

Themenheft
E-Learning
offline und online

Editorial

Tokyo, den 05.08.2022

Liebe Leserinnen und Leser,

die Nummer 56, die Sie gerade vor sich auf dem Bildschirm haben, ist für den LeRuBri ein Neubeginn, denn ab dieser Ausgabe erscheint er als *LeRuBri – Zeitschrift für Lehrende in Japan* (ISSN: 2758-2620). Mit dem neuen Namen möchten wir schon im Titel zeigen, dass sich der LeRuBri in seiner über fünfundzwanzigjährigen Geschichte in vielerlei Hinsicht weiterentwickelt hat. Er ist zu einer Fachzeitschrift geworden, die wissenschaftlichen Beiträgen und Buchrezensionen ebenso Platz bietet wie Didaktisierungsvorschlägen, Praxis- und Veranstaltungsberichten oder Lektüre- und Filmtipps. Er soll jedoch auch den Grundgedanken fortführen, der ganz am Anfang des LeRuBri stand: eine Plattform zum Informationsaustausch zwischen allen Lehrenden in Japan und darüber hinaus zu sein. Wir hoffen, dass wir mit dem neuen Namen an die Tradition des Rundbriefes anknüpfen, aber auch der aktuellen Ausrichtung als Fachjournal gerecht werden.

Entsprechend unserem Turnus freuen wir uns, Ihnen mit der Ausgabe 56 wieder ein Themenheft vorlegen zu können. Dieses befasst sich mit *E-Learning offline und online* und dokumentiert den gleichnamigen DAAD-Fachtag, der am 9. Oktober 2021 stattfand und sich der Frage widmete, wie digitale Medien auch nach der Pandemie unseren Deutschunterricht bereichern können. Neben Berichten aus den unterschiedlichen Programmteilen – Workshops, themenbezogenen kollegialen Austauschrunden und einer Diskussionsrunde zur Zukunft des Deutschunterrichts mit digitalen Medien – finden Sie in dieser Ausgabe auch Beiträge von Kolleginnen und Kollegen, die Anregungen aus dem Fachtag weitergedacht und in eigene Projekte integriert haben. Ein Lektüretipp rundet unser Heft ab.

Die nächste Ausgabe des LeRuBri (Nummer 57) wird eine allgemeine sein und Ende Februar 2023 erscheinen. Sie alle sind herzlich zu Beiträgen eingeladen. Beachten Sie bitte dazu den Redaktionsschluss am 30. November 2022 sowie die Hinweise für Autorinnen und Autoren am Ende dieses Hefts.

Die übernächste Ausgabe (Nummer 58) ist dann wieder als Themenheft zum DAAD-Fachseminar 2022 „Inhalts- und handlungsorientierter DaF-Unterricht: Sinnvolle Konzepte für die eigene Praxis“ geplant (Erscheinungsdatum im August 2023). Lektüre- und Filmtipps nehmen wir für dieses Heft bis zum 10. Mai 2023 entgegen.

Mit besten Grüßen und im Namen des Redaktionsteams
Carsten Waychert & Manuela Sato-Prinz

Impressum

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

Layout: Manuela Sato-Prinz / Webauftritt: Alexander Imig

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

ISSN 2758-2620

Inhalt

Editorial	1
Inhalt	3
Beiträge	4
Wie viel <i>online</i> geht auch <i>offline</i> ? Einleitung zum Themenheft <i>Manuela Sato-Prinz (Keio University & DAAD Tokyo)</i>	4
Soll ich meinen Unterricht umdrehen? Flipped Classroom im fremdsprachlichen Konversationsunterricht <i>Wolfgang Odendahl (National Taiwan University)</i>	6
Mikrotools und einfache Lernsoftware im Online-Unterricht – Allheilmittel oder didaktischer Flicker? <i>Chris Schneider (Korea University)</i>	14
Förderung der mündlichen Sprachproduktion mithilfe unterstützender Technik: Realitätsnahe Aufgaben mit <i>Adobe Creative Cloud Express</i> <i>Oliver Bayerlein (Nanzan-Universität)</i>	22
Selbstbestimmtes Lernen im DaF-Anfänger:innenunterricht durch den Einsatz digitaler Portfolios fördern und sichtbar machen <i>Cezar Constantinescu (Meiji Gakuin University)</i>	25
Gedanken zum offenen Forum: Testverfahren im Online-Unterricht <i>Diana Beier-Taguchi (Tokyo University of the Arts)</i>	31
Und die KI schaut zu – fernüberwachte Leistungserbringung <i>Burkhard Lehmann (Universität Koblenz-Landau)</i>	34
Im Goldfischglas – Gastvorträge und Abschlussdiskussion des virtuellen Fachtages <i>Carsten Waychert (Kyoto Sangyo University)</i>	42
Kurzpräsentationen mit <i>Adobe Creative Cloud Express</i> im Deutschunterricht <i>Edgar Franz (Kobe City University of Foreign Studies)</i>	44
Kennenlernen von und mit <i>Adobe Spark (Adobe Creative Cloud Express)</i> <i>Ruben Kuklinski (The University of Tokyo)</i>	46
LINE OpenChat als Hauptkommunikationskanal zwischen Lehrenden und Lernenden im Deutschunterricht an japanischen Universitäten – Chancen und Herausforderungen <i>Nina Kanematsu (Sophia University) & Christian Steger (Dokkyo University)</i>	50
Online-Unterricht in Zeiten der Pandemie an der Universität Hanoi: Herausforderungen und Chancen <i>Thi Kim Lien Nguyen (Universität Hanoi)</i>	58
Online oder In-Country? Interkulturelles Lernen auf Deutsch in Japan und Australien <i>Alexandra Ludewig (The University of Western Australia) & Atsuko Kawakita (The University of Tokyo)</i>	60
Lektüre- und Filmtipps	68
Gebrochener Gesang mit referenziellem Inhalt: <i>Die Geschichte des Hip-Hop</i> <i>Christoph Reichenbacher (Präfekturuniversität Aichi)</i>	68
Die nächsten Veranstaltungen	71
Hinweise für Autorinnen und Autoren	74

Beiträge

Wie viel *online* geht auch *offline*? Einleitung zum Themenheft

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

Ohne Zweifel brachte die Covid-19-Pandemie auch dem Deutschunterricht in Japan und seinen Nachbarländern einen Digitalisierungsschub, der jedoch nicht ganz freiwillig war. Entsprechend hoch war nach dem Sommersemester 2020 der Bedarf an kollegialem Austausch, Best-Practice-Beispielen sowie Fortbildungen in den Bereichen Mediendidaktik und Software-Tools im Unterrichtskontext unter Deutschlehrenden an Hochschulen (vgl. Sato-Prinz/Zeilhofer/Auracher 2022: 74f.). Interesse bestand zu diesem Zeitpunkt vor allem an der Frage, wie Apps in den Sprachunterricht integriert und wie medienbasierte Übungen konzipiert und erstellt werden können. Dazu gesellte sich im Laufe der Pandemie mehr und mehr die Frage, welche Potenziale digitale Medien generell für den Unterricht bieten, denn nach weiteren Semestern im Distanzunterricht hatten Lehrende wie Lernende die neuen Möglichkeiten, die sich durch digitale Medien für das Fremdsprachenlernen eröffnen, auch zu schätzen gelernt.

An diesen Punkten setzte der DAAD-Fachtag „E-Learning offline und online“ am 9. Oktober 2021 an: Ziel der Veranstaltung war es, praktische Fortbildungsangebote und eine Plattform für den kollegialen Austausch zu schaffen sowie Impulse zu geben und Wege aufzuzeigen, wie die positiven Erfahrungen aus der Online-Lehre auch in den Unterrichtsraum und die Zeit nach Corona überführt werden könnten. Die Veranstaltung wurde von der DAAD-Außenstelle Tokyo in Zusammenarbeit mit Oliver Bayerlein (Nanzan University) und Carsten Waychert (Kyoto Sangyo University) konzipiert, organisiert und mit Mitteln des DAAD-Ortslektorenprogramms unterstützt. Von den Möglichkeiten digitaler Medien profitierte auch der Fachtag selbst. Als Online-Veranstaltung auf Zoom angelegt, erreichte er 62 Teilnehmende aus elf Ländern der Region (Süd-)Ostasien/Pazifik, die sich ganz nach den eigenen Bedürfnissen ihre eigene Fortbildung zusammenstellen konnten. Dazu bot der Fachtag von 11–18 Uhr im Baukastenprinzip ein vielfältiges Programm: Die Veranstaltung begann mit drei parallelen, je 90-minütigen Workshops, die von drei Ortslektoren aus der Region geleitet wurden: Wolfgang Odendahl (Taiwan)

sprach in seinem Workshop „Off & On: DaF-Unterricht umdrehen“ über seine Erfahrungen mit dem Flipped-Classroom-Ansatz im Fremdsprachenunterricht und erarbeitete mit den Teilnehmenden entsprechende Konzepte für deren eigene Kurse. Chris Schneider (Südkorea) stellte unter dem Titel „Mikro-Tools: Einfach und schnell bedienbare Programme zur methodischen Anreicherung des Online- und Offline-Unterrichts“ eine Vielzahl an Anwendungen vor, die sich mit wenig Zeiteinsatz gewinnbringend in den Unterricht integrieren lassen. Die mündlichen Sprachfertigkeiten standen im Zentrum des Workshops von Oliver Bayerlein (Japan), der unter dem Titel „Förderung der mündlichen Sprachproduktion mithilfe unterstützender Technik: Realitätsnahe Aufgaben mit Adobe Spark Diashow“ unter Beweis stellte, dass das Sprechen selbst im Distanzunterricht nicht zu kurz kommen muss. Berichte zu allen drei Workshops finden sich in diesem Themenheft.

Ganz im Zeichen des kollegialen Austauschs stand das offene Forum, das die frühen Nachmittagsstunden füllte: In je drei parallelen Breakout-Sessions stellten die Teilnehmenden selbst Themen, die sie aktuell beschäftigten, zur Diskussion. Dank einer interaktiven Agenda, umgesetzt als virtuelle Pinnwand auf Padlet, war es sogar noch während der Veranstaltung möglich, Vorschläge für diese Kleingruppengespräche zu machen. „Paperless Classroom“, der Einsatz und die Erstellung von Video-Clips, selbstbestimmtes Lernen oder Testverfahren waren nur einige der Themen, die die Teilnehmenden diskutierten. Von den insgesamt acht Foren sind zwei in diesem Themenheft dokumentiert: Cezar Constantinescu (Japan) geht mit seinem Beitrag der Frage nach, wie viel Freiraum zur Selbstbestimmung durch den Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht sinnvoll ist. Diana Beier-Taguchi (Japan) reflektiert in ihrem Artikel das Forumsgespräch zum Thema „Testverfahren im Online-Unterricht“.

Die Fragen, welche technischen und didaktischen Chancen digitale Medien für den Unterricht der Zukunft eröffnen und welche Herausforderungen sie mit Blick auf

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

datenschutzrechtliche und ethische Aspekte bedeuten, standen im Zentrum der abschließenden *Fishbowl*-Diskussionsrunde. Dieser letzte Programmpunkt wurde eingeleitet durch kurze Impulsbeiträge von vier Panelist*innen: Ikumi Waragai und Andreas Meyer (beide Japan) sprachen am Beispiel der hybriden Lernumgebung an ihrer Universität über die Förderung autonomen Lernens durch digitale Medien. Burkhard Lehmann (Deutschland) bot einen Einblick in die Möglichkeiten der Prüfungsaufsicht auf Distanz durch Künstliche Intelligenz; sein Beitrag ist in diesem Themenheft dokumentiert. Rolf Schwartmann (Deutschland) referierte zu datenschutzrechtlichen Fragen beim Einsatz digitaler Medien im Unterrichts- und Prüfungskontext. Eine ergebnisorientierte Zusammenfassung der Diskussion legt Carsten Waychert (Japan) mit seinem Beitrag in diesem Themenheft vor.

Der Fachtag sollte auch über die eintägige Veranstaltung hinaus zum Weiterdenken des eigenen Unterrichts anregen. Deshalb waren auch alle Teilnehmenden dazu eingeladen, in diesem Themenheft über ihre Ideen und Projekte rund um den Einsatz digitaler Medien in der Fremdsprachenlehre zu berichten. Erfreulicherweise sind einige diesem Aufruf gefolgt: Edgar Franz (Japan) und Ruben Kuklinski (Japan) schließen mit ihren Beiträgen unmittelbar an die Workshopphase des Fachtags an. Sie berichten über ihre ersten eigenen Versuche mit Adobe Spark Diashow (jetzt: Creative Cloud Express) im Deutschunterricht. Inwieweit Messenger-Dienste wie LINE für die Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden genutzt werden können, reflektieren Nina Kanematsu und Christian Steger (beide Japan) basierend auf ihren Erfahrungen in unterschiedlichen Kursen sowie auf Ergebnissen einer Umfrage unter ihren Studierenden. Thi Kim Lien Nguyen (Vietnam) stellt exemplarisch

am Beispiel der Universität Hanoi vor, wie vietnamesische Hochschulen mit der Umstellung des Fremdsprachenunterrichts in digitale Formate umgehen. Dass Telemekollaborationsprojekte sogar interkulturelle Lernerfahrungen ermöglichen können, ähnlich wie Studienreisen, zeigen Alexandra Ludewig (Australien) und Atsuko Kawakita (Japan) mit ihrem Bericht über ein deutschsprachiges japanisch-australisches Projekt zum Thema Vergangenheitsbewältigung.

Insgesamt zeigt(t)en der Fachtag und die in diesem Themenheft versammelten Beiträge, dass sich viele Potenziale digitaler Medien auch nach der Pandemie weiter nutzen lassen und zu einer Bereicherung des Unterrichts werden können: Hierzu gehören konkrete Tools oder Methoden, die sich im Online-Unterricht bewährt haben und die sich ebenso gut in den Präsenzunterricht integrieren lassen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die pandemiebedingte Online-Lehre auch weitreichendere Denkprozesse angestoßen hat: Der Gedanke einer konzeptionellen Neuorganisation des eigenen Unterrichts ist für viele Kolleg*innen deutlich näher gerückt, als er es noch vor der Pandemie war. Es bleibt spannend, zu beobachten, wie sich die Lehre im Bereich Deutsch in Japan und der Region tatsächlich in den kommenden Jahren weiterentwickeln wird.

Literatur

Sato-Prinz, Manuela; Zeilhofer, Luisa; Auracher, Jan (2022): Zufrieden durch das erste Corona-Semester? Das Sommersemester 2020 in der Rückschau deutscher Hochschuldozent*innen in Japan. In: German as a Foreign Language 22 (1), 68–97.

Wolfgang Odendahl (National Taiwan University)

Zusammenfassung

Umgedrehter Unterricht (Flipped Classroom, FC) verspricht effizientere Zeitnutzung und mehr Interaktion im Kurs, indem zeitintensive Elemente in die häusliche Vorbereitung ausgelagert werden. In diesem Beitrag werden die Fragen beantwortet, wie man FC für den DaF-Unterricht anpassen kann und aufgrund welcher Leitfragen Lehrende entscheiden können, ob sie ihren eigenen Unterricht umdrehen möchten oder nicht.

1. Einleitung

Im Jahr 2007 sahen sich zwei Chemielehrer an einer High School im ländlichen Colorado mit dem Problem konfrontiert, dass ihre Schüler:innen den Unterricht häufig wegen außercurricularer Aktivitäten verpassten und deshalb den Anschluss verloren. Da sie als Chemielehrer deklaratives Wissen vermitteln, machte der Lehrendenvortrag mit PowerPoint den Großteil ihrer Unterrichtszeit aus. Für die Schüler:innen, die fehlten, machten sie Videoaufzeichnungen von ihren PowerPoint-Präsentationen und stellten diese als Hausaufgaben online zur Verfügung (Bergmann & Sams 2012). Wer nicht am Kurs teilnehmen konnte, sah sich die Videos an und blieb auf dem Laufenden. Für die anderen gestalteten die beiden Lehrer die gewonnene Zeit im Klassenraum mit der Anwendung und Vertiefung dieser Inhalte. Diese Umkehrung ihrer Unterrichts- und Hausarbeitsaktivitäten war ein großer Erfolg und wurde schnell ausgebaut, so dass alle Unterrichtseinheiten eines ganzen Schuljahres dauerhaft abrufbar waren. Schüler:innen begannen, in ihrem eigenen Tempo zu lernen, Stoff vorzubereiten und bereits gesehene Videos zu wiederholen. Bergmann und Sams wurden zu Vorträgen eingeladen, die Presse wurde auf sie aufmerksam, die Methode wurde mit Blick auf eine bessere Publikumswirksamkeit von *Vodcasting* in *Flipped Classroom* umbenannt (Bergmann & Sams 2009; Pink 2010; Sams 2011) und zu einem weltweiten Trend in den MINT-Fächern, in welchen traditionell die Unterrichtszeit mit Lehrendenvortrag gefüllt und Hausaufgaben zur Vertiefung, zur Anwendung und zum Transfer genutzt wurden. Das Problem bei der Anwendung von FC in Fächern, die ohnehin schon in der Unterrichtszeit eher prozedurales Wissen in Form von Interaktion und Gruppenarbeit vermitteln, ist die Identifikation von Inhalten, die von einer Umkehrung zwischen Unterrichtsaktivität und Hausarbeit profitieren können.

2. Anpassung von FC für den Fremdsprachenunterricht

Für den Fremdsprachenunterricht (FU) kann das ursprüngliche FC-Konzept aus den MINT-Fächern nicht einfach übernommen werden. Stattdessen müssen zunächst diejenigen Bereiche des FU identifiziert werden, in denen Aktivitäten ohne Interaktion, Frontalunterricht oder Lehrendenvortrag dominieren. Diese Teile können dann daraufhin geprüft werden, ob und mit welchen Mitteln sie sich in die häusliche Vorbereitung verlegen lassen und ob sich dadurch eine positive Umstellung des Unterrichts mit sinnvollen lernendenzentrierten Aktivitäten ergibt.

2.1 Medieneinsatz

Ein großer Teil der akademischen FC-Diskussion dreht sich um die Medien und Methoden, die bei der Präsentation der Hausaufgaben eingesetzt werden (vgl. Brown 2018; Feitosa et al. 2019; Handke & Sperl 2012; Huang 2016, 2018; Zainuddin & Halili 2016). Während einflussreiche Stimmen FC als Ersetzen der direkten Lehre durch Videos (Bergmann et al. 2013) definieren, würde ich mit Würffel das definitorische Merkmal von FC darin sehen, „dass die Lernaktivitäten zwischen Klassenzimmer (Präsenzphase) und dem außerunterrichtlichen Lernen vertauscht werden“ (2019: 561). Der Fokus auf Video-Präsentation resultiert m. E. aus der zentralen Rolle des Lehrendenvortrags in den MINT-Fächern und es gibt keinen Grund, Inhalte per Video zu präsentieren, die mit anderen Medien besser dargestellt werden können. Die Arbeitsdefinition von *Flipped Classroom* für diesen Beitrag ist daher: FC bedeutet vorbereitende Hausaufgaben, mit denen die Grundlagen für die Anwendung im nachfolgenden Unterricht erworben werden. Die medialen Parameter für die Präsentation müssen der Situation und dem Lehrziel entsprechend angepasst werden.



Abbildung 1: Mediale Parameter von Hausaufgaben können situationsgerecht angepasst werden

Grundsätzlich stehen uns derzeit im Internet eine ganze Palette von medialen Möglichkeiten zur Präsentation, Gestaltung und Betreuung von Hausaufgaben zur Verfügung. Ein Archiv von Lerninhalten des ganzen Semesters zur Verfügung zu halten, ist – gegebenenfalls über Lernplattformen – kein Problem. Gleichzeitig erlauben Instant Messaging Services die zeitnahe Beantwortung von Fragen und gelegentliche motivierende Erinnerungen durch Lehrkräfte oder durch andere Teilnehmende. Videos oder Audiodateien selbst aufzunehmen und auf Youtube zu stellen, ist beinahe ebenso leicht, wie aus dem riesigen Angebot von bereits existierendem Material das für die eigenen Zwecke passende auszuwählen. Im Google-Universum gibt es außerdem kollaborative Werkzeuge wie Google Docs und Google Forms, mit denen man eigene Texte, Übungen und einfache Tests erstellen kann, um Lernprozesse interaktiv zu gestalten und flexibel zu begleiten.

2.2 Fertigkeiten

Um festzustellen, für welche Teile des eigenen Unterrichts das Umtauschen von Unterrichts- und Hausarbeit gewinnbringend sein könnte, müssen erstens die Unterrichtsziele, zweitens die zur Erreichung dieser Ziele notwendigen Fertigkeiten sowie drittens die mediale Vermittlung dieser Fertigkeiten identifiziert und auf ihre mögliche Umkehrbarkeit hin untersucht werden. Das vielleicht wichtigste Ziel von FU ist die Befähigung, erfolgreich in der Zielsprache kommunizieren zu können (vgl. Andresen et al. 2020: 99). Die Unterrichtsbestandteile zur Erreichung dieses Ziels lassen sich in den folgenden sechs Bereichen beschreiben: die sogenannten vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben¹ und in Verbindung damit Wortschatz, Phonetik, Morphologie, soziokulturelles Wissen um angemessene sprachliche Handlungsweisen sowie landeskundliche Kenntnisse.

Die verschiedenen Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts lassen sich unterschiedlich effizient im Sinne von *Flipped Learning* umdrehen. So wird zum Beispiel traditionell im Bereich Landeskunde viel deklaratives Wissen über Geographie und Geschichte vermittelt, was sich – analog zu den MINT-Fächern, für die FC ursprünglich entwickelt wurde – gut in aufgezeichneten Videos darstellen lässt. Ebenso lässt sich soziokulturelles Wissen durch das Ansehen ausgewählter Videoclips erwerben, welches dann in der Präsenzphase zum Beispiel in Rollenspielen eingeübt wird. Auch Wortschatz, Phonetik

und Morphologie haben einen großen Anteil an deklarativem Wissen, das im traditionellen Unterricht per Lehrendenvortrag vermittelt und somit ohne Zweifel im Bergmann/Samsschen Stil *geflippt* werden kann.



Abbildung 2: Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts

Alein der Kernbereich des Fremdsprachenunterrichts – die o. g. vier Fertigkeiten – lässt sich nicht in das von Bergmann und Sams propagierte FC-Schema einordnen, da diese Fertigkeiten nicht isoliert existieren, sondern ein untrennbares Zusammenspiel von deklarativem mit prozeduralem Wissen darstellen. So lässt sich die Fertigkeit Schreiben nicht isoliert von Lesen unterrichten, Sprechen kann man nicht ohne Hören lernen und mit allen ist die Beherrschung von grammatischen Formen, Phonetik, Wortschatz sowie soziokulturellem und landeskundlichem Wissen verwoben. Will man die Unterrichtskomponenten dieser Kernfertigkeiten umdrehen, fällt zunächst das Schreiben ins Auge, weil es schon traditionell als Hausaufgabe gegeben wird. Das liegt natürlich daran, dass sich Schreiben tendenziell² sehr gut in Einzelarbeit und störungsfreier Umgebung üben lässt und vergleichsweise lange Zeitabschnitte fokussierter Einzelarbeit verlangt. Das Gleiche gilt auch für die Korrekturarbeit, die in der Regel nicht immediat und exemplarisch für die ganze Gruppe erfolgen kann, sondern problemspezifisch und individuell für jede:n Lernende:n. Erlaubt man eine Abweichung von der dogmatischen Auslegung des Bergmann/Samsschen *Vidcast*-Dogmas, kann man Hören und Lesen unter Zuhilfenahme moderner Medien sehr gut online als Selbstlernmodule präsentieren und auch das Verständnis unterrichtsvorbereitend evaluieren.

¹ Im GER ergänzt durch eine fünfte Fertigkeit der Sprachmittlung oder Mediation (Glaboniat & Müller 2005).

² Selbstverständlich gehören zum Erwerb der Fertigkeit Schreiben auch interaktive und kollaborative Elemente, die unter Umständen besser in den Präsenzphasen realisiert werden können (vgl.

Odendahl 2007). Eine detaillierte Erörterung der Auswirkungen der Sozialform auf solche Übungen muss aber einem anderen Artikel vorbehalten bleiben; im Kontext dieses Beitrags soll lediglich eine Spezialform des kollaborativen Schreibens mit offenen Korrekturen geschildert werden, die für das Sprechen instrumentalisiert wird.

2.3 Die Fertigkeit Sprechen im FU

Unter den Fertigkeiten, die die Kommunikationskompetenz in einer Fremdsprache ausmachen, nimmt Sprechen mit Blick auf eine FC-Umstellung insofern eine Ausnahmestellung ein, als es mit heute verfügbaren technischen Mitteln weder möglich ist, auf Distanz Übungsmodule über das Grundstufen-Niveau hinaus adäquat zu präsentieren, noch den Lernerfolg zu sichern.³

Exemplarisch für die Möglichkeiten, die Fertigkeit Sprechen mit angepasster FC-Methodik zu unterrichten, steht in diesem Beitrag mein eigenes Unterrichtsprojekt „Konversation für Fortgeschrittene“. Bei den folgenden Ausführungen sollte daher unbedingt beachtet werden, dass sich diese Überlegungen und Lösungsmodelle auf ein konkretes Unterrichtsmodell beziehen, das sich aufgrund individueller Rahmenparameter nicht notwendigerweise mit den konkreten Erfordernissen anderer Kurse deckt. Die hier präsentierten Lösungen sollten vor der Umsetzung überprüft und entsprechend den konkret vorliegenden Rahmenbedingungen angepasst werden.

