischer Untergattung Graphic Memoir, und bildet eine Collage aus handgeschriebenen(!) Texten mit vielen Zeichnungen, Fotos, Dokumenten und anderen Materialien, die allesamt zum Lesen *und* zum intensiven Betrachten einladen. Im Mittelpunkt steht die Geschichte einer Rekonstruktion bzw. die Rekonstruktion von Geschichte, genauer der Familiengeschichte Nora Krugs. Seit jeher hatte die 1977 in Karlsruhe geborene und inzwischen nach New York ausgewanderte Autorin und Illustratorin – ebenso wie nicht wenige andere Deutsche – zwiespältige Gefühle und Einstellungen gegenüber ihrem Deutschsein und Heimatland. Die Heirat mit einem Mann jüdischer Abstammung verstärkte ihre inneren Konflikte und Schuld- und Schamgefühle und wurde von der Autorin zum Anlass genommen, sich tiefergehend mit ihrer eigenen Familien- und Heimatgeschichte auseinanderzusetzen.

„Wie kann man begreifen, wer man ist, wenn man nicht versteht, woher man kommt?“<sup>1</sup>

So lautet das Zwischenfazit am Ende des ersten Kapitels, nachdem die Autorin ihre Kenntnisse und Berührungen mit der nationalsozialistischen Geschichte in Kindheit und Jugend skizziert hat. Von diesem Ausgangspunkt aus begleiten wir sie bei ihren Recherchen nach Karlsruhe und nach Kilsheim, einer kleinen Stadt am Rande des Odenwaldes, und tauchen mit jeder Seite immer tiefer in ein Netz „von Menschen und von Orten, von Geschichten und Geschichte“ ein. Der kapitelweise Wechsel zwischen diesen beiden Heimartorten mütterlicherseits und väterlicherseits sowie die dabei gewonnenen Erkenntnisse halten einerseits den Spannungsbogen auf einem konstant hohen Niveau. Andererseits musste ich mir wiederholt Namen und verwandtschaftliche Beziehungen ins Gedächtnis rufen, wobei jedoch die beiden Familienstammbäume je am Beginn und Ende des Buches sehr hilfreich waren.

Inhaltlich liegen die familiären Schwerpunkte auf dem Großvater mütterlicherseits, der als vermeintlicher Sozialdemokrat bereits 1933 der NSDP beigetreten war und nach Kriegsende einem Entnazifizierungsverfahren unterzogen wurde, und auf dem Bruder des Vaters, der mit nur 18 Jahren an der italienischen Kriegsfront gefallen war. Man hält zusammen mit der Autorin den Atem an, wenn sie immer neue Spuren verfolgt und bei ihren

<sup>1</sup> Da der Band keinerlei Seitenzahlen enthält, können hier und im Folgenden keine Seitenangaben erfolgen.

Nachforschungen – in Gesprächen und Archiven, anhand von Akten, Fotos oder Telefonbüchern – oftmals bange Erwartungen hegt, welche dunklen Flecken aus der Familiengeschichte möglicherweise ans Tageslicht kommen könnten. Auf einer weiteren Ebene gehen die Schilderungen über die Verfolgung der jüdischen Bevölkerung in den beiden Städten, besonders in Külshausen, das zum Gebiet des ersten „judenfreien Gaus“ des Deutschen Reiches erklärt wurde, tief unter die Haut.

Sicherlich muss man sich darauf einlassen können, dass weniger die reinen Ergebnisse als die Spurensuche im Mittelpunkt stehen, denn die Autorin lässt uns an ihrem Lern- und Reflexionsprozess mit all seinen Fortschritten und Zweifeln teilhaben: „Die Besuche in den Archiven und die Gespräche mit meiner Familie haben mir geholfen, die Scherben der Vergangenheit meiner Verwandten auszugraben, doch ich weiß immer noch nicht, wie man sie zu einem Ganzen zusammenfügt.“ Letztendlich kann sich die Autorin der eigenen Familiengeschichte und den damit verbundenen tatsächlichen Begebenheiten

und individuellen Beweggründen der einzelnen Personen nur annähern, denn der Versuch der Erinnerung ist und bleibt gleichzeitig immer auch eine Konstruktion von (vergänger) Wirklichkeit. Am Ende gelangt sie zu der Erkenntnis, „dass HEIMAT nur in der Erinnerung wiedergefunden werden kann, dass es etwas ist, das erst zu existieren beginnt, wenn man es verloren hat“ (Hervorhebung im Original) und fügt somit den vielen bereits bestehenden Definitionen des Heimatbegriffs eine weitere und tiefgründige Beschreibung hinzu.

Art des Storytellings, Erzähl- und Schreibstil sowie die mit sehr viel Bildmaterial durchgehend künstlerische Gestaltung machten die Lektüre für mich zu einem einzigartigen Vergnügen und das Buch ist daher uneingeschränkt zu empfehlen.

(Abdruck des Buchcovers mit freundlicher Genehmigung des Penguin-Verlages.)