Entstanden ist das Projekt Ende 2016 auf Initiative einer kleinen Gruppe von Studierenden, von denen die meisten schon einen längeren Studienaufenthalt in deutschsprachigen Ländern hinter sich hatten und ihre Sprachkenntnisse ohne den beengenden Rahmen eines universitären Kurses aufrechterhalten wollten. Da ich nicht vollkommen unstrukturierte Gespräche führen wollte, bestand ich darauf, dass wir für jede Sitzung ein Thema festlegen, das alle Teilnehmenden mit Faktenwissen und dem entsprechenden Wortschatz vorbereiten sollten. Im Laufe der Zeit entwickelte sich daraus ein belastbares Unterrichtsschema, das an ähnlichen Gruppen mit unterschiedlichen Teilnehmenden erprobt wurde und den Lehrzielen dieses Kommunikationsunterrichts zufriedenstellend gerecht wird.

Das dem gesamten Kurskonzept zugrundeliegende Ziel ist die Konversation⁴ mit Muttersprachler:innen. Methodisch erarbeitet wird dieses Ziel durch die Simulation solcher Gespräche im Kursverband. Das bedeutet, dass die Themenwahl aufgrund von Quellen erfolgt, die aktuelle Interessenslagen in deutschsprachigen Ländern widerspiegeln. Dazu gehören die entsprechenden Ableger

³ Man mag die App Duolingo als Gegenbeispiel anführen, die auch Übungen zur Aussprache anbietet – oder synchronen Videochat. Daher muss wohl qualifizierend festgestellt werden, dass es bisher noch nicht möglich ist, kommunikativ-interaktives Sprechen auf mittlerem oder höherem Sprachniveau für Selbstlernende anzubieten.

⁴ In diesem Beitrag wird Konversation als informelles Gespräch über ein bestimmtes Thema zwischen gleichberechtigten Partnern definiert.

der großen Zeitungen, wie *Bento.de* (bzw. dessen Nachfolger *Spiegel Start*), *Ze.tt*, *Jetzt.de*, aber auch eigenständige Webzines wie *Vice.de* oder *Watson.de*, Podcasts wie *SWR2 Wissen, Jung und Naiv* oder *Lanz & Precht*, deutschsprachige Youtube-Kanäle etc. Die in diesen Medien angesprochenen Themen decken ein großes Interessenspektrum ab und geben reichlich Anregungen für tiefergehende Recherchen.

Rahmenparameter der Beispielgruppe	
Alter der Teilnehmenden (TN)	Universitätsstudent:innen zwischen 20 und 27 Jahren
Gruppengröße	4–8 TN pro Sitzung; registriert waren insgesamt ca. 20 TN
Durchschnittliches allgemeines Sprachniveau	B1+
Motivation	Selbstmotiviert; inhaltlich offen und interessiert an neuen Themen; hoher Grad an Autonomie; Teilnahme freiwillig, keine Noten (Ausnahme: 3x als universitärer Kurs ⁵)
Zeitraumen	2016–2021 (dokumentierte Sitzungen: 86)
Frequenz	Eine Sitzung von ca. 90 Minuten pro Woche, Ausnahmen nach Absprache
Ort	Außerhalb der Universitätsräume, manchmal im Freien, sonst in Cafés oder anderen öffentlichen Räumen
Lehrziele	Training der aktiven Sprechfertigkeit; Redemittel für Konversation; soziolinguistische Kompetenz für Debatten; aktuelle Themen aus Gesellschaft, Umwelt und Politik aus europäischer Sicht; Kommunikationsfähigkeit mit deutschsprachigen Peers
Lernziele	Fertigkeit Sprechen erhalten; Ausdruck verbessern; geistige Anregung

Tabelle 1: Rahmenparameter der Beispielgruppe

Das große Problem, das die dort behandelten Themen für den traditionellen FU disqualifiziert, ist der unge-

⁵ Diese tabellarische Auflistung berücksichtigt nicht die drei Kurse, die offiziell im universitären Curriculum in den Sommersemestern 2018, 2020 und 2021 durchgeführt und entsprechend benotet und mit Leistungspunkten bewertet wurden. Weil diese Kurse für das Abschlusszeugnis der Student:innen relevant waren, kann ich keine sicheren Aussagen über die Motivation oder die Lernziele der TN machen.

wöhnlich hohe Vorbereitungsaufwand. Dieser begründet sich zum Teil aus der Länge der Beiträge, aus dem Fachwortschatz und vor allem auch aus Unterschieden des soziokulturellen Hintergrunds und der gesellschaftlichen Organisation. Zum Beispiel wird das Thema „Bedingungsloses Grundeinkommen“ (BGE) in Europa seit vielen Jahren unter den unterschiedlichsten Gesichtspunkten diskutiert, ist aber in Taiwan ein randständiges Thema, das allenfalls als exotischer Füller in den Medien auftaucht. Zum Beispiel vergleicht die europäische Diskussion die Höhe des BGE mit der staatlichen Arbeitslosen- bzw. Sozialhilfe – ein Konzept, das den hiesigen Lernenden nicht ohne weiteres anschaulich ist. Ohne ein grundlegendes Verständnis von Dingen wie Sozialstaat und Solidargemeinschaft, aber auch den möglichen zukünftigen Auswirkungen der industriellen Automatisierung und Globalisierung auf den Arbeitsmarkt etc. wird eine Diskussion dieses Themas unter taiwanischen Studierenden ganz anders verlaufen als unter europäischen. Dies bedeutet ausdrücklich nicht, dass die TN nicht ihre Meinung sagen dürfen, sondern lediglich, dass sie Aussagen über die Situation des Ziellandes vor dem Hintergrund des dortigen sozialen Kontexts qualifizieren. Ihre Diskussionsbeiträge werden dann idealerweise besonders fruchtbar, weil sie die unterschiedlichen gesellschaftlichen Realitäten abwägend miteinander vergleichen können. Konkret bedeutet dieser Umstand für ein FC-Konzept, das den Anforderungen von Konversation zwischen unterschiedlichen Kulturen gerecht werden soll, die häusliche Vorbereitung anhand von ausreichend detaillierten Materialien sowie die Planung der Präsenzsitzung unter Antizipation der Möglichkeit von soziokulturellen Missverständnissen.

2.4 Lehrziele⁶ des Konversationsunterrichts

Der GER sieht kommunikative Kompetenz als Zusammenspiel von sprachlicher, soziolinguistischer und pragmatischer Kompetenz an (Conseil de l'Europe 2020: 129). Das vornehmliche Unterrichtsziel eines Konversationskurses bleibt die Förderung der mündlichen Kommunikationskompetenz, was im vorliegenden Kurskonzept konkret formuliert wurde als die Möglichkeit, frei und gleichberechtigt auf Augenhöhe mit muttersprach-

lichen Peers über im zielsprachlichen Raum aktuelle Themen sprechen zu können. Dieses Ziel beinhaltet die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen des GER, aber auch Lernkompetenz und Weltwissen.



Abbildung 3: Kommunikative Kompetenzen als Lehrziele im Konversationsunterricht

Im Bereich der sprachlichen Kompetenz sind hier besonders Leseverstehen, Hörverstehen, Ausdrucksfähigkeit, Wortschatz und Semantik zu nennen. Diese Kompetenzen werden von den TN in der Vorbereitungsphase nach Vorgabe der Leitdokumente⁷ selbstständig trainiert und in der Präsenzphase angewendet. Während der mündlichen Beiträge der TN schreibt die Lehrperson Korrekturen und standardisierte Formulierungen in das aktuelle Leitdokument.⁸

In Unterscheidung zu den durch die Organisation des Lernens in Bildungsinstitutionen bedingten Korrektheitsanforderungen (Rösler 2021: 32 f.) betont der pragmatische Aspekt von Kommunikation den strukturierten Gebrauch von Sprache, um kommunikative Funktionen gemäß den jeweils geltenden interaktionalen oder transaktionalen Schemata zu erfüllen (Conseil de l'Europe 2020: 137 f.). Im Sinne des hier verfolgten Unterrichtsziels (s. 2.4) bedeutet das eine Bewusstmachung und das Training von Gesprächskompetenz mit Blick auf kohärente Äußerungen und Kooperation, z. B. beim Sprecherwechsel. Ein weiterer Aspekt der pragmatischen Kompetenz ist das Verstehen einer Äußerung im Kontext – deren Bedeutung nicht unbedingt deckungsgleich mit ihrer lexikalischen Definition sein muss – so-

⁶ Die Lernziele der einzelnen TN sind individuell verschieden, haben aber meist etwas mit dem Erhalt bereits erworbener Sprachkenntnisse in einem wenig kompetitiven Setting zu tun. Da die Themen der einzelnen Sitzungen von den TN selbst bestimmt werden, wird davon ausgegangen, dass es eine angemessen große Schnittmenge von den unten geschilderten Lehr- bzw. Unterrichtszielen mit den Lernzielen der TN gibt. Ich unterscheide weiterhin zwischen Lehrzielen, die von der Lehrperson methodisch vermittelt werden, und Kurs- oder Unterrichtszielen, bei denen Kompetenzen auch selbstbestimmt erworben werden können (s. Reichelt et al. 2020).

⁷ Eine gemeinsam bearbeitete schematische Vorlage bei Google Docs, die für jedes Thema von den Moderator:innen mit einer kurzen Einleitung und Leitfragen versehen wird. Dieses Leitdokument dient in der häuslichen Vorbereitung als Arbeitsblatt, wird in der Präsenzphase mit Hinweisen ergänzt und nach der Sitzung als Belegdokument abgespeichert. Ein Moderatorenblatt als Kopiervorlage und Beispiele für Leitdokumente stehen bei Google Docs zur Verfügung (Odendahl 2017a, 2017b).

⁸ Da diese Korrekturen von der Lehrperson im Abschnitt „Notizen und Redemittel“ des jeweiligen Leitdokuments schriftlich fixiert werden, stehen sie den TN jederzeit für die Nachbereitung zur Verfügung.

wie die Fertigkeit, in Bezug auf die jeweiligen Gesprächspartner:innen adäquate sprachliche Mittel zu wählen (Ravetto & Castagneto 2021).

Besonderes Augenmerk verdient der Bereich der soziolinguistischen Kompetenz, da subtile und oft unbewusste Verhaltensweisen, die im eigenen Kulturkreis Zustimmung, Ablehnung, Höflichkeit, sozialen Status etc. signalisieren, von kulturfremden Lernenden nicht oder erst nach längerem Aufenthalt in der Zielkultur erfolgreich übernommen werden können. In meinem Kurskonzept sind die TN gehalten, ihre Intentionen explizit zu verbalisieren, anstatt zu versuchen, diese mit nonverbalen Mitteln auszudrücken. Daher wird den TN als Hilfsmittel eine PDF-Datei mit Redemitteln für Diskussionen zur Verfügung gestellt, die eindeutige Phrasen wie „da muss ich dir widersprechen“ oder „lass mich noch kurz meinen Gedanken zu Ende führen“ auflistet und deren Verwendung in der Präsenzphase geübt wird (Link in Odendahl 2017a oben rechts).

Inhaltliche Ziele der häuslichen Vorbereitung und ihr Nutzen für den Präsenzunterricht sind die Erstellung einer gemeinsamen Wissensbasis inklusive des für ein authentisches Gespräch mit Muttersprachler:innen relevanten Kontextwissens, wie zum Beispiel technische Funktionsabläufe, gängige Praxis oder gesetzliche Grundlagen; aber auch demografische Gegebenheiten und kulturelles Hintergrundwissen um Sitten, Gebräuche und Gepflogenheiten. Neben den inhaltlichen Zielen soll auch die Lernkompetenz, das heißt selektives Lesen, Arbeitsplanung und kontinuierliches Arbeiten, verbessert werden (Reichelt et al. 2020). Dies gilt insbesondere für Moderator:innen, die ihr Thema mit einem Einführungstext beschreiben, relevante Informationen recherchieren und verlinken und den Ablauf ihrer Sitzung strukturiert planen müssen. Jede:r TN muss pro Semester mindestens einmal eine Sitzung vorbereiten und moderieren. Dies geschieht in enger (asynchroner, virtueller) Kooperation mit der Lehrperson durch Ausfüllen des Moderatorenblatts (Odendahl 2016) als Leitdokument für diese Sitzung. Alle TN sind eingeladen, die Entstehung dieses Dokuments, das sie auch für die häusliche Vorbereitung benutzen, lesend und kommentierend zu begleiten.

3. Schematischer Ablauf des FC-Konversationskurses

Schematisch kann man den Ablauf dieses umgedrehten Konversationskurses wie folgt darstellen:

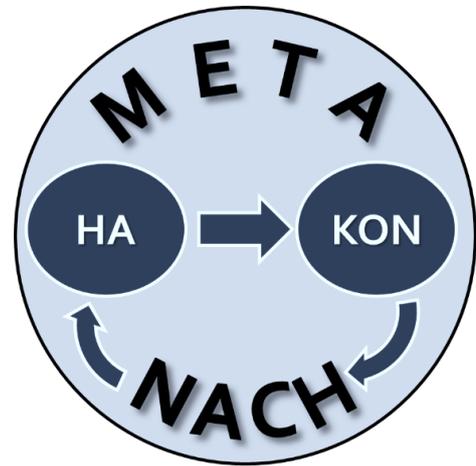


Abbildung 4: Schematischer Ablauf einer Sitzung im FC-Konversationsunterricht

3.1 Vorbereitung (META), vor Beginn der ersten Sitzung

- Themenwahl und Festlegen der Moderator:innen (MO).
- Terminwahl und Erstellung der Vorlagen für die Leitdokumente (Odendahl 2017b) sowie deren Verlinkung in der Übersicht (Odendahl 2017a).
- Alle MO beginnen mit der Erstellung ihrer Leitdokumente. MO stellen Leitfragen als richtungsweisende Denkanstöße, um den Diskussionsverlauf zu gestalten. In einem separaten Dokument wird eine Sammlung des einschlägigen Wortschatzes begonnen.⁹

3.2 Hausarbeit (HA), spätestens eine Woche vor Beginn der Sitzung

- Alle Teilnehmer:innen inklusive der Lehrperson (LP) beginnen sofort nach dem Ende einer Sitzung mit der Vorbereitung der nächsten Sitzung. MO schreibt eine thematische Einleitung, kuratiert weiterführende Quellen und plant den Diskussionsverlauf anhand von Leitfragen. LP begleitet den Entstehungsprozess asynchron durch Korrekturen und Recherchevorschläge etc.
- Bei der Vorbereitung orientieren sich die TN in Inhalt und Struktur am jeweiligen Leitdokument, bearbeiten die von den MO kuratierten Internet-Quellen in Form von Texten, Videos und Podcasts und lösen ggfs. die gestellten Aufgaben.
- Leitdokumente und Glossare jeder Sitzung können kollaborativ von allen TN bearbeitet, ergänzt und kommentiert werden. Als zusätzlicher Kommunikationskanal wird eine Instant-Messaging-Gruppe (hier: LINE) eingerichtet, wo die TN Fragen stellen und sich über das Thema austauschen können.

⁹ Die Glossare sind in Form von Google Sheets-Tabellen angelegt und werden von den Teilnehmer:innen kollaborativ gepflegt. Bei der Übersetzung helfen *Google Translate*, *linguee.com* und

DeepL.com. In meinen Gruppen haben die TN jedoch meist vorgezogen, individuell zu arbeiten und kaum Eintragungen in die kollaborativen Tabellen gemacht.

3.3 Präsenzphase (KON), ca. 100 Minuten

- Zum Einstieg fasst MO die Thematik noch einmal mündlich zusammen und führt in den ersten Diskussionspunkt ein.
- Die Diskussion verläuft weitgehend ungesteuert mit Wortmeldungen und Sprecherwechsel nach verbalen Vorlagenschemata, die vorab besprochen wurden und den TN schriftlich vorliegen. MO leitet die Diskussion durch gezielte Fragen und achtet auf die Einhaltung des geplanten Ablaufs. Alle TN haben für ihre Beiträge, Notizen, Bilder, Links und Vokabeln etc. ständig¹⁰ Schreibzugang zum Leitdokument, sehen die Notizen der anderen und auch die sprachlich korrigierten Beiträge der LP.
- Die Lehrperson macht Ergebnisnotizen mit idiomatisch normalisierten Formulierungen und steht für Vokabelfragen etc. bereit. LP nimmt nicht aktiv an der Diskussion teil und unterstützt MO nur nach Aufforderung.
- Zum Schluss formuliert die Runde eine Zusammenfassung der Ergebnisse, die LP protokolliert.

3.4 Nachbereitung (NACH), sollte vor Beginn der nächsten Sitzung beendet sein:

- LP ordnet nach jeder Sitzung die Notizen und Ergebnisse im Leitdokument und ändert die Zugangsrechte zum Leitdokument von Schreibzugang zu Lesezugang, um eine Archiv-Version aller Sitzungen zu erhalten.
- Peer-Bewertung:¹¹ Der Bewertungsbogen (Oden Dahl 2020) ist ein Google Forms-Formular, auf dem alle TN gehalten sind, kurz nach der letzten Präsenz-sitzung¹² ihre Eindrücke anonym festzuhalten. Der Bogen beginnt mit einer inhaltlichen Frage, die in der Sitzung beantwortet wurde,¹³ und enthält dann zehn Fragen zur Vorbereitung und zur Durchführung. Die Antwort erfolgt auf fünfstelligen endpunktbenannten numerischen Skalen mit der Möglichkeit einer Fluchtkategorie. Am Schluss steht außerdem ein Eingabefeld, in dem TN einen anonymen Kommentar hinterlassen können.

4. Probleme und Lösungsansätze für die Praxis

Die größte Schwierigkeit bei dieser Form des umgedrehten Konversationsunterrichts besteht darin, dass das Gelingen der Präsenzsitzung von der Vorbereitung der TN abhängt. Arbeiten diese nicht kontinuierlich und kommen schlecht vorbereitet in die Präsenzsitzung, muss zunächst das Grundlagenwissen erarbeitet werden, bevor eine inhaltlich fruchtbare Diskussion möglich ist. Größere Gruppen kann man teilen, so dass ein Teil der TN schon diskutiert, während andere in Kleingruppen die Inhalte erarbeiten. Bei der hier vorgestellten Konstellation mit meist weniger als acht TN pro Sitzung fehlten effektive Maßnahmen zur Sicherung der kontinuierlichen Vorbereitung über den Verlauf der ganzen Woche. Ich habe daher in den Leitdokumenten oft Quiz-Aufgaben zur Verständnissicherung gestellt und schon früh über LINE motivierende Nachrichten versendet. Auch eine kurze persönliche Aufforderung zum Nachdenken über die Inhalte der nächsten Sitzung in Form eines Videos der LP, die einen Apell direkt in die Kamera spricht (angeregt von Brown 2018), hat guten Erfolg gezeigt.¹⁴

Die Schwierigkeit beim selbstgesteuerten kontinuierlichen Arbeiten liegt darin, dass den TN oft die notwendige Erfahrung fehlt, das für die Erledigung der Aufgabe notwendige Arbeitspensum korrekt einzuschätzen und ihre Zeit entsprechend zu planen. Würffel (2019: 556) fasst diese Problematik als das „Fehlen metakognitiver Strategien“ wie folgt zusammen:

Zur erfolgreichen Umsetzung von [Hausaufgaben] müssen Lernende nicht nur über inhaltliche Kompetenzen verfügen, sondern auch über metakognitive Kompetenzen zur Planung, zum Monitoring und zur Regulation [...]. Nicht alle Lernenden verfügen über die dafür nötigen metakognitiven Strategien. Die Lehrenden müssen die Lernenden deshalb in diesen Prozessen unterstützen bzw. die nötigen Strategien mit diesen trainieren.

Bei der hier vorgestellten Form von Unterricht ist die rechtzeitige Fertigstellung des Leitdokuments Voraussetzung für die Möglichkeit zum kontinuierlichen Arbeiten aller TN. Da die Recherche und Zusammenfassung

können die TN die Fragen in aller Ruhe reflektieren und anonym beantworten. Damit sie dies aber nicht vergessen, werden sie auf dem sekundären Kanal (hier: LINE) ans Ausfüllen erinnert.

¹³ Dies dient durch die Rückbesinnung auf objektivierbare Fakten dazu, die Durchführungsobjektivität zu steigern (vgl. Lienert & Raatz 1994).

¹⁴ Einige TN haben das Video sofort (in humorvoller Weise) kommentiert, was natürlich dazu geführt hat, dass es von allen angesehen wurde. Dabei ist aber nicht auszuschließen, dass dieser Erfolg nur auf dem Novelty-Effekt beruhte.

¹⁰ Außerhalb des Universitätsgeländes werden mobile Netzwerke genutzt: Google Docs beansprucht sehr wenig Datenverkehr und bietet hervorragende mobile Apps für alle gängigen Betriebssysteme.

¹¹ Die Ergebnisse der Peer-Bewertung stehen allen TN zur Verfügung und dienen den MO dazu, aus den Fehlern anderer zu lernen. In der offiziellen Version dieses Kurses, die eine Benotung der TN vorsieht, fließt die Peer-Bewertung in die MO-Note ein.

¹² Direkt im Anschluss an die Präsenzsitzung ist der Eindruck noch zu frisch und die Zeit ist zu knapp für eine Peer-Bewertung. Zuhause

eines komplexen Themas sehr zeitaufwändig sind, müssen die Moderator:innen so früh wie möglich mit der Arbeit beginnen und kontinuierlich an dem Dokument arbeiten. Für die LP bedeutet dies, kontinuierlich die Übersicht über mögliche Eingaben in mehreren Leitdokumenten zu behalten, alle Quellen zu prüfen und häufig auch andere Quellen vorzuschlagen, die eine höhere faktische Glaubwürdigkeit genießen oder alternative Sichtweisen auf das gewählte Thema erlauben. Diese Arbeitsbelastung kann für die LP manchmal unverhältnismäßig groß sein und setzt auch hier ein sehr gutes Zeitmanagement voraus.

5. Fazit: Soll ich meinen Sprachunterricht umdrehen?

Den eigenen Unterricht mit FC umzudrehen, bedeutet eher mehr als weniger Arbeit – sofern man die Hausarbeit nicht als Ersatz für den Präsenzunterricht sieht. Die Entscheidung sollte aufgrund einer Kosten-Nutzen-Analyse mit Blick auf das Erreichen der jeweiligen Unterrichtsziele erfolgen. Bei Bergmann und Sams waren der Anlass für das Umdrehen ihres Unterrichts die Schüler, die dem Unterricht für extracurriculare Aktivitäten fernblieben (Bergmann & Sams 2009). Die Erstellung von Videoaufzeichnungen ihres sich im Prinzip jährlich wiederholenden Lehrendenvortrags stellte einerseits eine Investition in praxisnäheren, interaktiveren und damit interessanteren Präsenzunterricht dar und war im amerikanischen Schulsystem andererseits ein notwendiger Schritt zur Verbesserung ihrer Abschluss-Statistiken. Erst im Laufe der Zeit gewannen pädagogische Überlegungen an Gewicht und FC wurde wegen der Möglichkeit, die Lehrendenrolle vom *sage on the stage* zum *guide on the side* umzudefinieren (King 1993; Bergmann et al. 2013), auch für Fächer interessant, die nicht vornehmlich deklaratives Wissen vermitteln.

Um für den eigenen Unterricht die Frage zu beantworten, ob sich das Umdrehen lohnen könnte, sollte man zunächst mit Blick auf Ziele und Ablauf analysieren, welche Vorteile man sich realistisch vom Einsatz der FC-Methode versprechen kann. Außerhalb der MINT-Fächer¹⁵ sind die meistgenannten Vorteile Zeitgewinn im Präsenzunterricht sowie die bessere Betreuung von schwächeren Lernenden durch mehr Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden (Bergmann et al. 2013). Daher betrifft die erste Frage, die sich bei der Analyse des eigenen Unterrichts stellt, den Zeitgewinn. Wenn man im Präsenzunterricht längere Phasen von Einzelarbeit identifizieren kann, könnte man sich fragen, ob und wie sich diese Phasen in vorbereitende häusliche

Arbeit verschieben lassen. Findet man eine Möglichkeit zur Gestaltung solcher Hausaufgaben mit unmissverständlicher Aufgabenstellung, geeigneten Medien sowie Maßnahmen zu Motivation und zur Lernerfolgskontrolle, sollte man den Versuch starten. Nach einer angemessenen Eingewöhnungsphase muss eine Evaluation der Maßnahme nach quantifizierbaren Kriterien und subjektiven Erfahrungen aller TN erfolgen, aufgrund derer man dann entscheidet, ob sich ein Umdrehen für den gesamten Kurs oder auch für einzelne Teile lohnt.



Abbildung 5: Entscheidungsbaum „Soll ich meinen Unterricht umdrehen?“

Für meinen Konversationsunterricht habe ich festgestellt, dass die häusliche Vorbereitung komplexer Themen erst die Möglichkeit einer im Unterschied zur Verwendung von *Conversation Prompts* realistischeren Konversationsituation eröffnet. Der hohe Arbeitsaufwand für alle Beteiligten wird belohnt durch echten Gedankenaustausch und anregende Gespräche.

Literatur

Andresen, Helga; Fredsted, Elin; Januschek, Franz (2020): *Regionale Sprachenvielfalt: Standardisierung - Didaktisierung - Ästhetisierung*. Hildesheim: Olms.

Bergmann, Jonathan; Overmyer, Jerry; Wilie, Brett (2013): »The Flipped Class: Myths vs. Reality. (Flipped Class Series Part 1/3)«. In: *The Daily Riff - Be Smarter. About Education*. Abgerufen 27. Februar 2019, von <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>

Bergmann, Jonathan; Sams, Aaron (2009): »Remixing Chemistry Class: Two Colorado Teachers Make Vodcasts of Their Lectures to Free Up Class Time for Hands-On Activities«. In: *Learning & Leading with Technology*, 36(4), 22–27.

Bergmann, Jonathan; Sams, Aaron (2012): *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Eugene: International Society for Technology in Education.

¹⁵ In ihrem Artikel *The Flipped Class: Myths vs. Reality* vergleichen Bergmann et al. (2013) eine Liste von fünf irrtümlich FC zugeschriebenen Eigenschaften mit acht, die sie für erwiesen halten. Ich habe

für diesen Beitrag zwei aus den acht ausgewählt, die auch im Fremdsprachenunterricht positive Änderungen darstellen.

- Brown, Anna F. (2018): »Implementing the Flipped Classroom: Challenges and Strategies«. In: J. Mehring; A. Leis (Hrsg.), *Innovations in Flipping the Language Classroom*. Singapore: Springer Singapore.
- Conseil de l'Europe (Hrsg.) (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Abgerufen 21. Dezember 2021, von <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Feitosa, Raphael A.; Silva, Anne K.; Mota, Erika F.; Teixeira, Claudio S.; Cerqueira, Gilberto S.; Cacau, Joquebede B. (2019): »Flipped Classroom. A Systematic Review of Literature«. In: *Revista ESPACIOS*, 40(23). Abgerufen 15. Januar 2021, von <http://www.revistaespacios.com/a19v40n23/19402312.html>
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin (2005): *Profile deutsch: gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Handke, Jürgen; Sperl, Alexander (Hrsg.) (2012): *Das Inverted Classroom Model: Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Huang Guozhen 黃國禎 (2016): »翻轉教室與行動科技«. In *翻轉教室：理論、策略與實務 (Flipped Classroom: Theories, Strategies and Applications)*.台北: 高等教育.
- Huang Guozhen 黃國禎 (2018): »翻轉教室的設計原則、導入模式與要素«. In Huang G. 黃國禎 (Hrsg.), *翻轉教室：理論、策略與實務 = Flipped Classroom: Theories, Strategies and Applications*. 臺北市: 高等教育.
- King, Alison (1993): »From Sage on the Stage to Guide on the Side«. In: *College Teaching*, 41(1), 30–35.
- Lienert, Gustav A.; Raatz, Ulrich (1994): *Testaufbau und Testanalyse*. (5. Aufl.) Weinheim: Beltz PVU.
- Odendahl, Wolfgang (2007): »Vom Korrektor zum Koordinator: Web-basierte Online-Kollaboration im Aufsatzkurs«. In S. Schneider & N. Würffel (Hrsg.), *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr.
- Odendahl, Wolfgang (2016): *Vorlage Moderatorenblatt*. Google Docs. Abgerufen 10. August 2020, von <https://docs.google.com/document/d/1ZMtw-ks7jGTd7dCb7HRLxUHYQ36lbexWwg2pw5SQFZs/edit?usp=sharing>
- Odendahl, Wolfgang (2017a): *B2 Konversationsübung: Übersicht der Themen und Termine* Google Docs. Abgerufen 18. Juni 2020, von https://docs.google.com/document/d/1LAGclxvvgG1aKWnpzrZCGmCpiAQKSzil49LV7U_sfyU/edit?usp=sharing
- Odendahl, Wolfgang (2017b): *B2 Konversationsübung: Vorlage Moderatorenblatt* Google Docs. Abgerufen 28. Mai 2020, von <https://docs.google.com/document/d/1ZMtw-ks7jGTd7dCb7HRLxUHYQ36lbe-xwWwg2pw5SQFZs/edit?usp=sharing>
- Odendahl, Wolfgang (2020): *B2 Konversationsübung: Bewertungsbogen* Google Forms. Abgerufen 29. Januar 2022, von <https://forms.gle/xmBMCxtUizBjiF796>
- Pink, Daniel (2010, September 12): »Flip-Thinking - The New Buzz Word Sweeping the US«. In: *The Telegraph*. <https://www.telegraph.co.uk/finance/businessclub/7996379/Daniel-Pinks-Think-Tank-Flip-thinking-the-new-buzz-word-sweeping-the-US.html>
- Ravetto, Miriam; Castagneto, Marina (2021): »Zum Erwerb pragmatischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Das Korpus Co. Cor (Compliment Corpus)«. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26(1), 85–107.
- Reichelt, Maria; Kämmerer, Frauke; Finster, Ludwig (2020): »Lehrziele und Kompetenzmodelle beim E-Learning«. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen*. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9_15
- Rösler, Dietmar (2021): »Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Fremdsprache«. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. Stuttgart: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_2
- Sams, Aaron (2011): »The Flipped Class: Shedding Light on the Confusion, Critique, and Hype«. In: *The Daily Riff*. Abgerufen 28. April 2015, von <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-shedding-light-on-the-confusion-critique-and-hype-801.php> via archive.org
- Würffel, Nicola (2019): »Hausaufgaben im DaF/DaZ-Unterricht: Ein altes Thema (digital) neu denken«. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 46(5), 546–570.
- Zainuddin, Zamzami; Halili, Siti Hajar (2016): »Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study«. In: *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 313–340.

Chris Schneider* (Korea University)

1. Einleitung

Ausgelöst durch die Corona-Pandemie verlief der Unterricht für die meisten Lehrkräfte in den letzten Monaten oder Jahren vollständig oder in Teilen im Online-Format. Altbekannte Methoden und Materialien konnten nur bedingt genutzt werden. In den Fokus tritt die Frage, ob Software die erlittenen methodischen Verluste ausgleichen oder wenn nicht, inwieweit ein Rückfall in „Steinzeitpädagogik“ mithilfe dieser abgewendet werden kann. Mit unterschiedlichen Vorträgen und Workshops zu neuen Lernsituationen beschäftigte sich der Fachtag 2021 „E-Learning offline und online“ des DAAD Japan. Im Rahmen dieser Veranstaltung leitete ich einen Praxisworkshop zum Thema „Mikrotools im Online-Unterricht“. Dieser Beitrag stützt sich auf die Leitgedanken und verwendeten Applikationen innerhalb des Workshops. Nach einer kurzen begrifflichen Erläuterung werden sowohl theoretische als auch praktische Überlegungen zur Arbeit mit Mikrotools aufgeführt und die im Workshop thematisierten Applikationen hinsichtlich möglicher Verwendung vorgestellt. Abschließend wird die potenzielle Rolle von Mikrotools „post-corona“ beziehungsweise im Offline- oder Mischunterricht betrachtet.

2. Applikationen und Mikrotools

Auf theoretischer Ebene orientiere ich mich vor allem an Erkenntnissen aus dem Bereich des *Mobile Assisted Language Learning* (MALL). Grund für die Bezugnahme auf Literatur zu MALL ist einerseits, dass mich diese Erkenntnisse zu einigen der vorgestellten Mikrotools führten, und andererseits die Tatsache, dass die Lernenden bei der praktischen Erprobung *mobil* waren. *Mobil* bedeutet

[a]ny sort of learning that happens when the learner is not at a fixed, predetermined location, or learning that happens when the learner takes advantage of the learning opportunities offered by mobile technologies. (O'Malley et al. 2005: 7)

Während des Unterrichts waren die Orte nicht vorgegeben. Lernende nahmen in Cafés, Universitätsgebäuden, bei Freunden, von zuhause oder im Ausnahmefall aus öffentlichen Verkehrsmitteln am Unterricht teil.

Im deutschen Sprachraum wird der Begriff Apps oft auf Smartphone-Nutzung beschränkt (Biebighäuser 2015: 2), während im Rahmen dieses Aufsatzes darüber hinaus Computer-Software darunter verstanden wird. Apps sind „dedicated, single-purpose pieces of software“ (Reinders/Pegrum 2016: 220), was besonders für Mikrotools gilt, da diese oft einen klar definierten und überschaubaren allgemein-, aber nicht fremdsprachendidaktischen Zweck haben. Des Weiteren sind Mikrotools *mobile materials*, welche sich als im Internet vorhandene Software beschreiben lassen (ebd.) und hinsichtlich der Verwendung im DaF-Kontext unter der von Biebighäuser (2015: 8ff) vorgeschlagenen Kategorie *nicht didaktisiert* zu klassifizieren sind. Apps im Allgemeinen sind in einem größeren Kontext zu sehen und sollten nicht isoliert eingesetzt, sondern im Rahmen einer durchdachten didaktischen Vorgehensweise – beispielsweise in einem aufgabenorientierten Lehransatz – verwendet werden (Schneider 2021a: 49f). Alle hier aufgeführten Mikrotools sind zudem *web-based*, also Software, die nicht speziell für die Nutzung mit dem Smartphone kreiert wurde (Reinders/Pegrum 2016: 220) und somit sowohl vom Computer als auch vom Mobiltelefon – wenn auch eingeschränkter als speziell dafür erstellte Apps – nutzbar sind. Mikrotools sind zusammengefasst also zielgerichtete, in ihrer Funktionalität simple, primär für die Nutzung vom Computer aus erstellte *mobile materials* mit einem generellen didaktischen Erstellungshintergrund, die für die Nutzung im Fremdsprachenunterricht eingebettet werden müssen.

3. Mediendidaktische Überlegungen

3.1 Konsumenten und Prosumenten¹

Der Begriff *Prosument* geht ursprünglich auf das Buch „The Third Wave“ von Alvin Toffler aus dem Jahr 1980 zurück und beschrieb die generelle Vermischung von Konsum und Produktion (s. Hellmann 2010). Besonders durch den von Tim O'Reilly 2005 verkündeten Aufruf zu Web 2.0 wurde der Begriff in das digitale Zeitalter übertragen. Beispiele lassen sich viele finden: Der Kleidungsproduzent *UNIQLO* aus Japan ermöglicht es, T-Shirts selbst zu gestalten und zu kaufen². In Deutschland stehen dafür beispielsweise T-Shirt-Erstellungsdienste wie *Spreadshirt*, *Shirrtuning* oder einige andere zur Verfügung. Andere Beispiele sind selbst hergestellte *Sticker*, welche für Kommunikationsanwendungen gestaltet und

* Kontaktadresse: chris.schneider(at)posteo.de

¹Als Fachbegriff und zur besseren Lesbarkeit werden Prosument und Konsument im generischen Maskulinum statt Doppelnennung

oder Verlaufsform verwendet, obwohl damit alle Geschlechter gemeint sind.

² <https://www.uniqlo.com/us/en/page/utme.html>

erworben werden können, oder schlicht Videoplattformen wie *YouTube*, wo *User* für andere *User* Inhalte produzieren, welche dann konsumiert werden. *Prosumentum* ist aber auch seit Längerem ein Begriff in der allgemeinen Didaktik. Auf Plattformen wie *Mein Unterricht* oder *iSL-Collective* können Lehrende Unterrichtsmaterial hoch- und herunterladen. Einige der vorgestellten Mikrotools stellen selbst erstellte Aktivitäten automatisch für andere registrierte Nutzende zur Verfügung. Für die Unterrichtsarbeit bedeutet der Wechsel vom traditionellen Konsumenten von Lerninhalten hin zum Prosumenten, dass Lernenden und Lerner (LuL) Lernmaterial für sich, ihre Gruppe, den Kurs oder andere Lernengruppen gestalten. Für Lehrkräfte bedeutet das einen Wechsel von Instruktion zu Moderation und Unterstützung: Das „Ruder“ wird den LuL in die Hand gegeben, während die Lehrkraft in helfender Funktion auftritt, Fehler korrigiert, Anreize liefert und Feedback gibt. Hinsichtlich Mikrotools ist das Konzept des Prosumenten vor allem deshalb interessant, weil mit diesen im Idealfall auf einfache Art Lernmaterialien nicht nur durch die Lehrkraft, sondern auch die LuL erstellt und verbreitet werden können.

3.2 Überlegungen zum Einsatz von Applikationen

Lernsoftware im Allgemeinen „should support access to meaningful content, provide a means to undertake constructive activities, and allow dialogue and collaboration between learners.“ (Chua et al. 2005: 85). Mikrotools müssen nicht weniger als andere Materialien in der Unterrichtsnutzung methodisch und didaktisch in das Stundengeschehen eingebettet werden. In der Vergangenheit hat sich hingegen häufig gezeigt, dass bei Lernsoftware die pädagogische Seite vernachlässigt wird. Manche Applikationen und Aktivitäten sind in ihrer Natur repetitiv, behavioristisch und unkreativ (Lindaman/Nolan 2015: 6; Reinders/Pegrum 2016: 220; Godwin-Jones 2011: 14-15). Häufig ist es der Fall, dass Aktivitäten mit Tools ebenso durch Blatt und Stift realisiert werden können (Ballance 2012: 22). Anders ist es auch nicht bei Mikrotools. Szerszeń (2014: 250) bemerkt zurecht:

Die Orientierung im Wirrwarr von E-Learning-Neuheiten fällt [...] immer schwerer, zumal die wahren didaktischen Perlen durch den farbenfrohen Pomp scheinheiliger E-Learning-Novitäten verschleiert werden.

Mikrotools sind keine Novität, sondern ein behelfsmäßiger Ersatz bewährter analoger Materialien, Übungstypen, Aktivitäten und Methoden, welche durch den von der Pandemie bedingten Online-Unterricht nicht oder nur bedingt einsetzbar sind. Beispiele sind Ja/Nein-Fragen, Skalen, Mindmaps, Multiple-Choice- und Zuordnungsübungen, Drehscheiben, Brettspiele und weitere. Eine Drehscheibe beispielsweise lässt sich jedoch nicht

scannen und digitalisieren und auch eine in Zoom von dreißig Smartphones, Mäusen oder Laptop-Touchpads erstellte Mindmap ist zwar möglich, sieht aber verglichen mit einer digitalen *Wortwolke* oder der Visualisierung durch ein Umfragetool unübersichtlich aus. Oft können die oben genannten analogen Aktivitäten und Übungen aber auch sinnvoll online eingesetzt werden und ein Mikrotool wäre vergleichsweise umständlich oder schlicht unnötig und somit nicht automatisch die bessere Wahl, weshalb es sich bei diesen Programmen um Werkzeuge handelt, welche „the thoughtful application of second language pedagogy“ (Chinnery 2006: 9) benötigen.

3.3 Konkrete Hilfestellungen zur Verwendung von Mikrotools

Bei der Integration von Mikrotools in den Online-Unterricht sollte wie beim Einsatz von anderem digitalen Material allgemein zwischen *externen* und *internen* Faktoren unterschieden werden. Externe Faktoren lassen sich in *technische*, *soziale* und *individuelle* Faktoren aufteilen. Für die folgende Übersicht werden Faktoren von Traxler/Bridges (2005: 205–206) [T], Kukulka-Hulme et al. (2015: 22–23) [K] und Farrell (2015: 165–167) [F] – welche sich vorwiegend mit Applikationen und mobilen Endgeräten auseinandersetzen – und eigene Erfahrungen [E] genutzt.

Externe Faktoren		
Individuell	Sozial	Technisch
Bereitschaft zur Datenpreisgabe (K/F)	Veränderung der Kommunikationsqualität (K)	Vorhandensein mobiler Endgeräte (K)
Nutzungsbereitschaft (F/T)	Kulturunterschiede (F/T)	Kosten (K)
Wahrgenommene Nützlichkeit des Materials (F)	z. B.: Individualismus/Kollektivismus; Wettbewerb/Kollaboration; Fehlervermeidungsdrang (F)	Wi-Fi-Zugang (K)
Nutzerrisiken – Hassrede, Spam, Beleidigungen (T)	Status und Macht innerhalb der Gruppe und gegenüber der Lehrkraft (T)	Speicher (K)
		Betriebssysteme (K)
		Wahrgenommene Bedienungs-freundlichkeit (F)
		Akkulaufzeit (E)

Tabelle 1: Externe Faktoren beim Einsatz von Lernsoftware

In der Praxis wurde deutlich, dass einige der aufgeführten Faktoren stärker, andere weniger intensiv zu berücksichtigen sind. Mikrotools haben sowohl technisch als auch in ihrer allgemeinen Funktionalität einen geringen Umfang. Daher können einige Faktoren vernachlässigt

werden. Hinsichtlich individueller Faktoren sind Nutzer- risiken gering, da es sich um keine Apps mit Kommuni- kationsfunktion handelt. Bei technischen Faktoren sind Kosten, das Vorhandensein mobiler Endgeräte, Speicher und Betriebssysteme zu vernachlässigen – Betriebssysteme vor allem daher, weil es sich um webbasierte Apps handelt, welche unabhängig vom Betriebssystem auf Smartphone, Tablet oder Laptop nutzbar sind.

Die Bereitschaft zur Datenpreisgabe stellte sich erfah- rungsgemäß nur geringfügig als Problem heraus. Vor- sicht ist jedoch bei Tools mit CC-Common-Lizenz gebo- ten, bei denen Materialien und Nutzerergebnisse öffent- lich zugänglich sind. Auch auf die wahrgenommene Nützlich- keit ist zu achten: Zum einen können bunte und spielerisch wirkende Tools auf Lernende kindisch wir- ken, andererseits wurde bei zu häufigem Einsatz von Tools innerhalb einer Stunde eine gewisse Medien- und Probiermüdigkeit der Lernenden beobachtet. Innerhalb der Gruppen, in denen die Tools genutzt wurden, domi- nierte ein kollektivistisches, kollaboratives Bild mit ei- nem eher mittleren Fehlervermeidungsdrang. Status und Macht stellten keine direkt bemerkbaren Probleme dar. Technisch führte oft ein mäßiger Wi-Fi-Zugang vor allem in Cafés zu Problemen. Zwar sind Mikrotools ins- gesamt einfach bedienbar. Vor allem bei der Integration gewonnener Ergebnisse in Lernmanagementsysteme waren aber einige Lernende anfänglich stark gefordert. Gelegentlich kam es auch bei Studierenden, die von Ca- fés aus am Unterricht teilnahmen, zu technischen Prob- lemen aufgrund begrenzter Akkulaufzeiten.

In Bezug auf interne Faktoren bei der Verwendung von Mikrotools ist es zentral, die Applikation *didaktisch sinn- voll* einzusetzen, was bedeutet, dass die Anwendung auch in das sonstige Unterrichtskonzept passen muss. Außerdem muss die Frage gestellt werden, ob die ge- plante Aktivität nicht einfacher und vergleichsweise er- tragreicher ohne das Tool durchgeführt werden kann. Mithilfe von *Power Point* und *Zoom* lassen sich ohne ge- sonderten Aufwand Mindmaps im Plenum oder in Grup- pen erstellen. Wenn die Nutzung eines Mikrotools di- daktisch sinnvoll ist, ist im nächsten Schritt die *Erstel- lungsdauer* zu betrachten, da einige der vorgestellten Anwendungen in der Erstellung Sekunden, andere An- wendungen Minuten benötigen. Generell sollte das Er- stellen einer Aktivität mit Mikrotools nicht die geplante Dauer der Aktivität überschreiten – vor allem dann nicht, wenn der Einsatz derselben Aktivität ohne Mikro- tool deutlich geringer ist. Wurde ein Mikrotool für geeig- net befunden, sollte das Prinzip des *Recyclings* genutzt werden. Nunan (2004: 36) versteht darunter vor dem Hintergrund eines aufgabenorientierten Lehransatzes in Bezug auf den Einsatz von grammatischen Inhalten und Wortschatz, dass diese nach deren Einführung immer

wieder in Aufgaben integriert werden sollen, statt nur einmalig behandelt zu werden. Das Prinzip ist auch auf den Einsatz von Mikrotools übertragbar, da sich in der Praxis die wiederholte Nutzung derselben Tools im Ver- gleich zum Einsatz neuer Software als zufriedenstellen- der herausstellte. Lernende gewöhnten sich im Unter- richt an das Tool und zählten es bald zum routinehaften Repertoire an Unterrichtsaktivitäten. Dennoch ist so- wohl der Einsatz mehrerer Tools hintereinander als auch die zu häufige Anwendung eines speziellen Tools zu ver- meiden – es wirkt repetitiv und kann die Lernenden langweilen.

Checkliste		
Interne Faktoren		
	Frage	Ja/Nein
1	Passt das Mikrotool/die Aktivität in das gesamte Stundenkonzept?	
2	Ist eine konventionelle Aktivität einfacher gestaltbar, sinnvoller oder ertragreicher?	
3	Steht die Erstellungsdauer im Verhältnis zur geplanten Aktivitätslänge?	
4	Lässt sich das Mikrotool häufiger verwenden?	
5	Wird das Mikrotool zu häufig innerhalb eines Unterrichts genutzt?	
6	Werden zu viele Mikrotools und andere Software innerhalb eines Unterrichts eingesetzt?	
7	Ist das Mikrotool dafür geeignet, dass die LuL selbst Materialien erstellen können? (Interface, Sprache, Anmeldung)	
Externe Faktoren (Auswahl)		
1	Sind die LuL bereit, Daten zu veröffentlichen, falls das Tool dies verlangt?	
2	Haben die LuL eine positive Haltung zum Einsatz von Lernsoftware?	
3	Verändert sich das Kommunikationsverhalten durch den Einsatz von Software?	
4	Gibt es kulturelle Gepflogenheiten, die beachtet werden müssen?	
5	Haben die LuL eine ausreichende Internetverbindung?	
6	Könnte es Probleme in Bezug auf Speicherplatz oder Akkulaufzeit geben?	

Tabelle 2: Checkliste für den Einsatz von Mikrotools

Wenn es zudem Ziel sein soll, dass die Lernenden mit- hilfe des Mikrotools als Prosumenten agieren, ist es sinnvoll zu klären, inwiefern sich das Tool dazu eignet, dass *Lernende* mit dessen Hilfe *Lernmaterialien* für sich, Partnerinnen und Partner, Gruppen oder den Kurs als Ganzes *erstellen können*, wozu auch die kurze Analyse

einiger technischer Details gehört: Interface, Bedienungssprache und die Notwendigkeit einer Anmeldung. Besonders der letzte Faktor kann zu individuellen externen Problemen führen.

Zur besseren Übersicht sind die zu berücksichtigenden, im Vorigen erläuterten Faktoren in Form eines Fragenkataloges aufgeführt, welcher Lehrenden die Klärung des didaktischen Nutzens und der Einsetzbarkeit eines Mikrotools erleichtern soll.

4. Mikrotools – einige praktische Beispiele

Nachdem die theoretischen und didaktischen Rahmenbedingungen zu Nutzung und Einsatz von Mikrotools erläutert wurden, folgt ein praktischer Abschnitt: Fünf im Workshop vorgestellte Anwendungen – *Mentimeter*, *Wheel of Names*, *Suchsel*, *EdPuzzle* und *WISC-Online* – werden aufgeführt.

4.1 Mentimeter

Mentimeter ist eine Software für Präsentationen im Business-Bereich, welche viele Funktionen der visuellen Darstellung und Meinungserhebung zur Verfügung stellt und optisch an *Power Point* erinnert, da dieses Mikrotool ebenfalls mit Slides arbeitet. Diesen werden dann jedoch interaktive Aufgaben zugeordnet. Erstellte Slides können via QR-Code, Link oder Zahlenkombination geteilt werden. Die LuL erhalten eine nutzerspezifische Ansicht der Slides, welche sich von der Ansicht der Erstellenden unterscheidet.

Link: <https://www.mentimeter.com/>

Funktionen: Multiple Choice, Wortwolke, Chatfunktion (*Open Ended*), Skalen, Rankings, Q&A, Anklick-Quiz, Offenes Quiz, Punktevergabe (*100 Points*), Achsensortierung (*2x2 Grid*), „Wer wird gewinnen?“ (*Who will win?*)

Anmeldung: Für *Mentimeter* ist es ausreichend, wenn die Präsentationen erstellende Person ein Nutzerkonto eröffnet. Eine Anmeldung über *Google* oder andere Anbieter ist möglich.