*Nora Krug: Heimat – Ein Deutsches Familienalbum. München: Penguin Verlag, 2018. 288 Seiten.*

---

# Die nächsten Veranstaltungen

(zusammengestellt von der Redaktion)

---

**Bitte beachten Sie die frühzeitigen Anmeldungstermine für internationale Konferenzen.**

## Veranstaltungen 2021

7. August 2021

Workshop der Lektoren-Vereinigung Korea „Treffen im Metaverse: Chancen für den Online-Unterricht“

Weitere Informationen und Anmeldung (Frist: 5. August) unter: [kontakt@lvk-info.org](mailto:kontakt@lvk-info.org)

15.–21. August 2021

19<sup>th</sup> AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée) World Congress, Groningen NL (hybrid)

Weitere Informationen: <http://www.aila2020.nl>

28.–29. August 2021

JACET-Konferenz (online)

Weitere Informationen: <https://jacet.org/jacet60th/requirements/cfp/>

31. August – 3. September 2021

JGG-Linguistenseminar (online)

Weitere Informationen: <http://www.jgg.jp>

22.–24. September 2021

Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) in Essen

2. Oktober 2021

HUFS-Symposium: Wiedereinstieg in die Präsenzlehre – reicht der Blick in den Rückspiegel? (online)

Weitere Informationen: <https://hufs-symposien.com/>

2.–3. Oktober 2021

Herbsttagung der JGG an der Tohoku University (online)

Weitere Informationen: <http://www.jgg.jp>

9. Oktober 2021

DAAD-Fachtag: E-Learning offline und online

Weitere Informationen: [https://www.daad.jp/files/2021/06/2021\\_DAAD\\_Fachtag\\_Elearning.pdf](https://www.daad.jp/files/2021/06/2021_DAAD_Fachtag_Elearning.pdf) sowie über die Mailing-Liste

20.–21. Oktober 2021

GETVICO24 (German Teacher Virtual Conference)

Weitere Informationen: <https://www.goethe.de/ins/jp/de/m/spr/unt/for/get.html>

29.–30. Oktober 2021

European Higher Education Fair in Japan (online)

12.–15. November 2021

JALT-Jahrestagung in Shizuoka

Weitere Informationen: <https://jalt.org/conference/jalt2021>

19. Dezember 2021

OLE Zoom Conference

Weitere Informationen: <https://sites.google.com/view/jalt-olesig/ole-zoom-conference>

### **Veranstaltungen 2022**

9.–12. März 2022

DaFWEBKON zum Thema „Deutsch: Sprachen? Gesprochen. Ausgesprochen!“

Weitere Informationen: <https://dafwebkon.com/>

15.–20. August 2022

Call for Papers bis 15. September 2021

IDT Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Wien

Weitere Informationen: <http://www.idt-2022.at/>

---

# Hinweise für Autorinnen und Autoren

---

Wir freuen uns auf Artikel aus dem Themenspektrum Deutsch als Fremdsprache und Pädagogik, Linguistik oder Literatur- und Kulturwissenschaften, insbesondere mit einem Bezug zu Japan oder Ostasien. Auch Wissenswertes rund um den Uni-Alltag ist willkommen.

Im Verlauf der Beitragserstellung bitten wir, die folgenden Punkte zu berücksichtigen:

- Einreichung in einem der folgenden Formate: docx, doc oder rtf
- Angabe der Namen der Autorinnen und Autoren sowie der jeweiligen Universität
- Textformatierungen bitte weitestgehend vermeiden
- Keine Silbentrennung
- Gliederung, sofern nötig, mit arabischen Zahlen
- Abbildungen und Tabellen bitte nummerieren und untertiteln sowie den Urheber oder die Urheberin namentlich angeben; bitte denken Sie auch daran, ggf. das Copyright einzuholen
- Literaturverweise im Text, nicht in Fußnoten
- Literaturangaben bitte entsprechend der Vorgaben der Zeitschrift *InfoDaF*: <https://www.degruyter.com/journal/key/INFODAF/html> → Hinweise für Autorinnen und Autoren
- Bei Rezensionen: Bitte Abbildung des Buchcovers (samt Genehmigung zum Abdruck) sowie vollständige Literaturangabe (Format s. o.) einreichen.
- Adresse für Einsendungen: **lerubri(at)gmail.com**

Die kommenden Ausgaben des LeRuBri:

Nr. 55:

Allgemeines Heft (Redaktionsschluss am 30. November 2021, Erscheinungsdatum Ende Februar 2022)

Nr. 56:

Themenheft zum Fachtag 2021 (Redaktionsschluss für Lektüre- und Filmtipps am 10. Mai 2022, Erscheinungsdatum August 2022)

---

**Bitte senden Sie Ihre Beiträge für den nächsten allgemeinen Lektorenrundbrief**

**bis spätestens 30. November 2021**

**als Word-Dokument an [lerubri\(at\)gmail.com](mailto:lerubri(at)gmail.com).**

---