Kosten: *Mentimeter* ist eine Freemium-App. In der kostenlosen Version stehen zwar unendlich viele Präsentationen zur Verfügung, welche aber nur zwei Folien umfassen dürfen. Für die Premiumversion gibt es unterschiedliche Preismodelle.

Einsatzmöglichkeiten: Meinungsbilder, Umfragen, Mindmaps in Form von Wortwolken, digitalisierte Formen von Positionierungsübungen, Fragen/Antworten, Gewichtungsbildungen. *Mentimeter* eignet sich besonders zum Unterrichtsbeginn oder thematischen Einstieg und kann in Kombination mit entsprechenden Sprachübungen zur thematischen Vorentlastung und/oder Wortschatzaktivierung eingesetzt werden. Eine weitere Verwendungsmöglichkeit liegt in der Ergebnissicherung.

In Gruppen gesammelte Ergebnisse können im Klebezettel-Pinnwand-Format auf einem Slide festgehalten werden. Dieselbe Funktion kann auch zur Sammlung oder Aufbereitung von Wortschatz genutzt werden.

Was machen Sie am häufigsten in Ihrer Freizeit?
Stimmen Sie ab.

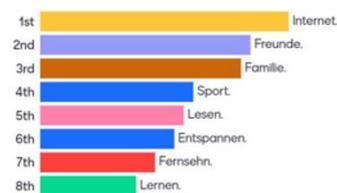


Abbildung 1: Rankingaktivität

Berufe... An welche drei Berufe denken Sie zuerst?



Abbildung 2: Wortwolke

4.2 Wheel of Names

Ursprünglich wurde *Wheel of Names* dafür erstellt, Namen aus einem sich drehenden Rad zufällig wählen zu lassen. Tatsächlich bieten sich weit mehr Verwendungszwecke an. Die Bedienung ist einfach: Es müssen in einen dafür vorgesehenen Kasten Wörter eingegeben oder hineinkopiert werden. Items werden durch *Enter* bestimmt. Danach können nach Belieben gestalterische Einstellungen getätigt werden. Erstellte Wheels können gespeichert, geteilt und bei entsprechender Auswahl von anderen Teilnehmenden bearbeitet werden.

Link: <https://wheelofnames.com/>

Funktionen: Ausschließlich eine Funktion ist vorhanden: Ein Rad, welches auf einen Mausklick hin gedreht wird und zufällig ein auf der Zielscheibe befindliches Item anzeigt.

Anmeldung: Nicht nötig. Wenn ein *Wheel* gespeichert werden soll, muss eine Anmeldung vorgenommen werden. Geteilt werden können Räder dennoch ohne Anmeldung.

Kosten: Die App ist kostenlos.

Einsatzmöglichkeiten: Nach Zufall ausgewählte Wörter, Redemittel, Verben, Adjektive, welche als Redeanlass, zur Deklination, Konjugation oder zum Einschleifen oder Training von sprachlichen Strukturen genutzt werden kann. Verglichen mit analogem Unterricht kann *Wheel of Names* gebastelte Drehscheiben oder simple Kartenspiele, welche nach Zufallsprinzip eine Aktivität zuweisen, ersetzen. Aufgrund der einfachen Bedienungsfläche lässt das Tool sich mühelos von den LuL nutzen

und ist in Form von Links einfach in gemeinsamen Lernmanagementsystemen teilbar.

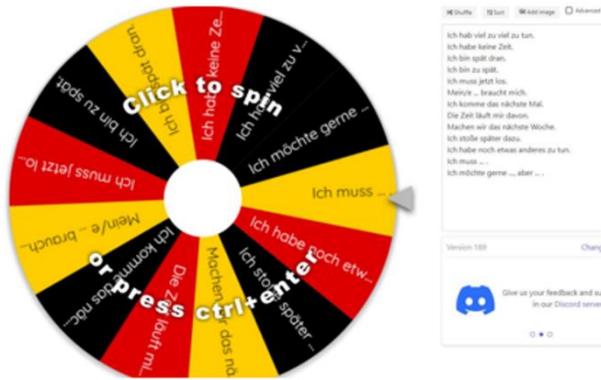


Abbildung 3: Wheel „Ausreden anwenden“

4.3 Suchsel

Mit *Suchsel* wird die Möglichkeit geboten, Buchstabengitter zu erstellen, in welchen versteckte Wörter zu finden sind. Nutzende können sich zwischen einem Anfänger- und Expertenmodus entscheiden, wobei in der Regel der Anfängermodus ausreichend ist. Im Suchsel-Erstellungsmenü des Anfängermodus werden die zu versteckenden Wörter in einen Kasten eingegeben und durch *Enter* getrennt. Daraufhin kann zwischen verschiedenen Schwierigkeitsgraden gewählt werden, welche sich hinsichtlich Gittergröße, Lese- und Anordnungsrichtung unterscheiden. Nachdem der Titel und eine optionale Beschreibung eingegeben und ein Lösungsschlüssel entweder aktiviert oder deaktiviert wurden, wird nach einem fertigstellenden Klick das Wortgitter als PDF zur Verfügung gestellt. Vor dem Download kann die Anordnung der Wörter beliebig oft durchgemischt werden.

Link: <http://suchsel.bastelmaschine.de/>

Funktion: Wortgitter/Buchstabensalat

Anmeldung: Nicht möglich.

Kosten: Das Tool ist kostenfrei.

Einsatzmöglichkeiten: Besonders geeignet ist diese Software als Wortschatzübung, wenn sie in eine entsprechende Aktivität eingebettet wird. Beispielsweise wurde wie folgt vorgegangen: Die LuL wählen Wortschatz aus einer Lektion oder zu einem Thema, erstellen ein *Suchsel* und teilen es im Lernmanagementsystem. Daraufhin werden ein von einer anderen Person oder Gruppe erstelltes *Suchsel* ausgewählt, gelöst und Beispielsätze im Lernmanagementsystem geschrieben und in einem vierten Schritt von der Erstellendengruppe korrigiert.

4.4 Edpuzzle

Wenn Videos in den Unterricht integriert werden sollen, kann dafür das Mikrotool *edpuzzle* genutzt werden. Dazu wird ein ausgewähltes *YouTube-Video* oder eigenes Material verlinkt bzw. hochgeladen und einem Kurs zugeordnet. Daraufhin werden Zeitmarken bestimmt, zu

denen Fragen oder Aktionen eingesetzt werden sollen. Im Anschluss kann das Video geteilt oder im Plenum eingesetzt werden.

Link: <https://edpuzzle.com/>

Funktion: Offene und geschlossene Fragen, Kommentarfunktion.

Anmeldung: Nur für Videoerstellung.

Kosten: Die Anwendung ist eine Freemium-Anwendung. Eine geringe Menge an Videos kann eingebettet und bearbeitet werden. Für eine uneingeschränkte Anzahl muss jedoch die Premiumversion erworben werden.

Einsatzmöglichkeiten: *Edpuzzle* kann genutzt werden, um Fragen und Aktivitäten direkt in das Video zu integrieren, statt zu einem Video Fragen und Aufträge auf Papier oder einem Slide zu präsentieren. An der vorgesehenen Zeitmarke stoppt das Video, die Aufgabenstellung wird präsentiert und muss bearbeitet werden. Vorteilhaft ist es vor allem deshalb, weil Nutzerinnen und Nutzer nicht einen separaten Tab, eine separate Anwendung oder ein Blatt Papier verwenden müssen, während das Video betrachtet wird. Besonders im *Screensharing* bei *Zoom* macht es die Darstellung übersichtlicher und sorgt dafür, dass Lernende die zu erledigenden Aufträge beim Betrachten des Videos nicht außer Acht lassen.

4.5 WISC-Online

Bei *WISC-Online* handelt es sich nicht um ein einzelnes Tool, sondern um eine Plattform, welche eine umfangreiche Auswahl verschiedener bekannter Brett-, Karten- und sonstiger Spiele in abgewandelter Form zur Verfügung stellt. Nachdem ein Spieltyp ausgewählt ist, können Frage-Items eingetragen werden. Dabei lässt sich sowohl die Fragen- als auch Antwortreihenfolge randomisieren. Fertiggestellte Spiele können entweder via Link geteilt werden oder als *SCORM-Package* – ein Datenbündelformat – in ein Lernmanagementsystem integriert und darin gespielt werden. Erstellte Spiele können zudem nach einer Überprüfung in die Spieldatenbank der Software integriert werden. Bei einigen Lernsystemen sind zudem die Ergebnisse der Spiele direkt in die Notenübersicht integrierbar, wie es auch bei systeminternen Aktivitäten, Tests und Umfragen der Fall ist.

Link: <https://www.wisc-online.com/>

Funktion: Bekannte Spielformate, realisiert durch Fragen mit zwei oder mehreren Items, sodass Ja-/Nein- oder Multiple-Choice-Fragen entstehen. Weitere Formate sind Wörterraten und Sortierungsübungen. Für eine genaue Übersicht siehe Tabelle 3.

Anmeldung: Nur für die erstellende Person ist eine Anmeldung erforderlich und kann über bekannte Anbieter sozialer Netzwerke wie *Google* oder *Facebook* durchgeführt werden.

Kosten: Das Tool ist kostenlos.

Spiel	Spieltyp	Spielerzahl	Fragenformate
Baseball	Brennball/Baseball	1-2	M/C (Multiple-Choice)
BeeKeeper	Schlangen & Leitern	1-3	M/C
Bingo	Bingo	Plenum	Zuordnung (Fragen/Antworten)
Build Your Knowledge	Wer wird Millionär?	1	M/C
Chakalaka	Candy Crush	1	M/C
Crosswords	Kreuzwörterrätsel	1	Wörter zuordnen
Flashcards	Karteikarten	1	Paare zuordnen
Hangmoon	Galgenmännchen	1	Wörterraten
Have U Heard	Zusammenstellung einer Band	1	M/C
Jeopardy	Jeopardy	1-3	M/C
Matching	Puzzlespiel	1	Zuordnung/Struktur
Memory Match	Memory-Karten	1	Paar-Zuordnung
Rapid Fire	Moorhuhn	1	M/C
Sequence	Zuordnung	1	Struktur
Slithery Snake	Handyspiel Snake	1	M/C
Spin to Win	Buchstabenspiel	1	Wörterraten
Squid Hunter	Moorhuhn/Frösche angeln	1	M/C
Tic-Tac-Toe	Tic-Tac-Toe	1-3	M/C
Time Out	Zeitrennen	1/Plenum	M/C
Triviaton	Trivia	1	M/C

Tabelle 3: Spieleübersicht WISC-Online aus Schneider (2021b: 48)

Einsatzmöglichkeiten: Thematisch sind die Verwendungszwecke sehr weit gestreut, da auf unterschiedlichen Sprachniveaus Aktivitäten erstellt werden können und keine Beschränkung hinsichtlich Themen, Wortschatz oder Strukturen durch das Tool erfolgt. Wie in Schneider (2021b: 49) ausführlich dargestellt, eignet sich WISC-Online besonders zur Lernkontrolle und Evaluation, da Inhalte in der Regel nicht eingeführt, sondern abgefragt werden.

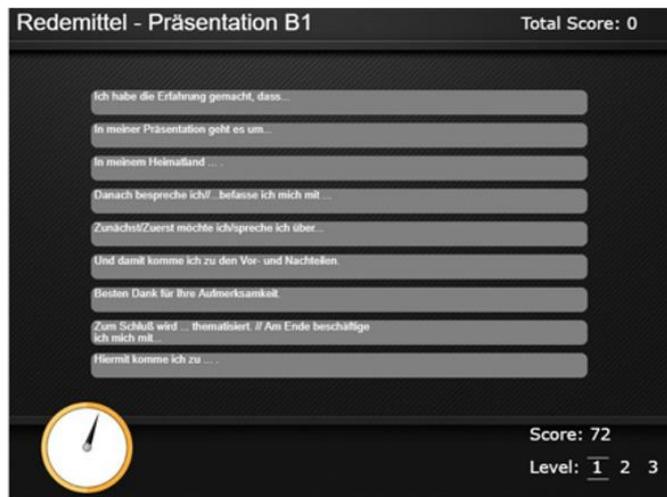


Abbildung 4: Sequence – Sortierungsübung



Abbildung 5: BeeKeeper – Körperteile



Abbildung 6: Spin to Win – Wortschatz zum Thema „Vortrag“

5. Fazit und Ausblick

Mithilfe der vorgestellten Mikrotools lassen sich zu einem gewissen Grad Übungs-, Aufgaben- und Lernspieltypen des analogen Unterrichts auch online realisieren. Bisweilen eröffnet die Arbeit mit diesen Tools auch neue Potenziale – wie der Einsatz von *WISC-Online*-Spielen als Lernkontroll- und Messmethode. Mikrotools sind jedoch nicht über allgemeine mediendidaktische Kritik erhaben: Didaktische Planung darf nicht fehlen und es muss kritisch erwogen werden, ob andere mit ohnehin zu nutzender Software realisierbare Aktivitäten nicht schneller erstellt oder gewinnbringender einsetzbar sind. Eine ansprechende Optik entschuldigt nicht das Fehlen sowohl allgemeiner fachlicher Auseinandersetzung als auch didaktischer Überlegungen. Auch sind externe Faktoren hinsichtlich der Lernenden und verfügbarer Soft- und Hardware nicht zu vernachlässigen. Bei Mikrotools handelt es sich nicht um ein Allheilmittel: Gewisse Aktivitäten aus dem Präsenzunterricht können zwar bei richtigem Einsatz ersetzt werden, aber Mikrotools können nicht vollständig den Verlust analoger Methoden abfangen, der durch die pandemiebedingt notwendige Onlinephase verursacht wurde, was besonders hinsichtlich Mikromethoden und Übungen mit hohem Bewegungsanteil deutlich wird. Es handelt sich also eher um Flicker, aber für die analogen Übungen, welche ersetzt werden können, gute Flicker, da nicht nur Zeit gespart werden kann, sondern darüber hinaus ohne großen Aufwand optisch ansprechende Materialien produziert werden können, welche im Vergleich zu Papierergebnissen zudem besser bearbeitbar, leichter auf- und wiederverwertbar und weniger umständlich teilbar sind.

Es bleibt die Frage zu klären, welche Rolle Mikrotools nach der Rückkehr zum analogen Unterricht spielen werden. Einerseits ist anzunehmen, dass sich post-corona trotzdem Online-Unterrichtsformate etablieren, da sich gerade inmitten der Pandemie neue Chancen für das Distanzlernen ergeben haben. Beispielsweise unterrichtete ich Personen, welche außerhalb der koreanischen Metropolen wohnen und sonst keinen Zugang zu Offline-Deutschlernangeboten gehabt hätten. Andererseits werden Lernmanagementsysteme fester Bestandteil auch einiger Formate des Offline-Unterrichts bleiben, in welche zumindest einige Tools wie *WISC-Online* integriert werden können. Andere Mikrotools sind offline für Aktivitäten im Plenum oder zur Ergebnissicherung oder Exemplifizierung einsetzbar. *Mentimeter* und *Wheel of Names* lassen sich auch im Offline-Unterricht nutzen, sofern ein Computer mit Beamer zur Verfügung steht, und können genutzt werden, um vor Beginn der eigentlichen analogen Übung – wie Drehscheiben oder Kartenziehen – Beispiele im Plenum zu sammeln oder Er-

gebnisse aus Partner- und Gruppenarbeiten nach der jeweiligen Aktivität zu überprüfen. Aus den Anfangswochen des ersten offline durchführbaren Semesters seit Pandemiebeginn an der Universität, an welcher ich tätig bin, hat sich zudem eine dritte Verwendungsmöglichkeit abgezeichnet: Obwohl nun offiziell offline unterrichtet wird, bedeutet dies keinen Unterricht, wie er vor Corona stattfand, sondern einen auf das Virus adaptierten: Trennwände, soziale Abstandseinhaltung und feste Sitzplätze. Besonders *Wheel of Names* kann hier die zuvor aufgeführten analogen Alternativen ersetzen, die aufgrund der pandemiebedingten Unterrichtsdurchführungsvorschriften nicht möglich sind. Auch wenn also insgesamt Mikrotools nicht den gleichen Nutzen online wie offline bieten, sind sie dennoch auch offline gewinnbringend einsetzbar.

Literatur

Ballance, Oliver James (2012): „Mobile language learning: more than just ‘the platform’“. In *Language learning & technology* 16 (3), 21–23.

Biebighäuser, Katrin (2015): „DaF-Lernen mit Apps. Zur Einleitung der Sondernummer“. In *German as a foreign language* 2, 1–14.

Chinnery, George M. (2006): „Emerging technologies. Going to the mall: mobile assisted language learning“. In *Language learning & technology* 10 (1), 9–16.

Chua, Hui-Na; Shahi, Anuroop; Gardner, Michael (2005): „Learning and collaborating using mobile devices and sessions“. In Attewell, Jill; Savill-Smith, Carol: *Mobile learning anytime everywhere – A book of papers from MLEARN 2004*, 85–89.

Farrell, Wendy (2015): „A Framework to Support Global Corporate M-Learning: Learner Initiative and Technology Acceptance across Cultures“. In *11th International Conference Mobile Learning 2015*, 165–169.

Godwin-Jones, Robert (2011): „Mobile apps for language learning“. In *Language learning & technology*, 15 (2), 2–11.

Hellmann, Kai-Uwe (2010): „Prosumer Revisited: Zur Aktualität einer Debatte“. In Blättel-Mink, Birgit; Hellman, Kai-Uwe (Hrsg.): *Prosumer Revisited*. Springer, 13–48.

Kukulka-Hulme, Agnes; Norris, Lucy; Donohue, Jim (2015): *Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers*. British Council.

Lindaman, Dana; Nolan, Dan (2015): „Mobile-Assisted Language Learning: Application Development Projects within Reach for Language Teachers“. In *JALLT Journal of Language Learning Technologies* 45 (1), 1–22.

Nunan, David (2004): *Designing tasks for the communicative classroom: Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge language teaching library).

O'Malley, Claire; Vavoula, Giasemi; Glew, J. P.; Taylor, Josie; Sharples, Mike; Lefrere, Paul; Lonsdale, Peter; Naismith, Laura; Waycott, Jenny (2005): *Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment*. URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696244/document> [Zugriff am 14.03.2022]

O'Reilly, Tim (2005): *What is Web 2.0 – Design Patterns and Business Models for the next Generation of Software*. (Onlineartikel) URL: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1> [Zugriff am 16.06.2022]

Reinders, Hayo; Pegrum, Mark (2016): „Supporting language learning on the move“. In *SLA Research and Materials Development for Language Learning*, 219–232.

Schneider, Chris (2021a): „Apps im Unterricht Deutsch als Fremdsprache? Modell zur Implementierung alltäglicher

Smartphone-Applikationen in den Fremdsprachenunterricht“. In *Jenaer Arbeiten zur Lehrwerksforschung und Materialerstellung* 1 (1), 41–57.

Schneider, Chris (2021b): „Summative Evaluation mit Online-Tools – Kritische Betrachtung zweier Applikationen“. In *DaF-Szene Korea* 53 (1), 45-51

Szerszeń, Pawel (2014): „Aktuelle Tendenzen im computer-unterstützten (Fach-) Fremdsprachenunterricht“. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19 (1), 250–260.

Toffler, Alvin (1980): *Die dritte Welle - Zukunftschance. Perspektiven für die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts*. 1. Aufl. München: Bertelsmann (New Age Modelle für morgen).

Traxler, John; Bridges, Nell (2005): „Mobile learning – the ethical and legal challenges“. In Attewell, Jill; Savill-Smith, Carol: *Mobile learning anytime everywhere – A book of papers from MLEARN 2004*, 203–207.

Förderung der mündlichen Sprachproduktion mithilfe unterstützender Technik: Realitätsnahe Aufgaben mit *Adobe Creative Cloud Express*

Oliver Bayerlein* (Nanzan-Universität)

Im Fremdsprachenunterricht sind bedeutungsvolle Aufgaben, die über die Grenzen des Kursraums hinausweisen, im Besonderen motivierend:

The fact that their work is being offered for reading to an audience beyond that of the teacher and the class can also be used to encourage process writing, and a focus on error correction, that would otherwise be difficult to achieve. (Stanley 2013: 3)

Was Stanley für geschriebene Texte ausführt, gilt gleichermaßen auch für gesprochene Texte: In dem Augenblick, wo monologische oder dialogische Texte, die Lerner erstellen, für eine Öffentlichkeit geplant werden, ändert sich sowohl die Motivation als auch die Einstellung zur Qualität der Produktion. In seinem Buch, in dem er eine Fülle von Ideen zur technologischen Unterstützung des Sprachunterrichts aufführt, erkennt Stanley diesen Umstand ausdrücklich an: „The fact that they are being recorded also makes it more likely that they will want to perform at their best, [...]“ (ebd.: 147).

Allerdings dürfen Lehrende nicht aus dem Auge verlieren, dass die Verwendung von Technik zunächst einige Zeit zum Erlernen genau dieser Technik erfordert. Daher ist eine Vielfalt von Apps kein Qualitätsmerkmal an sich. Vielmehr sollten Lehrkräfte genau abwägen, welches Programm oder welche App für welche Aktivität einen Mehrwert gegenüber der Nichtverwendung dieser App hat: „The goal isn't to use the most sophisticated tool, but to find the right one for the job“ (Terada 2020: o. S.). Zu viele Apps im Unterricht bergen – im Gegenteil – die Gefahr, dass sich die Inhalte den technischen Möglichkeiten unterordnen müssen. In Anlehnung an Kirkwood warnen Stone und Glover in diesem Zusammenhang vor der Bestimmung der Inhalte durch die Technik:

When applying technology to teaching, it is very easy to allow the technology to lead and define the teaching – a situation sometimes called ‘techno-determinism’ (Kirkwood 2015). (Stone / Glover 2021: 23)

Wenn daher Technik im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird, ist es die Aufgabe dieser Technik, die Erstellung der Inhalte zu unterstützen, zu verbessern oder vielleicht sogar erst zu ermöglichen. Im Sinne von Puenteadura wäre dies dann die oberste Stufe des SAMR-Modells: *R* steht für *Redefinition* von Aufgaben: „Tech allows for the creation of new tasks, previously inconceivable“ (Puenteadura 2009).

Drei weitere Bedingungen, die bei der Verwendung von Technik im Fremdsprachenunterricht wichtig sind, sollen hier nur kurz genannt werden: Die Lernkurve für die Technik sollte möglichst gering sein. Des Weiteren sollte eine App für die Studierenden möglichst kostenlos sein und für alle Betriebssysteme zur Verfügung stehen. Andererseits sind alle Medienkonsumentinnen permanent von einer sehr professionell gemachten Video- und Audio-Flut umgeben, sodass ein Produkt, das nicht mindestens bis zu einem gewissen Grad dieser Professionalität entspricht, sowohl die Produzenten der Medien als auch deren Konsumentinnen kaum zufriedenstellt. Wenn ein Ziel der Aufgabe ist, für das von den Lernern erstellte Produkt eine Öffentlichkeit herzustellen, muss es diesem allgemeinen Qualitätsanspruch genügen.

Für die Auswahl einer geeigneten App sind also die folgenden Anforderungen zu erfüllen:

- möglichst kostenlos
- flache Lernkurve
- möglichst professionell anmutendes Endprodukt
- unabhängig von dem Betriebssystem oder dem Gerät

Diese Anforderungen erfüllt das Produkt *Creative Cloud Express* der Firma Adobe, das ich bereits verschiedentlich in meinem Unterricht angewendet und für den Workshop ebenfalls ausgewählt habe. Zur Zeit des Workshops hieß diese App noch *Adobe Spark Diashow*. Der Name wurde kürzlich geändert. Dieses Programm ist als App für die Produktpalette der Firma Apple erhältlich und steht als App, die im Browser gestartet werden kann, auch für andere Betriebssysteme zur Verfügung.

An dieser Stelle soll kein Handbuch zur Benutzung dieser App nachgereicht werden, sondern nur in einer kurzen Beschreibung die Eignung für den Sprachunterricht begründet werden.

Die Bedienung ist sehr einfach und nahezu selbsterklärend. Ich beziehe mich im Folgenden auf die Browser-Version, da man damit unabhängig von der Art des Endgeräts arbeiten kann.

Zunächst müssen die Studierenden einen kostenlosen Adobe-Account erstellen oder sich über einen Social-Media-Account (Facebook etc.) auf der Seite express.adobe.com anmelden.

* Kontaktadresse: [ob\(at\)oliverbayerlein.com](mailto:ob(at)oliverbayerlein.com)

Innerhalb der Produktpalette von *Creative Cloud Express* gibt es verschiedene Unterprogramme, die mit Phantasie ebenso im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. In dem Workshop ging es jedoch nur um die mündliche Sprachproduktion, daher wurde mit dem Modul *Video* (zur Zeit des Workshops *Diashow*) gearbeitet.

Um dieses Modul zu erreichen, klickt man nach dem Einloggen auf einen blauen Button mit einem Plus-Zeichen links oben. Danach öffnet sich das Menü, das in Abbildung 1 zu sehen ist. *Video*, am unteren Rand, ist das relevante Modul.

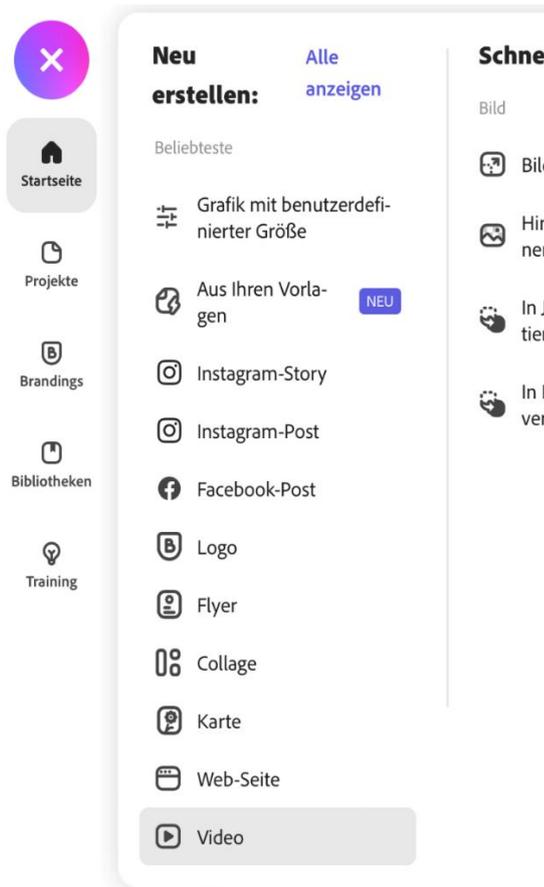


Abbildung 1: Auswahlmenü

Die Studentinnen und Studenten (SuS) erhalten nach der Auswahl von *Video* Zugriff auf ein Tool, das es gestattet, auf einfache Weise Texte, Bilder und Musik auf einer Folie zu verbinden und danach in einem sogenannten Voice-Over mit ihrer eigenen mündlichen Erklärung zu versehen.

Zunächst können sich die SuS für ein Template entscheiden, das ihrer Mitteilungsabsicht am nächsten kommt. „Erzählen Sie, was geschehen ist“ oder „Zeigen und beschreiben“ sowie etliche mehr stehen für die Mitteilungsabsicht zur Verfügung. Anschließend erstellt das Programm eine Reihe von Vorlagen, die der Intention des Projektes entsprechen und Hinweise zu den Inhalten enthalten. Für „Zeigen und beschreiben“ sind es sieben

Folien, die als „Zu meiner Person“, „Funktion“, „Warum“, „Vorteile“ etc. benannt sind.

Für die SuS kann es hilfreich sein, statt mit einem weißen Bildschirm mit diesen Hinweisen zu arbeiten. Sie sind jedoch frei, diese Hinweise zu ignorieren und neue Folien hinzuzufügen. Die Folien werden durch ein sehr einfach zu erlernendes Interface mit Texten und Bildelementen befüllt (Abbildung 2). Es stehen lizenzfreie Fotos aus der Bilddatenbank von Adobe zur Verfügung, man kann jedoch auch eigene Fotos verwenden.

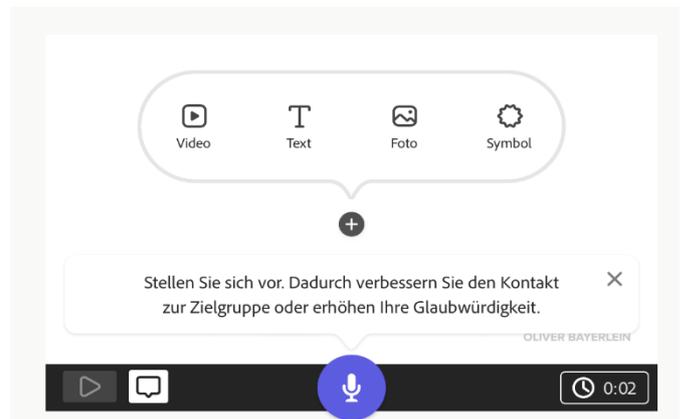


Abbildung 2: Interface für das Befüllen einer Folie

Mit dem blauen Mikrofon-Button beginnt man die Aufnahme der eigenen Stimme. Solange dieser Button gedrückt wird, läuft die Aufnahme. Danach kann das Ergebnis direkt überprüft werden. Sofern die SuS mit dem Ergebnis der Aufnahme nicht zufrieden sind, kann die Aufnahme sofort wiederholt werden. Die alte wird dabei automatisch gelöscht. Die Aufnahmen für jede einzelne „Folie“ sollten kurze Passagen von etwa zehn Sekunden sein. So ist gewährleistet, dass das Frustrationslevel bei einer misslungenen Aufnahme nie zu hoch wird. Die hinterlegte Musik wird jeweils unter der Sprachaufnahme zurückgenommen, *geduckt*, was einer professionellen Aufnahmemischung sehr nahekommt.

Die Zahl der Folien, die die SuS erstellen und mit ihrer mündlichen Beschreibung versehen, ist nicht begrenzt. Wenn die SuS mit dem Projekt zufrieden sind, werden die Folien am Ende mit allen Medien, einschließlich der eigenen Stimme selbstverständlich, in ein Filmformat kompiliert.

In dem automatisch erstellten Abspann werden die Rechteinhaber korrekt genannt. Sowohl die SuS als auch die jeweiligen Institutionen sind daher juristisch auf der sicheren Seite.

Die Videodatei kann mit verschiedenen Leveln der Öffentlichkeit bzw. Privatheit versehen werden. Es ist daher sichergestellt, dass nur Personen, die über den Link verfügen, dieses Video ansehen können, beispielsweise alle Teilnehmerinnen eines Kurses.

Da die Teilnehmer nicht ihr Gesicht zeigen müssen, also zu einem großen Teil anonym bleiben, ist die Bereitschaft, den Link zu teilen, nach meiner Erfahrung, sehr groß.

Diese App kann im Sprachunterricht auf jeder Stufe benutzt werden, nicht nur von Lernern, die bereits über ein hohes sprachliches Niveau verfügen, um ausgefeilte Präsentationen zu erstellen. Nahezu jedes Lehrbuch beginnt mit Aussagen zu sich selbst: „Ich heiße ..., Ich komme aus ..., Ich wohne in ..., Mein Hobby ist ...“ sind Standardredemittel aus dem Anfängerunterricht. Wie wäre es, diese Aussagen mit einigen Bildern zu hinterlegen und den Link zum Endprodukt in ein Padlet hochzuladen? So bekommen diese Aussagen eine zusätzliche ästhetische Qualität und einen längeren Bestand. Außerdem ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich die SuS anstrengen, korrekt zu sprechen, groß.

Die Ergebnisse der Teilnehmerinnen/Teilnehmer des Workshops können auf diesem Padlet eingesehen werden:
<https://padlet.com/4rmqkvw8f41/8qi2iwgx6pbaanh9>

Literatur

Kirkwood, A. (2015): Teaching and learning with technology in higher education: blended and distance education needs 'joined-up thinking' rather than technological determinism. In: *Open Learning*, 29 (3), 206-221.

Puentedura, Ruben R. (2009): *Learning, Technology, and the SAMR Model: Goals, Processes, and Practice*, ohne Seitenangabe, <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/06/29/LearningTechnologySAMRModel.pdf> (überprüft: 27.2.2022)

Stanley, Graham; Thornbury, Scott (2013): *Language Learning with Technology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stone, Rachel; Glover, Ian (2021): *Adapting Higher Education Teaching for an Online Environment*. London: Sage Publishing Limited.

Terada, Youki (2020): *A Powerful Model for Understanding Good Tech Integration*. In: *Edutopia*, <http://www.edutopia.org/article/powerful-model-understanding-good-tech-integration> (überprüft: 27.2.2022)

Selbstbestimmtes Lernen im DaF-Anfänger:innenunterricht durch den Einsatz digitaler Portfolios fördern und sichtbar machen

Cezar Constantinescu* (Meiji Gakuin University)

1. Was ist „selbstbestimmtes Lernen“?

Nach Michael Schart

[lässt] sich universitäre Bildung nicht auf eine vermeintlich neutrale Vermittlung von Wissen reduzieren [...]. Sie ist immer verknüpft mit einer bestimmten Vorstellung von den Menschen, deren Entwicklung gefördert werden soll, und damit auch einer Vision von Gesellschaft, in der sich diese Bildungsprozesse vollziehen. (Schart 2020: 69)

Autonomie gilt als ein solches „übergeordnetes, langfristiges Entwicklungsziel“ (Nodari und Steinmann 2010: 1157) und

[a]us ökonomisch-politischer Sicht ist die Förderung autonomen Lernens im Fremdsprachenunterricht sinnvoll, um die Lernenden für die Arbeitswelt [...] zu qualifizieren, lebenslanges Lernen zu ermöglichen und die Entwicklung zu mündigen Bürgern zu unterstützen. (a. a. O.: 1158)

Diese Perspektive auf den Autonomiebegriff stellt gesellschaftliche und institutionelle Erwartungen an den Unterricht dar, die sich nicht mit denen einzelner Kursleiter:innen decken müssen, aber durch die Einbettung von Kursen in Curricula von ihnen mitgetragen werden. Gleichzeitig kann für sie die Autonomieförderung in diesem Zusammenhang ein praktisches Mittel sein, um auf Rahmenbedingungen zu reagieren, die Lehr- und Lernmöglichkeiten einschränken, wie z. B. eine niedrige Semesterstundenzahl. Indem man den Student:innen Techniken zum Lernen außerhalb der Unterrichtszeit an die Hand gibt und sie dazu ermuntert, dabei eigenen Interessen nachzugehen und ihre Lernziele zu evaluieren, können sie das Sprachenlernen von Anfang an mit einem gewissen Grad an Selbstbestimmung durchführen und strukturiert fortsetzen, auch nachdem sie ihre Pflichtkurse an der Universität abgeschlossen haben.

Selbstbestimmtes Lernen verstehe ich im Kontext des universitären Fremdsprachenunterrichts als einen Teilbereich des autonomen Lernens, wobei ich mich im Speziellen auf die inhaltliche Selbstbestimmung beziehe. Das heißt, dass die Lerner:innen die Möglichkeit haben, Themen und Materialien aufgrund ihrer persönlichen Interessen und Absichten auszuwählen und zum Lernen zu verwenden. Diese Selbstbestimmung steht im Kontrast

zur Vorgabe von Lerninhalten durch die Lehrperson, durch Lehrwerke, Curricula oder standardisierte Tests. Dietmar Rösler formulierte das in einem Interview über das Lernen mit digitalen Medien so:

Lernende, die zehn Flugstunden vom deutschsprachigen Raum entfernt sind, haben jetzt medial jederzeit Zugriff auf deutschsprachige Kommunikation, das ist der große Unterschied zu früher. Was folgt daraus? Die Lernenden könnten sich theoretisch von Anfang an in echte Kommunikationen in der deutschen Sprache einlinken. Wir wissen alle, wie schwierig das ist. Aber mal unterstellt, das wäre etwas, was in Zukunft eine größere Rolle spielt: Lernende sprechen nicht über das, von dem das Lehrwerk meint, dass sie darüber sprechen wollen oder sollten, sondern über das, was sie tatsächlich interessiert. Dann hätten Klassenzimmer und Lehrwerk plötzlich eine andere Funktion: Sie wären Unterstützer in einem thematisch selbstbestimmten Lernprozess. (Rösler 2020 zit. n. Marques-Schäfer 2021: 16)

Das Internet bietet heutzutage nicht nur den einfachen Zugang zu authentischen deutschsprachigen Materialien, sondern auch die Möglichkeit zur Teilhabe an authentischer Kommunikation, d. i. eine Kommunikation auf Deutsch, die nicht in hypothetischen So-tun-als-ob-Szenarien im Unterricht stattfindet. Rösler postuliert auf Grundlage dieser Entwicklung einen Sprachunterricht, der sich dieser Möglichkeiten bewusst ist und sie didaktisch-methodisch umsetzt. Im Zuge des digitalen Wandels im Sprachunterricht finden sich zwar jetzt schon Elemente digitaler und onlinebasierter Kommunikation in DaF-Lehrwerken, allerdings handelt es sich bei genauer Betrachtung meist um „pseudodigitalisierte Optionen als Substitution für traditionelle Medien“ (Marx 2019: 169). Es braucht also Lösungsansätze, die einhergehen mit „konzeptionelle[n] Änderungen des Fremdsprachenunterrichts, indem bestimmte Lernbereiche ausgelagert werden, um andere im Unterricht intensiver behandeln zu können“ (ebd.).

2. Selbstbestimmtes Lernen mit Online-Materialien und Portfolios

Habe ich mich als Lehrperson dazu entschieden, im Sprachkurs Platz für selbstbestimmtes Lernen zu schaffen, dann ist das für die Lerner:innen Angebot und Anforderung zugleich. „Lernt Materialien und Hilfsmittel kennen, die ihr außerhalb der Unterrichtszeit zum

* Kontaktadresse: c.constantinescu(at)gen.meijigakuin.ac.jp

Deutschlernen verwenden könnt und nutzt sie. Findet Inhalte, die euch interessieren, und beschäftigt euch selbst in der Fremdsprache damit.“ So könnte die Aufforderung lauten. Das selbstbestimmte Lernen wird damit auch zum Lernziel. Für die Lerner:innen ist das eine ungewohnte Erwartung, denn

[i]m Unterricht werden die Planungs- und Steuerungsfunktion normalerweise von der Lehrperson übernommen. Unter dieser Voraussetzung übernehmen Lernende nicht automatisch Verantwortung für das Lernen. Sie sind bereits in Lernmustern sozialisiert und müssen für neue Formen gewonnen werden. (Weskamp 1999: 16 zit. n. Nodari und Steinmann 2010: 1159)

Das trifft meiner Erfahrung nach auch auf japanische Studienanfänger:innen zu, die sich nicht nur an die neue Lernumgebung an der Universität gewöhnen, sondern auch ausloten müssen, unter welchen Erwartungen und mit welchen Freiheiten sie den Lernprozess durchführen sollen und können. Dafür ist eine klare und offene Kommunikation notwendig, nicht nur, um diesen Prozess anzuleiten, sondern auch, um im Kursverlauf auf Unsicherheiten einzugehen und im Dialog mit den Student:innen den Lernfortschritt in regelmäßigen Abständen zu evaluieren.

Wenn eine inhaltliche Selbstbestimmung im Fokus stehen soll, damit die Lerner:innen sich auf Basis ihrer Interessen mit der deutschen Sprache beschäftigen können, ist es sinnvoll, verschiedene Ressourcen vorzustellen und deren Verwendung durch die Integration in den Unterricht zu demonstrieren. Zur Auswahl der Materialien schreibt Claudio Nodari bereits Mitte der 1990er-Jahre:

Idealtypisch sollte im Unterricht ausschließlich mit authentischen Materialien gearbeitet werden. Dies ist zwar denk- und machbar, jedoch kaum realistisch. Lehrwerke können Lehrpersonen in der Gestaltung eines autonomiefördernden Unterrichts entlasten, wenn sie es den Lernenden [...] ermöglichen, durch offene Aufgabenformen schrittweise Verantwortung für verschiedene Lernprozesse zu übernehmen [...]. (Nodari 1995: 129, zit. n. Nodari und Steinmann 2010: 1160)

Die Arbeit mit authentischen Materialien ist meiner Meinung nach heute viel einfacher als vor 30 Jahren. Mit der Allgegenwärtigkeit des Internets und dessen Nutzung für Medienkonsum und Kommunikation gibt es dafür viele Möglichkeiten. Statt nur ergänzend zu gedruckten Lehrwerken vereinzelt Online-Materialien einzusetzen, sollte man den Reichtum an kostenlosen und öffentlich

zugänglichen Ressourcen (Mediatheken, Sprachkurse, Online-Shops und andere Webseiten, Plattformen für soziales Netzwerken usw.) aktiv nutzen und auch den Lerner:innen nahebringen. Natürlich müssen die Inhalte kuratiert, d. h. sorgsam ausgewählt, für den Einsatz im Unterricht aufbereitet und in geeigneter Form präsentiert werden, aber ein auf derartige Materialien ausgerichtetes Online-Lehrwerk, das mit dem Kurs wachsen kann, entlastet ebenfalls die Lehrperson, sobald ein Grundgerüst erarbeitet wurde. Ein modulares Konzept sorgt dafür, dass Inhalte bei Bedarf leicht geändert werden können.

Wie kann man dann das Selbstlernen, d. i. wenn „der gesamte Lernprozess oder zumindest größere Teile davon (...) unabhängig von Lehrern oder Institutionen statt[finden]“ (Rösler 2012: 116), sichtbar machen? Ein unterrichtsbegleitendes Portfolio ist eine Möglichkeit dafür, indem die Student:innen dokumentieren, womit sie sich in ihrer Zeit außerhalb der Unterrichtsstunde beschäftigt haben. Wenn das Selbstlernen transparent gemacht und in die Beurteilung oder Benotung miteinbezogen werden soll, braucht es klare Vorgaben und auch ein Einverständnis der Kursteilnehmer:innen, die Dokumentation mit der Lehrperson zu teilen. Schließlich stellt sich auch die Frage nach den Erwartungen an Fremd- und Selbstbestimmung im Kontext des japanischen Bildungssystems, d. h. in der Schule und an der Universität. Das ist auch ein Punkt, der während der Diskussion im Offenen Forum auf dem Fachtag angesprochen wurde (s. dazu Kap. 4).

3. Projektbeschreibung: Arbeiten mit einem Online-Lehrwerk und Online-Portfolios im universitären Anfänger:innenunterricht¹

Im Studienjahr 2021 habe ich im Anfänger:innenunterricht an der Universität kein Verlagslehrwerk mehr eingesetzt, sondern experimentell mit eigens erstellten oder im Internet frei verfügbaren Materialien gearbeitet. Zu letzteren gehören authentische, also nicht für den Einsatz im Unterricht konzipierte, Webseiten oder Videos, genauso wie bereits didaktisierte Materialien wie zum Beispiel aus den Online-Deutschkursen der Deutschen Welle². Dabei wollte ich mich hinsichtlich der Themen und der Progression grob an DaF-Verlagslehrwerken orientieren, die im deutschsprachigen Raum herausgegeben werden, und gleichzeitig den Umfang an die Struktur eines Semesterkurses mit 15 Unterrichtseinheiten anpassen und in einem geeigneten Format präsentieren. Dieses Konzept habe ich in drei in Bezug

¹ Dieses Kapitel enthält verschriftlichte Passagen eines Online-Vortrags, den ich im Rahmen des 4. Virtuellen Forschungskolloquiums DaF in Japan im Januar 2022 gehalten habe.

² <https://learngerman.dw.com/de/overview> (28.02.2022)

auf Inhalte und Lernziele gleichen Klassen mit insgesamt 47 Kursteilnehmer:innen eingesetzt.

Nach und nach ist während des Studienjahrs ein Online-Lehrwerk bestehend aus Online-Ressourcen, Kurs- und Hausaufgaben, Grammatik- und Wortschatzhinweisen und von mir erstellten kurzen Erklärvideos entstanden³. Neue Inhalte wurden im Laufe der beiden Semester im Wochenrhythmus hinzugefügt. Aufgrund dieses Prozesses, aber auch aus didaktischen Überlegungen, ist das Ergebnis im Vergleich mit einem typischen Verlagslehrwerk „unvollständig“, es enthält keinen Übungsteil mit Grammatik- oder Wortschatzübungen, keine Wortlisten und keine Grammatikübersicht. Dieses „Lehrwerksgerüst“ muss daher mit Informationen aus anderen Quellen ergänzt werden.

Der Wunsch, abseits von Verlagslehrwerken zu arbeiten, die Freiheit zu haben, authentische Materialien selbst auszuwählen und in den Unterricht zu integrieren, aber auch die Möglichkeit zu haben, die Materialien an den Semesterrhythmus anzupassen und sich nicht an eine fremdbestimmte inhaltliche Progression anpassen zu müssen, hatte sich schon vor der Corona-Pandemie aus meiner universitären Unterrichtspraxis heraus entwickelt. Anlass und Inspiration für diesen Wechsel in der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts waren Diskussionen mit DaF-Kolleg:innen rund um die Banalität von Lehrwerksinhalten, die Arbeit von Sven Körber-Abe mit seinem urheberrechtsfreien Lehrwerk für Anfänger:innen, dem Adaptable Open Textbook⁴, und schließlich das in Kapitel 1 genannte Interview mit Dietmar Rösler zur Förderung selbstbestimmten Lernens.

Auch die Rahmenbedingungen der Sprachkurse haben eine wichtige Rolle bei der Formulierung des Wunsches nach einem neuen Unterrichtskonzept gespielt. Was kann ich in einem Semester mit 15 Wochen schaffen, wenn ich eine Klasse nur einmal in der Woche 90 Minuten lang unterrichte? Was möchte ich den Student:innen mitgeben, die gemäß dem Curriculum ihrer Fakultät nach zwei Semestern den verpflichtenden Fremdsprachenunterricht abgeschlossen haben? Wie gehe ich also mit der beschränkten Ressource Zeit um? Welche Form von Sprachvermittlung ist sinnvoll, welche Erwartungen an die Student:innen und welche Kursziele sind realistisch?

Meine Antwort auf diese Fragen war, Teile des Lernprozesses aus dem Unterricht auszulagern, Raum zum Selbstlernen und selbstbestimmten Lernen zu schaffen und dabei die Student:innen mit inhaltlicher Struktur

und einer nachvollziehbaren Kursprogression zu unterstützen. Die 90-minütigen Unterrichtseinheiten fanden online über eine Videokonferenzplattform statt. Die Zeit im Unterricht sollte für Aufgaben genutzt werden, bei denen die Interaktion mit den anderen Kursteilnehmer:innen im Vordergrund stand. Der soziale Aspekt des Lernens, der kollegiale Austausch und das kollaborative Arbeiten schienen mir gerade in einer Situation wichtig, in der die Student:innen hauptsächlich von zu Hause aus an Online-Unterricht teilnehmen und keine oder nur sehr wenige Gelegenheiten haben, um mit ihren Kolleg:innen zu interagieren.

3.1 Das Online-Portfolio

Eine wichtige Rolle, um das Lernen und vor allem das Selbstlernen außerhalb der Unterrichtszeit sichtbar zu machen, kam der Portfolioarbeit zu. Eva Burwitz-Melzer beschreibt die Vorteile eines Lerndossiers (als Teil eines umfangreicheren Sprachlernportfolios) so:

Im Dossier kommen sowohl die produktorientierte Dokumentationsfunktion wie auch die prozessdiagnostische Funktion zum Tragen, es ist ebenfalls eine formative Art der Selbsteinschätzung: Indem die Portfolioeigner selbst besonders gute, jeweils aktuelle Arbeiten zum Nachweis ihres Sprachenlernens auswählen und dort präsentieren, akkumulieren sich im Laufe der Zeit Dokumente ihres Lernprozesses, die einen Lernfortschritt belegen. Bereits die Auswahl der einzelnen Arbeitsbeispiele regt zur Reflexion über den eigenen Lernprozess an. (Burwitz-Melzer 2016: 417)

Angesichts der Tatsache, dass der Unterricht online stattfand, bot es sich an, die Student:innen Online-Portfolios unter Zuhilfenahme der von der Universität zur Verfügung gestellten Softwareumgebung führen zu lassen. Dazu habe ich in Microsoft Teams einen Kurs erstellt und dort ein „Klassennotizbuch“ angelegt. Darin bekommt jede im Kurs registrierte Person automatisch einen Abschnitt zugewiesen, den nur sie und der/die Kursleiter:in sehen und bearbeiten können. Dieses Notizbuch existiert in Microsoft OneNote und kann nach dem Erstellen auch außerhalb von Teams aufgerufen und bearbeitet werden. Der Vorteil von OneNote ist, dass es unterschiedliche Medienformate unterstützt. Nicht nur Texte, sondern auch Bilder, Videos, Audiodateien, Links und handschriftliche Notizen können direkt hinzugefügt werden.

In einem Bereich des Klassennotizbuchs, auf den alle Kursmitglieder zugreifen konnten, habe ich auf Japanisch und Deutsch eine Kurzanleitung veröffentlicht. Außerdem waren die Kategorien, die die Student:innen zur

³ Beispiel des Formats für das Wintersemester 2021: <https://tinyurl.com/mokks21>

⁴ <http://sven.kir.jp/aot/index.html> (28.02.2022)

Organisation ihres Portfolios verwenden sollten, von mir vorgegeben und bei allen gleich eingetragen. Diese Vorgabe sollte eine Struktur und Hilfestellung bieten, die Kategorien konnten aber bearbeitet, gelöscht und sogar ergänzt werden. Einzelne Student:innen haben auch diesbezüglich von der Möglichkeit zur Selbstbestimmung Gebrauch gemacht und eine Kategorisierung genutzt, mit der sie besser arbeiten konnten. Ich selbst habe die Kategorien nach dem Sommersemester überdacht und für das Wintersemester abgeändert, um besser verständlich zu machen, wie ich mir die Nutzung des Portfolios vorstelle (s. Abb. 1 und 2).

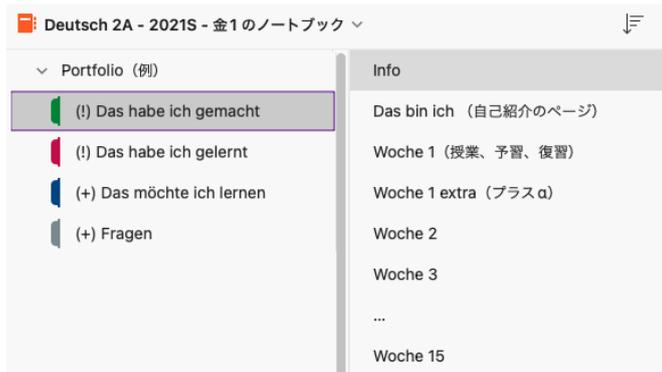


Abbildung 1: Portfolio-Kategorien im Sommersemester (Bildschirmfoto, Ausschnitt, bearbeitet)

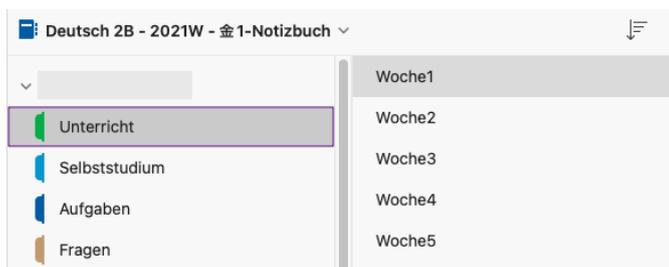


Abbildung 2: Portfolio-Kategorien im Wintersemester (Bildschirmfoto, Ausschnitt, bearbeitet)

Im Sommersemester waren die Sektionen „Das möchte ich lernen“ und „Fragen“ optional zu nutzen. Im Wintersemester war nur die Kategorie „Fragen“ optional. Außerdem stand es den Student:innen frei, neben den vorgegebenen Aufgaben zur Vor- und Nachbereitung auch selbst gewählte Lernaktivitäten zu dokumentieren. Derartige Einträge sollten sie mit dem Zusatz „extra (プラスα)“ kennzeichnen. Hier konnte alles einen Platz finden, was „nur irgendwie“ einer Beschäftigung mit der deutschen Sprache entspricht. Konkrete Beispiele aus den Portfolios waren: Ergebnisse von Internetrecherchen zu Interessengebieten wie z. B. Fußball oder Reiseziele im deutschsprachigen Raum, Youtube-Videos mit Grammatikerklärungen auf Japanisch, deutschsprachige Fernsehserien, im Wörterbuch nachgeschlagene Begriffe, Grammatik- oder Wortschatzübungen aus anderen Lehrmaterialien, in japanischen Manga oder Romanen entdeckte deutsche Namen oder Fremdwörter, im japa-

nischen Alltag entdeckte deutsche Aufschriften (z. B. Firmen- oder Produktamen) oder auf Deutsch gespielte Videospiele. Die letzten zwei Punkte hatte ich im Unterricht bei der Erklärung zum Portfolio als Beispiele für das Selbstlernen vorgestellt. Der Punkt „Fragen“, unter dem Fragen zu notieren waren, die beim Lernen aufkamen, sollte einerseits die Reflexion während des Lernens fördern und andererseits einen zusätzlichen Kommunikationsweg zwischen Lerner:in und Lehrer:in schaffen.

3.2 Reflexion über das Kurskonzept und Ausblick

In Einzelgesprächen jeweils in der Mitte beider Semester habe ich die Student:innen über ihre Meinung zum Verzicht auf ein gedrucktes Lehrwerk und die Verwendung von Online-Materialien und Online-Portfolios befragt. Von den meisten Befragten wurde das Lernen mit diesen Mitteln weder als besonders negativ noch als besonders positiv beurteilt. Einzelne negative Bewertungen nach den ersten zwei Monaten des Sommersemesters bezogen sich auf den Zeitaufwand zur Eingewöhnung an die unterschiedlichen Online-Werkzeuge und auf Schwierigkeiten bei der Verwendung. Auf das Portfolio bezogen meinten einzelne, dass sie einerseits lieber mit Papier und Stift als digital arbeiten würden. Andererseits sei es gut, die so gemachten Notizen ins Portfolio zu übertragen und damit gleichzeitig die Lerninhalte zu wiederholen. Andere hingegen sagten, dass es sogar ihrer Präferenz entspreche, mit digitalen Materialien zu arbeiten. Das digitale Portfolio habe den Vorteil, einzelne Inhalte direkt aus dem Online-Lehrwerk oder aus anderen Internetquellen kopieren und mit Anmerkungen versehen zu können. Außerdem seien die Unterrichtsinhalte und die eigenen Aufzeichnungen überall dort abrufbar, wo man aufs Internet zugreifen kann.

Die Unmittelbarkeit des Online-Formats, d. h. dass alles, was der/die Student:in schreibt, bei bestehender Internetverbindung auch sofort für die Lehrperson sichtbar wird, kann rückblickend den Eindruck vermitteln, man werde überwacht oder ständig überprüft, wie fleißig man lernt. Tatsächlich sollte die Kategorie „Unterricht“ mit Notizen oder einer kurzen Reflexion zur Unterrichtsstunde und die Kategorie „Aufgaben“ als Sammlung schriftlicher und z. T. mündlicher Hausaufgaben regelmäßig (d. h. wöchentlich) aktualisiert werden. Am Ende des Semesters habe ich die Portfolioarbeit hinsichtlich der abgegebenen Aufgaben, aber auch in Bezug auf die Regelmäßigkeit der Aktualisierung und den Umfang in der Kategorie „Selbstlernen“ quantifiziert und zusammen mit der Evaluation der Mitarbeit während der Unterrichtsstunden zur Benotung verwendet. Tests, die Sprachwissen abfragen, habe ich in diesem Studienjahr auch hinsichtlich der Fairness bei der Ablegung nicht beaufsichtigter Online-Tests nicht eingesetzt.

Zusammenfassend kann ich sagen, dass ich am Ende des Studienjahrs zufrieden mit den Ergebnissen dieses Kurskonzepts war. Das Auslagern von Lerninhalten und -prozessen auf die Zeit außerhalb des Unterrichts halte ich angesichts der knappen Zeit, die für das Lernen *im* Kurs bleibt, für notwendig. Ein methodischer Vergleich der erreichten Lernziele zwischen dem hier vorgestellten Kurskonzept und anderen „althergebrachten“ Formaten für den Deutschunterricht steht noch aus. Allerdings haben meiner Beobachtung nach die Student:innen aus dem Studienjahr 2021 im Vergleich zu den Kursen davor bei überwiegend gleichbleibender Progression und inhaltlicher Gestaltung mindestens genauso gute Lernfortschritte erzielt und Ergebnisse innerhalb der zu erwartenden Bandbreite gezeigt. Die Lernziele auf A1.1-Niveau wurden überwiegend erreicht. Abgesehen davon habe ich mir als Lehrer meinen Wunsch nach mehr Freiheit und Unabhängigkeit erfüllt und konnte den Student:innen hoffentlich nahebringen, dass das Aneignen einer Fremdsprache hauptsächlich in Eigenverantwortung außerhalb des Unterrichts passieren muss und dass Lehrmaterialien und Lehrperson nur eine unterstützende Rolle einnehmen. Mein Ziel war es, ihnen mit dem Kurs auch eine Starthilfe beim Selbstlernen zu geben und ihnen Ressourcen und Techniken vorzustellen, die ihnen dabei helfen. Idealerweise sollten die Student:innen durch eine positive Lernerfahrung animiert werden, diese über die Dauer des Kurses hinaus anzuwenden. Um herauszufinden, ob mir das gelungen ist, wäre eine Befragung der Kursteilnehmer:innen in ihrem zweiten Studienjahr nötig. Die Untersuchung sollte klären, ob sie weiterhin fakultative Deutschkurse an der Universität belegen, ob sie aus eigenem Antrieb in ihrer Freizeit Deutsch lernen oder ob sie auch in anderen Kursen unabhängig von Vorgaben seitens des/der Kursleiter:in ein Lernportfolio einsetzen.

4. „Wie viel Freiraum darf es sein?“ – Rückblick auf die Diskussion im Offenen Forum

In der knapp 30-minütigen Diskussion, die im Rahmen des Fachtags am 9.10.2021 stattfand, wollte ich vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen mit dem Online-Kurskonzept die polemisch formulierte Frage nach möglichen Freiräumen im Unterricht einer größeren Runde von Deutschlehrer:innen stellen und Meinungen und Erfahrungen aus unterschiedlichen Unterrichtskontexten hören. An der Online-Diskussion via Videokonferenz nahmen etwa zehn Kolleg:innen teil.

Der Diskussion vorangestellt hatte ich Dietmar Röslers Zitat (s. Kap. 1). Ausgangspunkt war also das selbstbestimmte Lernen, um dann allgemein darüber zu reden, wie viel Steuerung und wie viel Freiraum insbesondere im Anfänger:innenunterricht angemessen und sinnvoll

sind, und welche bereits erprobten Beispiele aus der Praxis oder welche Ideen für die praktische Umsetzung es gibt. Röslers Situierung des Deutschlernens mit Online-Medien und seiner Aufforderung nach mehr Unterstützung bei der Selbstbestimmung wurde entgegeng gehalten, dass diese Aussagen aus einer europäischen Perspektive kommen, die sich nicht direkt auf den japanischen Kontext übertragen ließen, weil es aufgrund bisheriger Lernerfahrungen in der Schule besonders den Studienanfänger:innen an Motivation zum selbstbestimmten Lernen fehle und sie auch keine Erwartungen in diese Richtung hätten. Eine derartige Erwartungshaltung erschwert natürlich die Einführung neuer Unterrichtskonzepte und man kann womöglich nur einen Teil der Student:innen dafür gewinnen. Dem lässt sich entgegenhalten, dass die Bereitschaft, „neu zu starten“ und sich auf neue Lernformen einzulassen, besonders bei Studienanfänger:innen groß ist.

Angesprochen wurde neben dem Thema der Lehrinhalte auch das der Aufgabenformate. Projektorientiertes Lernen, bei dem die Student:innen über einen längeren Zeitraum hinweg in Kleingruppen arbeiten und sich selbst organisieren, würde die angesprochenen Freiräume schaffen, in denen der Lehrperson eine anleitende und beratende Funktion zukäme. Das wäre allerdings etwas, das ab einem fortgeschrittenen Niveau etwa ab B1 gut funktionieren würde, um mit Materialien in der Fremdsprache arbeiten zu können, Informationen zu evaluieren und längere Texte z. B. für Präsentationen zu verfassen. Bei umfangreichen Projekten ist es sicher auch von Vorteil, wenn man im Studium fortgeschrittener ist und sich Strategien für das selbstständige Arbeiten angeeignet hat. Ist es sinnvoll, schon auf A1-Niveau mit Projektarbeit in der Fremdsprache zu beginnen? Wie machbar ist das angesichts zeitlicher Einschränkungen und geringer Kenntnisse in der Zielsprache? Neue Fragen kommen auf.

Das Thema Zeitaufwand wurde auch im Zusammenhang mit der Portfolioarbeit diskutiert. Wenn man für viele Klassen verantwortlich ist, sei es unrealistisch, sich regelmäßig alle Portfolios anzusehen und für eine Gesamtbewertung der Kursleistung heranzuziehen. Den Faktor Zeit erwähnt auch Eva Burwitz-Melzer, die unter Verweis auf andere Forschungsarbeiten feststellt, dass „v.a. der große Zeitaufwand, der für das Anleiten zum Ausfüllen des Sprachenportfolios aufgebracht werden muss“ (Burwitz-Melzer 2016: 419) als „problematisch angesehen wird und dazu führt, dass das Interesse an diesem Instrument nachlässt“ (ebd.). Allerdings geht es hier speziell um das standardisierte Europäische Sprachenportfolio und dessen Einsatz im schulischen Kontext. In der Diskussion kam auch der Vorschlag, die Student:innen Lernfortschritte und -ergebnisse selbst und

durch ihre Kolleg:innen evaluieren zu lassen, die Evaluation also aus praktischen Überlegungen auszulagern und damit gleichzeitig ein bewusstes und reflexives Lernen zu fördern.

Die Diskussion hat gezeigt, dass das Thema der Freiräume im Deutschunterricht in Japan einige von uns interessiert und beschäftigt, und ich freue mich schon auf die nächste Gelegenheit zum Austausch darüber. Persönlich halte ich es in jedem Fall für sinnvoll, Studien- und Deutschanfänger:innen an ein selbstbestimmtes Lernen heranzuführen, auch wenn das von Lerner:innen- und Lehrer:innenseite mit einem gewissen Aufwand verbunden ist. Den Aufwand kann man reduzieren, indem man nach einem Weg sucht, um (zunächst) niederschwellig Elemente selbstbestimmten Lernens in den Unterricht zu integrieren. Ideal wäre es natürlich, wenn besonders im japanischen Kontext bereits in den letzten Schuljahren vor dem Eintritt in die Universität derartige Lernmethoden inkl. der Umsetzung mithilfe von Online-Werkzeugen im Curriculum verankert und den Schüler:innen nahegebracht würden und damit eine Brücke zu den unterschiedlichen Lernumgebungen an der Universität gebaut würde.

Literatur

Burwitz-Melzer, Eva (2016): „Sprachenportfolios“. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage)*. Tübingen: Narr, 416–420.

Marques-Schäfer, Gabriela (2021): „DaF und digitale Medien: ein Interview mit Dietmar Rösler“. In: *Pandaemonium Germanicum* 24/42, 11–21. Online: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/176690/164044> (28.02.2022).

Marx, Nicole (2019): „Zur Pseudodigitalisierung in Fremdsprachenlehrwerken“. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel (=Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts)*. Tübingen: Narr, 162–172.

Nodari, Claudio; Steinmann, Cornelia (2010): „Lernerautonomie“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin und New York: de Gruyter, Bd. 2, 1157–1162.

Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart und Weimar: Metzler.

Schart, Michael (2020): „Kreativität, kritisches Denken, Kollaboration: Zur Bedeutung von Schlüsselkompetenzen im universitären Deutschunterricht“. In: *Neue Beiträge zur Germanistik* 19/2, 67–86.

Gedanken zum offenen Forum: Testverfahren im Online-Unterricht

Diana Beier-Taguchi (Tokyo University of the Arts)*

In dem offenen Forum „Testverfahren im Online-Unterricht“ haben wir uns mit den Fragen auseinandergesetzt, welche Erfahrungen wir mit dem Testen in dieser besonderen Unterrichtsform haben, welche Testverfahren sinnvoll sind und welche Bedenken wir beim Einsatz von Online-Tests und Online-Test-Tools haben.

Zunächst wird im ersten Teil auf bisherige Erfahrungen mit dem Testen im Online-Unterricht eingegangen und im Anschluss daran sollen verschiedene Tools und Aufgabenformate, die für Online-Tests gängig sind, vorgestellt werden. Diese wurden auch teilweise von Kolleginnen und Kollegen, die an dem offenen Forum teilgenommen haben, eingesetzt. Zum Schluss soll das Online-Proctoring, eine digitale Prüfungsüberwachung, Erwähnung finden.

Hintergrund für das Forum war meine eigene Erfahrung mit Online-Tests und die Unzufriedenheit mit den Möglichkeiten einer fairen Benotung und Bewertung im Distanzunterricht. Ich möchte an dieser Stelle die Situation erläutern. Während des Sommersemesters 2020 war ich – und sicherlich viele andere Kolleginnen und Kollegen – der Meinung, dass die Phase des Online-Unterrichts nur von kurzer Dauer sein wird. Deswegen hatte ich mir zunächst auch weniger Sorgen um die Benotungen meiner Klassen gemacht. Mir war es erst einmal wichtiger, Studierende zu motivieren, sich auf diese neue Unterrichtsform einzustellen und die positiven Aspekte zu erkunden. Außerdem musste ich verschiedene technische Probleme bewältigen sowie meinen Studierenden technischen Support anbieten. In dieser unsicheren Zeit wollte ich meine Klassen durch Tests nicht überfordern, sondern habe mich vor allem auf die Benotungen von mündlichen Beiträgen, Projekten wie Präsentationen, selbst gemachten Videos sowie selbst aufgenommenen Audios und Texten wie Aufsätzen, Briefen, selbst gestalteten Postkarten u. Ä. beschränkt.

Im Unterricht vor der Pandemie hatte ich eine Balance (in Abhängigkeit von der jeweiligen Klasse unterschiedlich gewichtet) zwischen Reproduktion wie zum Beispiel klassische Tests, die gelerntes Wissen abfragen, und Anwendung wie beispielsweise das Erstellen von Präsentationen, Verfassen von Texten sowie andere offene Aufgabenformen. Im Distanzunterricht musste ich die Verteilung der Aufgabenformate neu gewichten, um das Betrugsrisiko zu minimieren, da ich festgestellt habe, dass einige der Studierenden Übersetzungstools und/oder

Lehrmaterialien bei der Bearbeitung der Tests benutzen. In einigen Klassen, in denen der Fokus stärker auf die Grammatikvermittlung gerichtet war, habe ich jedoch bereits im Sommersemester 2020 angefangen, Online-Tests durchzuführen, die die bisherigen klassischen schriftlichen Tests ersetzen.

Zunächst habe ich aufgrund des Zeitmangels die Tests mit Google Forms erstellt, da sich die Noten leicht in die Lernplattform meiner Universität übertragen ließen und mir nach dem Aufwand des Erstellens die Erleichterung der automatischen Benotung zugutekam. Vorteile bei der Nutzung dieses und ähnlicher Tools sind nicht nur die Zeitersparnis, sondern auch eine Objektivität, die Lehrkräfte nicht immer gewährleisten können. Google Forms eignet sich vor allem für den Einsatz von geschlossenen Fragetypen. Die Antworten können durch Software bewertet und teilweise auch korrigiert werden. Bei offenen Aufgabenformen, die ebenfalls bei Google Forms möglich sind, muss die Bewertung durch die Lehrkraft erfolgen, doch bietet dies die Möglichkeit, nicht nur (auswendig) gelerntes Wissen abzufragen.

Wirklich zufrieden war ich mit dem Tool nicht. Vor allem bei der Abfrage von reproduziertem Wissen gab es zu viele Möglichkeiten des Betrügens. Ich habe versucht, die Aufgaben so zu gestalten, dass das Risiko minimal blieb, indem ich beispielsweise den Studierenden unterschiedliche Tests gegeben habe, um den Austausch über die Antworten zu reduzieren. Die Nutzung von Hilfsmitteln konnte jedoch nicht gänzlich ausgeschlossen werden.

In Deutschland boten und bieten die Universitäten seit Beginn der Pandemie Take-Home-Examen (THE), oder auch „Kofferklausuren“ genannt, an, die häufig als Open-Book-Prüfungen konzipiert werden. Diese Prüfungsalternativen sind laut Homepage der Technischen Universität Hamburg schriftliche Prüfungen, die in der Regel digital und dementsprechend überall durchgeführt werden können. Die Studierenden können von zu Hause an der Prüfung teilnehmen, zudem gibt es keine Aufsicht, auch nicht in Form von Überwachung durch Webcams, die die Bearbeitung der Prüfung protokolliert. Während einer vorgeschriebenen Bearbeitungsdauer können Hilfsmittel eingesetzt werden. Diese Prüfungsart wird vorwiegend für das Prüfen von Synthese- bzw. Transferleistungen eingesetzt.

* Kontaktadresse: beier-taguchi.diana(at)ms.geidai.ac.jp

Meine Erfahrung und meine Kenntnis der Take-Home-Examen beeinflussten mein Vorgehen im Herbstsemester 2020/21. Ich habe die Gewichtung noch stärker auf anwendungsorientierte Aufgaben gelegt. Vorteile dieser Aufgaben sind, dass nicht nur reproduktives Wissen abgefragt werden kann, sondern auch andere Kompetenzen im Mittelpunkt stehen; bei der Bewertung liegt der Fokus nicht nur auf dem Ergebnis allein, sondern auf dem Entstehungsprozess. So können z. B. der Umgang mit Korrektur und auch die Selbstkorrektur ein Kriterium darstellen. Zudem ist das Betrugsrisiko gering.

Neben diesen Aufgaben habe ich auch Online-Tests durchgeführt, die ich mit BookWidgets erstellt habe. Ein Vorteil von BookWidgets ist, dass die erstellten Tests und Aufgabenblätter einfach in eine Lernplattform integriert und die Noten in den Gesamtnotenschlüssel übertragen werden können. Weitere für mich überzeugende Punkte waren, dass es einen Prüfungsmodus gibt, den man einstellen kann, wenn man eine Zeitdauer wünscht, in der der Test bearbeitet werden soll. Eine Abgabe der Ergebnisse nach Ablauf der Zeit ist nicht möglich. Der Zeitdruck erschwert den Einsatz von Hilfsmitteln. Es lassen sich außerdem Audios aufnehmen und somit Höraufgaben erstellen. Darüber hinaus können die Studierenden selbst Audios aufnehmen, sodass ich – ähnlich wie bei TestDaF – Aufgaben erstellen konnte, in denen mündlich agiert werden musste. Auch für das Aussprachetraining habe ich dieses Tool eingesetzt. BookWidgets bietet eine große Anzahl an unterschiedlichen Aufgaben- und Übungsformen an. Single-Choice- und Multiple-Choice-Aufgaben, Lückentexte, Zuordnungsübungen, Auswahlaufgaben und Freitexteingabe wären einige Beispiele.

Das Erstellen der Tests mit BookWidgets nimmt relativ viel Zeit in Anspruch, doch die Zeitersparnis bei der Bewertung und Rückgabe der Tests ist enorm. Durch die Erstellung zweier Testversionen A und B, in denen ich die Reihenfolge der Aufgaben verändert hatte, minimierte ich zusätzlich den Lösungsaustausch zwischen den Studierenden in dem schon begrenzten Zeitfenster.

Die Studierenden müssen sich für die Bearbeitung der Tests via BookWidgets nicht registrieren. Sie erhalten einen Link oder QR-Code und folgen den Anweisungen. Die Tests werden nach der Abgabe im Account der Lehrkraft gesammelt und können dort bewertet werden. Durch Hinzufügen von Templates übernimmt BookWidgets einen großen Teil der Korrektur automatisch. Offene Items wie aufgenommene Audios oder Freitexteingabe korrigiert und bewertet der oder die Lehrende dann in einem nächsten Schritt. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit, Feedback hinzuzufügen. Der fertig bewertete Test kann als PDF den Studierenden zugesendet

werden. Die Nutzung von BookWidget kostet für eine Lehrperson 48 Euro in einem jährlichen Abonnement. Nach einer Registrierung können Kurse angelegt und Tests archiviert werden. Wie bereits erwähnt, wird dieses Tool nicht nur zum Erstellen von Tests eingesetzt, sondern bietet eine Vielzahl von Einsatzmöglichkeiten in der Unterrichtsgestaltung durch den Spiele- und Arbeitsblattgenerator, Whiteboard-Funktionen, Flashcards, WebQuests und viele andere Features.

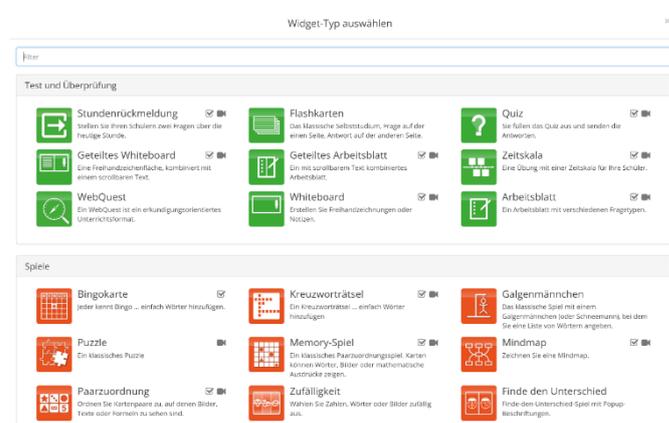


Abbildung 1 BookWidget-Startseite

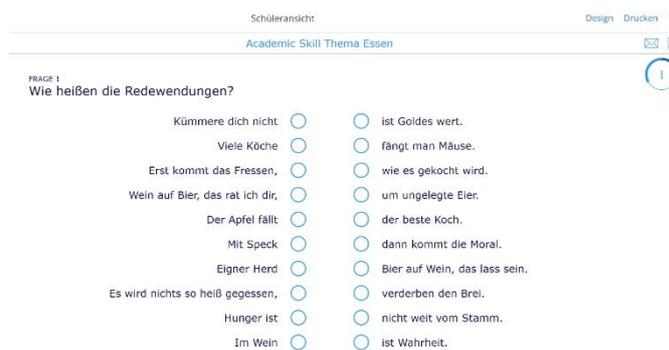


Abbildung 2: BookWidget – Beispiel eines Widgets

Nun möchte ich noch auf einige Wortmeldungen im Rahmen des offenen Forums eingehen. Nachdem ich am Anfang des Forums die Situation kurz erläutert und BookWidgets vorgestellt hatte, haben die Teilnehmenden weitere Tools und Möglichkeiten genannt, die sie im Unterricht einsetzen. So benutzte eine Kollegin aus Japan Formative, eine Sammlung an Tools, die ähnlich wie BookWidgets funktioniert. Viele in Japan tätige Lehrende haben ihre Tests über Lernplattformen wie Manaba, Moodle, WebClass und Google Classroom erstellt oder dort via Links oder Codes zur Verfügung gestellt. Auch Google Forms und Kahoot wurden als Test-Tools erwähnt. Außerdem nahmen die meisten Lehrkräfte auch eine Gewichtung zugunsten von anwendungsorientierten Aufgabentypen wie Präsentationen u. Ä. vor.

Ein Vorteil des Fachtages war das Zusammentreffen von Lehrenden aus verschiedenen Ländern Asiens, Ozeaniens und Europas. So konnten wir auch in dem offenen Forum erfahren, wie in Singapur, China, Südkorea und

Vietnam während des Online-Unterrichts getestet wurde. Die Lernsituation in den genannten Ländern scheint, zumindest was die technischen Bedingungen angeht, ausgereifter zu sein als in Japan. Ich hatte den Eindruck, dass die Institute und die Studierenden in Bezug auf Software, PCs und Internetverbindung besser ausgestattet sind. Zusätzlich gab es viel strengere Vorgaben, was die Durchführung von Online-Tests betrifft. Beispielsweise mussten sich die Studierenden in Südkorea mit ihrem eigenen Smartphone während des Tests überwachen. Der Test fand digital an einem vorgegebenen Computerplatz an der Universität statt. Neben dem Computer gab es eine Vorrichtung für das Smartphone, welches auf die eigene Person gerichtet werden sollte, um so die Aktivitäten der Studierenden während des Tests aufzunehmen. Auf diese Weise konnten das Benutzen von unerlaubten Materialien, das Aufrufen von Websites oder das Vorsagen der Lösungen durch andere Studierende während der Testzeit festgehalten werden. Die Aufnahmen wurden in einer Cloud gespeichert und konnten zu einem späteren Zeitpunkt gesichtet werden.

Diese Form der Überwachung hat mich sehr überrascht. An meiner Universität wäre sie aufgrund der schlechten Wi-Fi-Verbindung nicht möglich. Zudem gäbe es wahrscheinlich niemanden außer mir selbst, der die Videoaufnahmen sichten würde. Gleichzeitig erinnert sie sehr stark an das Online-Proctoring (Online-Beaufsichtigung), welches wir im Anschluss an die offenen Foren in einem Vortrag über den Einsatz Künstlicher Intelligenz zur Abnahme von Prüfungen auf Distanz von Burkhard Lehmann (Universität Koblenz-Landau) kennenlernen durften (siehe dazu den Beitrag von Lehmann in diesem Heft).

Laut Budde (2020) ist die Voraussetzung für den Einsatz des Online-Proctoring ein Rechnerarbeitsplatz mit Webcam und ausreichender Internetverbindung. Während der Prüfung werden in zufälligen Abständen Bilder des Prüflings via Webcam und Bildschirmfotos des Desktops gemacht und zusätzlich zur Prüfungsleistung gesichert. Diese sind dann voll automatisiert oder manuell im Nachhinein analysierbar. Per Videoüberwachung kann das Gesicht überwacht werden, es gibt zudem Screencasts des Bildschirms und Audio-Mittschnitte, die das Vorsagen durch andere sich im Raum befindende Personen verhindert. Der Computer ist im Full-Screen-

Modus, sodass das Öffnen von weiteren Fenstern erkannt sowie die Tipp- und Mausaktivitäten analysiert werden können. Bei der Online-Beaufsichtigung werden ein Protokoll der Aktivitäten aufgezeichnet und neben dem Standort auch aufgesuchte Websites aufgezeigt.

Online-Proctoring ist durchaus umstritten. Dies zeigte auch der Beitrag von Rolf Schwartmann (Technische Hochschule Köln), der diese Überwachungsformen im Hinblick auf prüfungs- und datenschutzrechtliche Aspekte erläuterte. In der anschließenden Podiumsdiskussion ergab sich ein interessanter Meinungsaustausch über allgemeine datenschutzrechtliche Gesichtspunkte von Online-Materialien sowie die Überwachung bei Online-Prüfungen. Die Auseinandersetzung zeigte mir, wie wenig die Themen Online-Tests und Online-Materialien an und von japanischen Universitäten diskutiert werden. Ich sehe hier einen großen Nachholbedarf. Persönlich kann ich mir den Einsatz von Online-Proctoring an japanischen Universitäten nicht vorstellen, da die meisten Lehrenden vor allem im Umgang mit Daten nicht genug sensibilisiert werden und auch Fortbildungen in den Bereichen Datenschutzrecht und Online-Proctoring kaum angeboten werden. Wie bereits erwähnt, habe ich auch den Eindruck, dass einige Universitäten in Japan die nötigen technischen Voraussetzungen für eine solche Überwachung nicht haben. Ungeeignet erscheint mir der Einsatz vor allem bei kleineren Tests wie Vokabelabfragen oder kurzen Leistungsüberprüfungen, die im Präsenzunterricht eventuell zehn Minuten in Anspruch nehmen würden. Der Aufwand ist schlichtweg zu groß. Die bereits genannten Online-Test-Tools, Kofferklausuren oder anwendungsorientierte Aufgaben bieten daher im Sprachunterricht weitaus größeres Potential.

Literatur

Technische Universität Hamburg: „Take Home Exam“. Digitaler Freischwimmer – Online-Tools für die Lehre: <https://www2.tuhh.de/zll/freischwimmer/take-home-exam/> (Stand Februar 2022).

Budde, Jannica (2020): „Dem Schummeln einen Riegel vorschieben“. In: DUZ Wissenschaft & Management 8/2020, S. 18–23, Centrum für Hochschulentwicklung: <https://www.che.de/download/dem-schummeln-einen-riegel-vorschieben/> (Stand Februar 2022).

Und die KI schaut zu – fernüberwachte Leistungserbringung

Burkhard Lehmann* (Universität Koblenz-Landau)

1. Zur Einführung

Leistungsfeststellungen oder -überprüfungen sind innerhalb des Bildungssystems alltägliche Praxis. Gleich ob Schulen, Hochschulen oder andere Bildungsorganisationen – es wird fortwährend geprüft und getestet und die Ergebnisse der Leistungsfeststellung werden dokumentiert. Die Formen der Prüfungen bestehen aus einem breit gefächerten Spektrum. Dieses umfasst praktische wie theoretische Prüfungen in schriftlicher oder mündlicher Form. Zu ihnen gehören u. a. Seminar- oder Abschlussarbeiten, Referate, Hausarbeiten oder Multiple-Choice-Tests. Der Goldstandard der Leistungsfeststellung – so scheint es jedenfalls – sind Klausuren. Sie zeichnen sich in aller Regel durch folgende Merkmale aus: „die Prüflinge werden in Gruppen (a) zeitgleich (b) innerhalb eines vorgegebenen Zeitrahmens (c) unter Aufsicht (d) geprüft. Da die Prüflinge zeitgleich und selbstständig die jeweiligen Prüfungsaufgaben bearbeiten, ist dieses Prüfungsformat je nach Verfügbarkeit der Arbeitsplätze auch für große Kohorten geeignet (Schaper/Hilkenmeier 2013, Universität Zürich: AfH 2007, Dysthe et al. 2007, Scouller 1998, Walzik 2012)“ (Beem 2018, S.3). Die Wahl der jeweiligen Prüfungsform sollte sich idealerweise am Gegenstand der Vermittlung oder des Unterrichts orientieren; sie ist aber auch Ausdruck prüfungsökonomischer Überlegungen und kann durchaus den Vorlieben einzelner Prüfender geschuldet sein.

Die pädagogischen Funktionen der Leistungsfeststellungen und -beurteilungen beziehen sich auf die Steuerung des Lehr-Lern-Geschehens. Mit Blömeke et al. (2009) formuliert, zielen sie grundsätzlich auf die Erfassung von Lernwirkungen eines geplanten Unterrichts. Ihr Ziel ist die Feststellung des Impacts, den die unterrichtliche Unterweisung bei den Lernenden hinterlassen hat. Einerlei dabei ist, ob es sich um eine Prüfung erlangten Wissens oder ausgebildeter Kompetenzen und Fähigkeiten handelt. Gegenwärtig herrscht allerdings der Trend vor, kompetenzorientierte Prüfungen vorzunehmen. Dies geschieht in Begleitung formelhafter Etiketten, denen zufolge „Wissen keine Kompetenz“ (Arnold/Erpenbeck 2019) ist. Diese Feststellung ist völlig unstrittig, wie ebenso unstrittig sein dürfte, dass derjenige, der nichts weiß, auch nichts kann. Wissen ist eine Voraussetzung von Können.

Das Prüfen und Testen von Wissen und/oder Kompetenzen ist eng mit dem sogenannten Berechtigungswesen verbunden.¹ Nach Petersilie und seiner Darstellung des „öffentlichen Unterrichtswesens“ ist das

Berechtigungswesen die staatlich geregelte Einrichtung gewisser an den erfolgreichen Besuch höherer Lehranstalten geknüpfter Vorrechte. Seine Voraussetzung ist einerseits das Aufsichtswesen, andererseits das Prüfungswesen; sein materieller Inhalt ist die Summe der staatlichen oder staatlich anerkannter Rechte, die aus dem Besuche einer höheren Lehranstalt oder aus einer mit Erfolg bestandenen Prüfung entspringen. (Petersilie 1897, S. 49).

Die auf der Basis von Prüfungen erteilten Berechtigungen

zerfallen in solche, die einen unbegrenzten Zugang zu einem bestimmten Berufe in seiner ganzen Ausdehnung ermöglichen, und in solche, die nur gewisse Stellen und zwar meistens nur die unteren innerhalb eines bestimmten Berufes öffnen. (a. a. O., S. 49 f.)

Das Berechtigungswesen ist damit die Schaltzentrale für die Zugangswege und Privilegien, d. h. in letzter Konsequenz der Mechanismus einer Allokation von Berufs-, Einkommens- und Lebenschancen. Die Koppelung von Leistungsfeststellungen mit der Erteilung von Berechtigungen bis hin zu Statuszuweisungen ist einer der Gründe dafür, dass in erheblichem Maße dafür Sorge getragen wird, dass auch nur die rein individuelle Leistung des Prüflings und sein ausschließlich individuelles Vermögen ermittelt und attestiert werden. Die Etablierung einer Prüfungsaufsicht, die die Überwachung des Kandidaten oder der Kandidatin betreibt, dient eben diesem Ziel. In einem normativen Sinn betrachtet geht es zugleich um die Herstellung von Leistungsgerechtigkeit.

Die unter Aufsicht durchgeführten Prüfungen setzen eine räumliche und zeitliche Koinzidenz von Aufsichtspersonal und Prüflingen voraus. Diese besondere Konstellation kann inzwischen durch sogenannte Online-Proctoring-Verfahren aufgebrochen werden, ohne dabei den Anspruch der Überwachung preiszugeben.

* Kontaktadresse: burklehmann(at)googlemail.com

¹ Teil der Leistungsfeststellung sind selbstverständlich auch Selbsttests. Sie dienen allerdings weniger dem Ausweis der Leistung ge-

genüber Dritten als vielmehr der Selbsteinschätzung und Selbstvergewisserung eines Leistungsstandes. Im Vordergrund steht die Informations- oder Feedbackfunktion.

2. Online-Proctoring

Der englische Begriff „proctoring“ geht auf das lateinische „procurator“ (jemanden, der etwas für jemanden anders „besorgt“, also ein Stellvertreter) zurück. Es bezeichnet Aufsichtsführende. Proctoring ist zum Synonym für Prüfer geworden, d. h. für eine Aufsichtsperson, die eine Prüfung überwacht (vgl. Excel 2012, Netinbag o. J. und Wikipedia 2021). Letztere Bedeutungsvariante findet sich vor allem in US-Amerika. In Ergänzung dazu meint „online“, dass zur Überwachung der Prüflinge Internettechnologien eingesetzt werden, die es beispielsweise ermöglichen, dass Prüfende und Prüflinge die Examina jeweils an ihren lokalen Standorten abnehmen und durchführen können, ohne irgendeine räumliche und zeitliche Zusammenkunft praktizieren zu müssen. „Online proctoring“, so formuliert es Sietses, „is a form of digital assessment that allows an exam to be taken from any location“ (2016, S. 8).

Online-Proctoring-Verfahren haben eine international weite Verbreitung gefunden. Evans stellt dazu fest: „More than 400 universities around the world [...] use the software to conduct exams online“ (2020).² Eingesetzt werden die Verfahren vor allem an Hochschulen in den USA, in England, den Niederlanden und auch in Deutschland, wobei hierzulande die Verbreitung (noch) sehr gering ist. Den Markt für die angebotenen technischen Lösungen teilen sich im Jahr 2017 rund 15 verschiedene Unternehmen (vgl. Dimeo 2017).

Bei dem geplanten Einsatz von Online-Proctoring-Verfahren muss zwischen Präsenz- und Fernlehrinstitutionen unterschieden werden.

2.1 Präsenzlehreinrichtungen

In der Regel stellt die Durchführung einer überwachten Leistungsfeststellung keine größere Herausforderung dar, sofern genügend Aufsichtspersonal und hinreichende Raumkapazitäten zur Verfügung stehen. Ein unmittelbar erkennbarer Bedarf an Online-Proctoring-Lösungen besteht daher für die Anbietenden von Präsenzveranstaltungen nicht. In der gegenwärtigen, durch die Pandemie geprägten Situation, in der eine faktische Zusammenkunft von Prüfenden, Prüfungspersonal und Prüflingen vor Ort erschwert oder gar unmöglich ist, ist die Lage freilich anders. Es versteht sich von selbst, dass Online-Proctoring-Verfahren eine Lösung des entstandenen Prüfungsproblems durch die Aufhebung der Präsenzpflcht am gleichen Ort und zur gleichen Zeit ver-

sprechen. Das gilt auch für internationale Bildungsprogramme, in denen eine Prüfung vor Ort selbst nicht durchgeführt werden kann und auf externe Dienstleister zurückgegriffen werden muss. Online-Proctoring-Verfahren erleichtern die Durchführung überwachter Examina im Ausland.

2.2 Fernlehreinrichtungen

Fernlehreinrichtungen sind systembedingt mit der Herausforderung konfrontiert, überwachte Prüfungen abnehmen zu müssen, die nach klassischem Muster eine Begegnung an einem festgelegten Ort zu einer vorgegebenen Zeit voraussetzen, während die Lehre über die Distanz organisiert wird und keine Anwesenheitspflicht verlangt. Die traditionelle Lösung des Problems besteht in der Etablierung dezentraler Prüfungszentren, die nach Möglichkeit flächendeckend sein sollen, sodass Prüflinge nur kurze Wege zu den Prüfungsorten³ zurücklegen müssen. Wahlweise setzen Fernlehranbieter auch auf eine Anwesenheit am Hochschulstandort, also auf eine zentrale Lösung. Bei ausländischen bzw. internationalen Fernlehreangeboten werden meistens ausländische Landesvertretungen oder Partner im Ausland in Anspruch genommen, wie etwa Botschaftseinrichtungen oder Goethe-Institute. Die systembedingte Herausforderung, Fernlehre und Präsenzprüfungen miteinander kombinieren zu müssen, hat schon sehr früh zu Überlegungen geführt, Technologien zur Lösung des Problems einzusetzen.

3. Fernprüfungen

Fernlehreysteme, wie das der FernUniversität Hagen, haben unter dem Titel „Fernprüfungen“ Videokonferenzsysteme zur Durchführung mündlicher Prüfungen angewendet. Dies ermöglichte es, dass die Prüflinge an dezentralen Orten einer Prüfung unterzogen werden konnten und nicht zum Sitz der FernUniversität reisen mussten. Zeit und Reisekosten wurden auf diese Weise eingespart. Zur Abnahme schriftlicher Examina kam es allerdings nicht. Organisatorisch waren für die Prüfungsdurchführenden zugleich eine Aufsichtsperson erforderlich, die die einzelnen Prüfungsteilnehmenden jeweils vor Ort überwachten.

Die zu der damaligen Zeit verwendete Technologie ist inzwischen veraltet. Die Videokonferenzsysteme haben sich weiterentwickelt und wurden u. a. durch leistungsfähige Desktopsysteme ergänzt, sodass fernüberwachte

² Einen, wenn inzwischen auch nicht mehr ganz aktuellen, Überblick für den europäischen Raum gibt Draaijer (2017).

³ Bei Fernlehranbietern ist die Dichte der Prüfungszentren nicht selten ein Marketinginstrument, mit dem Bildungswillige vom Angebot überzeugt werden sollen.

Prüfungen leichter realisierbar sind und mehr Möglichkeiten der Umsetzung bieten.⁴



Abbildung 1: Fernprüfung im Jahr 2002 (Quelle: Dapprich 2002, S. 3)⁵

4. Varianten von Fernüberwachung

In Anlehnung an Hussein et al. (2020, S. 510) lassen sich drei verschiedene Varianten von Online-Proctoring unterscheiden:

1. **Live-Proctoring:** Hierbei findet eine synchrone Überwachung bzw. Beaufsichtigung der Prüflinge mittels des Einsatzes von Videokonferenztechnologien statt. Es gibt eine Reihe externer Dienstleister, die sich auf diese Art der Überwachung spezialisiert haben. Entscheidend ist, dass die Überwachung durch reale Aufsichtspersonen vorgenommen wird. Die Videokamera ist gewissermaßen das verlängerte Auge der Überwachungsperson.
2. **Video-Prüfungsprotokoll:** Hierbei erfolgt eine Beobachtung der Prüflinge durch eine Videokamera, ohne dass eine Überwachungsperson zeitgleich anwesend ist. Die Video- und Audiosignale werden aufgezeichnet und erst im Anschluss an die Prüfung einer Beurteilung unterzogen. Die Aufzeichnung ist eine Art von digitalem Prüfungsprotokoll zur nachträglichen Validierung der Integrität der Prüfung.
3. **Automatisierte Überwachung:** Die automatisierte Überwachung beruht ebenfalls auf dem Einsatz von Videotechnologie. Die Arbeitsumgebung der Prüflinge wird kontinuierlich durch eine am Rechner angeschlossene Kamera aufgezeichnet. Zugleich besteht zusätzlich die Möglichkeit einer Kontrolle der Eingabemittel am Rechner, z. B. des Browsers, der Tastatureingaben. In die Überwachung des Prüfungsgeschehens ist nicht selten künstliche Intelli-

genz eingebunden, die anhand der Auswertung statistischer Daten die Wahrscheinlichkeit eines Täuschungsversuches ermittelt und damit eine Art von Vorvalidierung praktiziert, die den Prüfer im Nachgang zur Prüfung auf mögliche Betrugsversuche aufmerksam macht.

5. Das Interesse der Bildungsteilnehmenden an Fernüberwachungen

Die institutionellen Interessen an der Durchführung fernüberwachter Prüfungen decken sich zum Teil mit den Interessen der an Präsenz- und/oder Fernlehreangeboten Teilnehmenden, folgen verständlicherweise aber auch einer Eigenlogik. Für Anbietende von Fernprüfungen spielen Fragen der Kostenreduktion eine prominente Rolle. Das gilt insbesondere für Fernlehrinstituten, die auf den Unterhalt und den Betrieb dezentraler Studienzentren verzichten können, wenn sie Fernprüfungen einsetzen. Damit korrespondiert die Einsparung von Reisekosten und Zeit bei Teilnehmenden an Fernlehrprogrammen. Überwachte Fernprüfungen können darüber hinaus auch für Menschen mit Beeinträchtigungen oder Personen mit ausgeprägten Prüfungsängsten geeignet sein, die bei einer Durchführung der Prüfung in gewohnter häuslicher Umgebung weniger virulent sein können. Ein weiterer Vorteil fernüberwachter Prüfungen besteht in einer Steigerung der Flexibilität der Prüfungstermine, da der Aufwand für ihre Organisation sinkt, was den Prüflingen und den Anbietenden von Bildungsmaßnahmen gleichermaßen entgegenkommt. Dazu gehört auch eine flexiblere Handhabung des Nachholens von Prüfungen, die aufgrund von Terminversäumnissen oder Zweitversuchen bei Fehlleistungen erforderlich werden können.

6. Technische Voraussetzungen

Die technischen Voraussetzungen zur Teilnahme an den Online-Proctoring-Examina variieren je nach den jeweils eingesetzten Prüfungsvarianten. Die Mindestausstattung für eine Teilnahme der Prüflinge besteht im Besitz einer Video-/Webkamera, die nach Möglichkeit nicht fest in dem verwendeten Computer verbaut sein sollte, der für das Examen verwendet wird. Der Grund dafür ist, dass die Kamera in einigen Anwendungsszenarien dazu genutzt werden soll, einen Rundumblick der Prüfungsumgebung durch einen sogenannten „Room Scan“ zu ermöglichen.

⁴ Nicht zuletzt die Verwendung von Raum-Überwachungssystemen im häuslichen und/oder professionellen Kontext regt zu Vorstellungen an, solche Technologien auch für Prüfungszwecke einzusetzen.

⁵ „Zum 500. Mal saßen sich bei einer mündlichen Prüfung der Fern-Universität Professor und Studentin über Hunderte von Kilometern

entfernt gegenüber: Prof. Dr. Helmut E. Lück, Lehrgebiet Psychologie sozialer Prozesse, prüfte am 20. Juni von Hagen aus die österreichische Fernstudentin Petra Zimmermann in Steyr“ (FernUni Perspektive 2002, S.3). Das Bild dokumentiert eine Fernprüfungspraxis, die vor rund zwei Jahrzehnten ihren Anfang nahm und kontinuierlich weiterentwickelt wurde.

Die Kamera dient außerdem dazu, die Identität der Prüflinge durch das Vorzeigen von Ausweisdokumenten (Identitätskarte, Studierendenausweis u. Ä.) zu ermitteln. Weitergehende Anforderungen ergeben sich vor allem beim Einsatz automatisierter Fernüberwachungen. Das hier zugrundeliegende Szenario besteht zumeist darin, dass die Prüfung in einem Learning-Management-System abgenommen wird und dabei die in dem System verfügbaren Prüfungswerkzeuge wie z. B. Quizze, Freitext- oder Zuordnungsaufgaben Verwendung finden. Die automatisierte Überwachung wird von einer Zusatzsoftware vorgenommen, die die Eingaben des Prüflings in die Prüfungstools und sein Verhalten überwacht. Automatisch überwacht und kontrolliert werden kann u. a. der Zugriff auf Funktionalitäten des Eingabegeräts, die zugelassen oder untersagt sind. Dazu gehört etwa die Funktion „copy and paste“, die Öffnung eines zweiten Browserfensters, das Ausdrucken von Inhalten oder die Wiedereinwahl in das Prüfungssystem nach einer Unterbrechung.

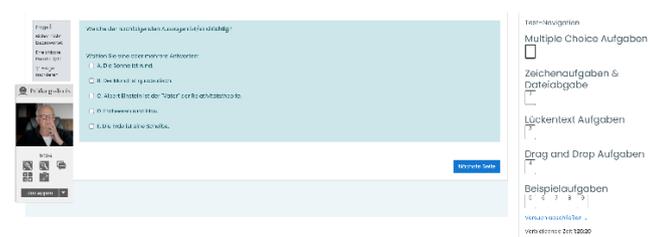


Abbildung 2: Videoüberwachte Fernprüfung (Quelle: Probeaufnahme ZFUW)

Die Einrichtung der Überwachungssoftware auf dem Rechner der Prüflinge setzt zumindest rudimentäre Installationskenntnisse voraus, so dass eine gewisse Technikaffinität und ein elementares Grundverständnis gegeben sein müssen.⁶

7. Erfahrungen

Es liegen bisher nur wenige empirische Untersuchungen zu videoüberwachten Prüfungen vor. Ein Beispiel ist die Untersuchung, die von Hussein et al. (2020) an der University of the South Pacific durchgeführt wurde. Die mehrere Teilstudien umfassende Untersuchung beinhaltet u. a. die Messung der Zufriedenheit von Studierenden mit der besonderen Form der Prüfungsdurchführung. Zu diesem Zweck wurden Studierende an verschiedenen Standorten der Hochschule befragt. Die Autor:innen schreiben:

Using the convenience sampling method, Mock trials were carried out in the following regional campuses of

⁶ Eine nicht gerade geringe Herausforderung besteht für Anbieter digital gestützter Prüfungen darin, analoge in digitale Prüfungen umzuwandeln. Das betrifft vor allem mathematisch-technische Prüfungen, die auf die Verwendung von Formeln angewiesen sind. Zwar

the University: Lautoka, Labasa, Samoa and Tonga (n=128). These campuses had summer classes running at the time the Mock trials were being conducted and students were available for the mock trials. After the students took the test, they were given a set of questions and were requested to rate their experiences. These included: Proctorio as a proctoring tool; were they able to complete the test; their ability to easily navigate through the system; clarity of instructions within the system; and they were comfortable in taking the proctored test.

Eines der Ergebnisse ist, dass die Erfahrungen an allen Standorten der Universität durchaus positiv waren (S. 517). Die Ergebnisse der Befragung gibt nachfolgende Tabelle wieder.

Campus	1 (Not at all)	2	3	4	5 (Very Much)
Labasa	0%	6%	6%	27%	61%
Tonga	0%	0%	5%	5%	90%
Lautoka	0%	3%	5%	28%	64%
Samoa	7%	7%	7%	0%	79%

Abbildung 3: Did you enjoy your experience with Proctorio? (Quelle: a. a. O., S. 517)

Demnach kann davon ausgegangen werden, dass das Verfahren von den befragten Studierenden mehrheitlich angenommen wurde, wobei die Varianz zwischen den Standorten durchaus beachtlich ist. Dies erklärt sich u. a. damit, dass trotz der mehrheitlichen Zufriedenheit es gleichwohl auch ein Unbehagen unter den Studierenden mit dieser Form der Prüfungsdurchführung gab:

It can be seen that student's overall experience while doing a proctored quiz is challenging and uncomfortable. This is quite understandable as this is the first time for them to verify themselves using web cameras and their identification cards. Most of the students indicated during the focus group discussions that they had never used a web camera before and they faced problems trying to verify their ID cards as they had to hold it properly before the picture could be taken off the card. This process indicated discomfort for most of the students across the campuses. (S. 520)

Diese Interpretation des Untersuchungsergebnisses geht konform mit einer Reihe von Vorbehalten, die gegen digital überwachte Leistungsfeststellungen vorgebracht werden.

8. Einwände und Vorbehalte

Wenig überraschend ist, dass Online-Proctoring-Verfahren keineswegs auf eine ungeteilte Zustimmung stoßen.

gibt es eine Reihe von Formeleditoren und auch die Möglichkeit einer Umschreibungsterminologie wie z. B. Latex, deren Handhabbarkeit ist aber für Prüfende und Prüflinge keineswegs komfortabel, sondern eine zusätzliche Hürde.

Die vorgetragenen Bedenken und Vorbehalte speisen sich im Wesentlichen aus zwei Quellen:

8.1 Fragen der Betrugssicherheit

Es wird erstens in Zweifel gezogen, dass die eingesetzten Verfahren in ausreichendem Maße dazu geeignet sind, Betrug auszuschließen. Der Betrug in Prüfungsverfahren ist vermutlich so alt wie das Prüfungswesen selbst. Man kann davon ausgehen, dass er sich, historisch betrachtet, parallel zum Berechtigungswesen entwickelte und mit der Wertigkeit der zu vergebenden Bildungspatente an Attraktivität gewann. Mit Blick auf den Schulbereich schreibt Liedke: „Es gibt seit Ende des 18. Jahrhunderts einen Rüstungswettlauf zwischen Täuschungsversuchen und ihrer behördlichen Abwehr“ (2021, S. 161). Insofern verwundert es auch nicht, dass die Täuschungstechniken einem immer ausgeklügelteren Raffinement (Hesse- nauer 2009) folgen. Was für Präsenzprüfungen gilt, gilt selbstverständlich auch für Fernprüfungen. Beobachtungen weisen darauf hin, dass der Betrug bei E-Prüfungen erheblich ist (Demmer 2021; Ebbinghaus/Bös 2020)⁷. Das bedeutet jedoch nicht, dass dies in gleichem Umfang auch auf digital überwachte Prüfungen zutrifft. Selbstverständlich lassen sich auch bei ihnen Täuschung und Betrug nicht ausschließen. Im Netz kursieren sogar Empfehlungen, wie die Überwachungssysteme zu überlisten sind (Binstein 2015; Smith 2016). Da es bislang an ausreichend Studien zum Betrug bei digital überwachten Prüfungen fehlt, haben Baume und von Neuhoff von der Ley Ortiz (2021) einen „TU Cheating Contest 2020“ durchgeführt, bei dem Studierende aktiv dazu aufgefordert wurden, Betrugsversuche bei digital überwachten Prüfungen vorzunehmen, um letztlich die Sicherheit der Überwachung auf die Probe zu stellen. Das Ergebnis ihrer Untersuchung lautet wie folgt:

First, research into existing cheating tactics showed that online proctored exams seemed to be vulnerable to different cheating tactics. These could range from rather technical complex cheating tactics (i.e., unallowed collaboration of the exam takers through LAN) to more 'traditional' CT such as the use of hidden crib sheets. However, according to most of the participants, they would not use the cheating scenarios used in the cheating contest in a 'real' exam. (2021, S. 6958)

Die Äußerung, dass die Versuchsteilnehmenden auf die Anwendung der Täuschungspraktiken verzichten würden, ist überraschend und verweist auf ein Set von Haltungen, die nichts mit der eingesetzten Technologie selbst zu tun haben. Die Autor:innen der Studie schreiben:

The reasonings behind this can be summarized into three arguments: 'It might be too risky', 'learning is not that hard' and 'only in a life-or-death matter'. This suggests that, while the participants recognize the reach of the technical (or computer based) possibilities to cheat on an exam, the execution of the tactic must be between the students' ratio of gained advantage to time and risk invested. This gained knowledge might be a first step into clearing the concern surrounding the validity of online proctored exams and shifting the focus of research into generating better suited exam control procedures, allowing students to profit from the opportunities of online proctored examinations. (a. a. O., S. 6958)

8.2 Rechtliche Bedenken

Fernüberwachte Prüfungen haben eine Reihe juristischer Bedenken und Vorbehalte hervorgerufen. Da bereits die bloße Audio- und Videoüberwachung der Studierenden eine Verarbeitung personenbezogener Daten darstellt, erweist sich die virtuelle Prüfungsaufsicht aus Sicht einiger Jurist:innen als Grundrechtseingriff (vgl. dazu z. B. Botta 2020). Ins Feld geführt wird auch, dass videoüberwachte Prüfungen einen Verstoß gegen die verfassungsrechtlich garantierte „Unverletzlichkeit der Wohnung“ (Art. 13 Abs. 1 GG) darstellen könnten. Argumentiert wird zudem, dass das allgemeine Persönlichkeitsrecht nach Art. 2 Abs. 1 i. V. m. Art. 1 Abs. 1 GG (daneben ist auch das Recht am eigenen Bild berührt) (vgl. BVerfGE 65, 1 ff.) berührt sein könnte (vgl. u. a. Schwartmann 2021; Botta 2020). Verwiesen wird außerdem auf die informationelle Selbstbestimmung, die die Befugnis der einzelnen Person beinhaltet, unabhängig vom räumlichen Aufenthaltsort grundsätzlich selbst über die Preisgabe und Verwendung der sie betreffenden Daten zu bestimmen (vgl. BVerfGE 65; Botta 2020). Ganz unabhängig davon gilt es, die Datenschutzgrundverordnung zu berücksichtigen, die u. a. regelt, dass Daten nur im EU-Raum verarbeitet und nicht an das außereuropäische Ausland übertragen werden dürfen. Untersagt ist außerdem, die übermittelten Daten zu speichern. Prüfungsrechtlich geht es insbesondere um die Wahrung der Chancengleichheit nach Art. 12 Abs. 1 i. V. m. Art. 3 Abs. 1 GG (Botta 2020). Inzwischen sind einige richterliche Rechtsprechungen ergangen, die Klagen gegen die Zulässigkeit der Durchführung online-überwachter Prüfungen abgewiesen haben. Zu mehr Rechtssicherheit tragen zudem gesetzliche Regelungen bei, die einige Bundesländer geschaffen haben. Das betrifft die Länder Bayern (2020), Baden-Württemberg (2021), Hessen (2020), NRW (Hoeren et al. 2020) und Schleswig-Holstein (2021). Problematisch scheint es aber vor allem zu sein,

⁷ Bei E-Prüfungen handelt es sich in der Regel um Prüfungen, die in Computerräumen durchgeführt werden. Die dort vorhandenen Rechner werden als Eingabegeräte verwendet.

wenn online-überwachte Prüfungen zur Pflicht gemacht werden. Auch wenn das Prinzip der Freiwilligkeit nicht letzte Bedenken ausräumt und auch keinen Gesetzesverstoß legitimieren kann, scheint es jedoch eine wesentliche Grundbedingung für die Anwendbarkeit von „proctored exams“ zu sein.

8.3 Studentischer Protest

Die rechtlichen Bedenken, die hier angedeutet wurden, decken sich zum Teil mit Motiven eines studentischen Protestes gegen den Einsatz fernüberwachter Prüfungen. In einigen Presseverlautbarungen ist bereits von einer „weltweiten studentischen Revolte“ die Rede (WION 2020); in anderen Artikeln wird reißerisch von einer studentischen Gegenwehr gegen fernüberwachte Prüfungen gesprochen (Harwell 2020). Im Netz finden sich zudem unter Slogans wie „BAN ACADEMIC STALKERWARE!“ (Stalkerware o. J.) zahlreiche Aufrufe zur Beteiligung an Petitionen. Und in einem symbolträchtigen Akt wurde einem Hersteller von Überwachungssoftware der „Big Brother Award“ (2021) verliehen. Die Proteste haben Wirkung gezeigt. Das Ergebnis ist:

Several institutions, including Harvard, Stanford, McGill, and the University of California, Berkeley, have either banned proctoring technology or strongly discouraged its use. (Harvard urged faculty to move toward open-book exams during the pandemic; if professors felt the need to monitor students, the university suggested observing them in Zoom breakout rooms.) Since last summer, several prominent universities that had signed contracts with Proctorio, including the University of Washington and Baylor University, have announced decisions either to cancel or not to renew those contracts. (Caplan-Bricker 2021)

Ein grundsätzliches Aus bedeutet dieser Rückzug nicht, wohl aber ist es ein Prestigeverlust, wenn renommierte Universitäten sich von derartigen Verfahren und Softwarelösungen verabschieden.

Die Debatte um den Einsatz fernüberwachter Prüfungen entzündet sich an der eingesetzten Überwachungstechnologie. Unhinterfragt bleibt dabei allerdings, weshalb es überhaupt erforderlich ist, Leistungsfeststellungen in überwachter Form durchzuführen.

9. Jenseits der Überwachung

Das Berechtigungswesen geht bekanntermaßen von dem Grundsatz der Feststellung und Beglaubigung des individuellen Wissens und Könnens aus, sodass sich daran geknüpfte Statuspositionen, Erlaubnisse oder Privilegien zuweisen lassen. Die Betonung auf individuellem Wissen und Können setzt Maßnahmen voraus, die es er-

lauben, dass auch nur das individuell zurechenbare Leistungsvermögen ermittelt wird. Die Überwachung der Leistungserbringung dient eben diesem Zweck. Bei näherer Betrachtung der traditionellen Prüfungsverfahren kommen allerdings Zweifel daran auf, dass die verwendeten Prüfverfahren tatsächlich eine sinnvolle Form der Leistungsmessung sind. Anders gesagt: Die Überwachung ist Teil eines Prüfungssystems, das an sich fragwürdig ist. Feststellen kann man in jedem Fall, dass sie mit der Berufs- und Lebenswirklichkeit nur bedingt Gemeinsamkeiten aufweist. In der Berufswelt gilt, dass die Fähigkeit zur Problemlösung im Vordergrund steht und nicht die Reproduktion oder Rekapitulation von Wissen, egal, ob es sich dabei um deklaratives oder prozedurales Wissen handelt. Die Problemlösekompetenz zeigt sich in der Herstellung eines Produktes bzw. erfolgreichen Bewältigung einer Herausforderung. Dabei spielt es keine Rolle, welche Hilfsmittel für die Lösung der Aufgabe herangezogen wurden. Wichtig ist nur, dass in einem definierten Zeitrahmen eine Lösung erarbeitet wird. Der Schaden muss behoben, das Auto repariert, die Steuererklärung bei der zuständigen Finanzbehörde vollständig eingereicht sein. Es versteht sich von selbst, dass zur Lösung eines Problems natürlich auch Wissen gehört. Wer nichts weiß, kann auch nichts. Dieser elementare Zusammenhang steht im Widerspruch zu der Formel, dass „Wissen keine Kompetenz“ ist (Arnold/Erpenbeck 2019).

Im Unterschied zu den Leistungsfeststellungen im Sinne eines „closed book“ erfreuen sich inzwischen sogenannte „Open-Book-Klausuren“ größerer Beliebtheit. Sie werden mittlerweile von einer Vielzahl von Hochschulen angeboten. Zur Definition dieses Prüfungsformates heißt es beispielsweise bei der Universität Bonn:

Unter einer Open Book Klausur [sic!] werden schriftliche Prüfungen verstanden, die ohne Aufsicht geschrieben werden. Die Verwendung von Hilfsmitteln ist dabei erlaubt, d.h. die Studierenden können zur Lösung von Prüfungsaufgaben ihre Unterlagen, Lehrbücher, Forschungsliteratur oder auch Internetressourcen heranziehen. Die Zusammenarbeit mit einer anderen Person ist nicht erlaubt. (Universität Bonn o. J.)

In analoger Weise formuliert die Freie Universität Berlin:

Unter Open-Book-Prüfungen verstehen wir Prüfungen, bei denen die Prüflinge Materialien wie Bücher und Aufzeichnungen in der Prüfungssituation verwenden dürfen. Open-Book-Prüfungen zielen meist auf das Prüfen von Synthese- bzw. Transferleistungen ab. Häufig sollen Prüflinge das bereits Gelernte auf einen bestimmten Fall anwenden. (FU Berlin o. J.)

Es hat den Anschein, dass die Prüfungsform „open book“ geeignet ist, die bisherige Prüfungskultur weiterzuentwickeln. Sie trägt dazu bei, aufwändige und zum Teil fragwürdige Überwachungsmaßnahmen off- wie online überflüssig zu machen. Im Sinne von Krommer (2017) könnte man sagen: Fernüberwachte Klausuren sind nichts weiter als ein Teil einer Palliativ-Pädagogik.

10. Schlussbemerkung

Die fortschreitende Digitalisierung hat fernüberwachte Prüfungen ermöglicht. Deren Einsatz hat insbesondere vor dem Hintergrund der Pandemie an Attraktivität gewonnen. Mit dem Aufschwung der Technologie mehren sich die Stimmen, die insbesondere rechtliche Vorbehalte gegen diese Art der Prüfungsdurchführung geltend machen. Unabhängig von der Würdigung der einzelnen Vorbehalte scheint unzweifelhaft zu sein, dass digital überwachte Fernprüfungen ohne die Einwilligung der Betroffenen nicht durchführbar sind. Die Debatte um das Für und Wider wirft ein Licht auf die angestammte Prüfungskultur und die Frage, inwieweit – bedingt durch das Berechtigungswesen – die Feststellung individueller Leistung allein durch Formen der Überwachung erfolgen kann. Vielleicht besteht der Wert online-überwachter Prüfungen genau darin, dass diese eine weithin unhinterfragte Prüfungspraxis zur Diskussion stellen.

Literatur

Arnold, R.; Erpenbeck, J. (2019): Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife. Baltmannsweiler: wbv Media.

Baden-Württemberg (2021): Landeshochschulgesetz (§§ 32a und 32b LHG). <https://www.baden-wuerttemberg.datenschutz.de/rechte-der-studierenden-muessen-auch-bei-online-pruefungen-beachtet-werden/>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2020.

Baume, M.; von Neuhoff von der Ley Ortiz, S. (2021): Cheating in online proctored exams: Motives, scenarios and practical examples of fraud and its prevention in universities based on the "TUM CHEATING CONTEST 2020". Conference paper. https://www.researchgate.net/publication/350426667_CHEATING_IN_ONLINE_PROCTORED_EXAMS_MOTIVES_SCENARIOS_AND_PRACTICAL_EXAMPLES_OF_FRAUD_AND_ITS_PREVENTION_IN_UNIVERSITIES_BASED_ON_THE_TUM_CHEATING_CONTEST_2020. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2020.

Bayern (2020): Bayerische Fernprüfungserprobungsverordnung – BayFEV). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayFEV>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2020.

Beem, A. (2018): Handreichung der Prüfungswerkstatt Klausur. LOB Lernen - Organisieren - Beraten. Zentrum für Quali-

tätsentwicklung. Mainz. https://www.zq.uni-mainz.de/files/2018/08/8_Klausur-erstellen.pdf. Zuletzt aufgerufen am 25.03.2022.

Big brother award (2021): Big brother awards.de. <https://bigbrotherawards.de/2021/bildung-proctorio>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.

Binstein, J. (2015): On Knuckle Scanners and Cheating – How to Bypass Proctortrack, Examity, and the Rest. <https://jakebinstein.com/blog/on-knuckle-scanners-and-cheating-how-to-bypass-proctortrack>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.

Blömeke, S.; Kaiser, G.; Lehmann, R.; König, J.; Döhrmann, M.; Buchholtz, C. (2009): TeDS-m: Messung von lehrerkompetenzen im internationalen Vergleich. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus; R. Mulder (Hrsg): Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung. Weinheim: Beltz, S. 181–210.

Botta, J. (2020): Grundrechtseingriffe durch Online-Proctoring: Virtuelle Prüfungsaufsicht zwischen Chancengleichheit und Privatheitsschutz. <https://verfassungsblog.de/grundrechtseingriffe-durch-online-proctoring/>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.

Caplan-Bricker, N. (2021): Is Online Test-Monitoring Here to Stay? <https://www.newyorker.com/tech/annals-of-technology/is-online-test-monitoring-here-to-stay>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.

Demmer, C. (2021): Zertifikat durchs Schummeln: Wie sich Studierende durch Onlineklausuren tricksen. In: Handelsblatt, 17.04.2021. <https://www.handelsblatt.com/politik/oekonomische-bildung/online-studium-zertifikat-durchs-schummeln-wie-sich-studierende-durch-onlineklausuren-tricksen/27099494.html?ticket=ST-2796181-LtTxJZ3AWaHghBKtnhYx-cas01.example.org>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.

Dimeo, J. (2017): Online Exam Proctoring Catches Cheaters, Raises Concerns. <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2017/05/10/online-exam-proctoring-catches-cheaters-raises-concerns>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.

Draaijer, S. (2017): Start Report: A report on the current state of online proctoring practices in higher education within the EU and an outlook for OP4RE activities. https://research.vu.nl/ws/files/39908260/StartReportOP4RE_extended.pdf. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.

Dapprich, G. (2002): Kurze Leitung nach Styer. In: FernUni Perspektive (2002): Zeitung für Angehörige und Freunde der FernUniversität, 1, S. 3.

Dysthe, O.; Engelsen, K. S.; Lima, I. (2007): Variations in portfolio assessment in higher education. Discussion of quality issues. In: Assessing writing, 12, S. 129-148. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1075293507000414?via%3Dihub>. Zuletzt aufgerufen am 23.06.2022.

Ebbinghaus, U.; Bös, N. (2020): Die Tücken der Online-Klausuren. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 09.10.2020.

- <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/hoersaal/upload-spicken-technikfehler-die-tuecken-der-fern-klausuren-16993134.html>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.
- Evans, J. (2020): ANU to use facial detection software on student computers in response to coronavirus remote exams. <https://www.abc.net.au/news/2020-04-20/coronavirus-anu-to-use-ai-spying-software-on-student-computers/12164324>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.
- Excel (2012): Was ist ein Proctor? <https://www.excelhighschool.com/de/blog/what-is-a-proctor>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.
- FU Berlin (o. J.): Open-Book-Prüfungen. <https://www.e-examinations.fu-berlin.de/e-examinations/pruefungsformen/index.html>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.
- Harwell, D. (2020): Cheating-detection companies made millions during the pandemic. Now students are fighting back. <https://www.washingtonpost.com/technology/2020/11/12/test-monitoring-student-revolt/>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.
- Hessen (2020): Verordnung über die Durchführung elektronischer Fernprüfungen (2020). <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-FernPr%C3%BCfDVHEpP2>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.
- Hessenauer, G. F. (2009): Erwischt! Alles über Spickzettel & Co. Hamburg: Rowohlt.
- Hoeren, T.; Fischer, M.; Albrecht, J. (2020): Gutachten zur datenschutzrechtlichen Zulässigkeit von Überwachungsfunktionen bei Online-Klausuren, dort insbes. S. 8–9 & 41–44. https://www.itm.nrw/wp-content/uploads/RiD-Hnrw_11.06.20_Gutachten-zur-datenschutzrechtlichen-Zulaessigkeit-von-Überwachungsfunktionen-bei-Online-Klausuren.pdf. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.
- Hussein, M. J.; Yusuf, J.; Deb, A. S.; Letila Fong, L.; Naidu, S. (2020): An Evaluation of Online Proctoring Tools. In: Open Praxis, 12 (4), S. 509–525. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285031.pdf>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.
- Krommer, A. (2017): Notwendige Neologismen: Palliative Didaktik. <https://axelkrommer.com/2017/10/01/notwendige-neologismen-palliative-didaktik/>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.
- Liedtke, M. (2021): Die Täuschung in der Schule – die kulturelle Fortsetzung eines evolutiven Programms. In: Bender, O.; Kanitschneider, S.; Ruso, B. (Hrsg): Matreier Gespräche. Fälschen, Täuschen, Lügen. Norderstedt: Books on Demand.
- Netinbag (o. J.): Was ist ein Proctor? <https://www.netinbag.com/de/education/what-is-a-proctor.html>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.
- Petersilie, A. (1897): Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reiche und in den übrigen europäischen Kulturländern: Band 1. I. Theoretische Grundlage und geschichtliche Entwicklung des öffentlichen Unterrichts. Band II: Verwaltungsrechtliche Gliederung des öffentlichen Unterrichts. Leipzig: C. L. Hirschfeld.
- Schaper, N.; Hilkenmeier, F. (2013): Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen. HRK-Zusatzgutachten. <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/zusatzgutachten.pdf>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.
- Schwartzmann, R. (2021): FAQ Hochschulprüfungen im Lockdown: Was müssen Studierende und Hochschulen wissen? <https://www.gdd.de/datenschutz-und-corona/faq-hochschulpruefungen-im-lockdown-was-muessen-studierende-und-hochschulen-wissen>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.
- Scouller, K. (1998): The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. In: Higher Education 35 (4), S. 453–472.
- Sietses, L. (2016): White Paper Online Proctoring. Questions and answers about remote proctoring. SURFnet. https://www.surf.nl/files/2019-04/whitepaper-online-proctoring_en.pdf. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.
- Smith, A. (2016): Beating, Cheating, and Defeating Online Proctoring. Executive Academics. <https://www.executiveacademics.com/single-post/2016-1-5-beating-cheating-and-defeating-online-proctoring>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.
- Stalkerware (o. J.): PROTECT STUDENT PRIVACY: BAN ACADEMIC STALKERWARE! <https://actionnetwork.org/petitions/protect-student-privacy-ban-academic-stalkerware-apps/>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.
- Universität Bonn (o. J.): Konzeption und Durchführung von Open Book Klausuren. <https://www.ecampus-services.uni-bonn.de/de/anleitungen-und-links/anleitungen/openbookklausuren>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.
- Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH (2007): Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Zürich: Universität Zürich.
- Walzik, S. (2012): Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbeurteilung an der Hochschule in Theorie und Praxis. Opladen: UTB.
- Wikipedia (2021): Proctor. <https://wiki.edu.vn/wiki3/2020/12/01/proctor-wikipedia/>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.
- WION (2020): Online exam software sparks global student revolt. <https://www.wionews.com/technology/online-exam-software-sparks-global-student-revolt-342337>. Zuletzt aufgerufen am 25.12.2021.

Carsten Waychert (Kyoto Sangyo University)*

Die dritte und letzte Phase des Fachtages bildeten drei Gastvorträge und eine Abschlussdiskussion. Da es auf einer virtuellen Veranstaltung kein Podium und somit leider auch keine wie in Präsenz bewährte Podiumsdiskussion geben kann, wählten wir das Konzept des Goldfischglases (*fishbowl*): Die Vortragenden „schwimmen“ sozusagen im Goldfischglas, während sich das Publikum außerhalb davon befindet; und immer in dem Moment, wenn eine Person aus dem Publikum einen Wortbeitrag leistet, wechselt sie im übertragenen Sinn ins Innere des Glases. Hierbei erwiesen sich die verschiedenen Zoom-Funktionen als sehr hilfreich, indem z. B. die Beitragenden sowie der Moderator in der Bildschirmleiste „festgepinnt“ werden konnten, so wie im Laufe der Diskussion jede weitere Person, die ihren Äußerungswunsch durch Drücken des Buttons „Hand heben“ mitteilte.

Im ersten Gastvortrag stellten Ikumi Waragai und Andreas Meyer von der Keio-Universität (Japan) ein hybrides Lerndesign vor, mit dem autonomes Lernen und Selbststeuerung von Deutschlernenden gefördert werden sollen. Gleichzeitig verfolgt es das Ziel, durch die Verbindung von formellem und informellem Lernen die Auseinandersetzung mit der Zielsprache stärker in den Alltag der Studierenden zu integrieren.

Für die beiden anderen Vorträge konnten zwei Gastreferenten aus Deutschland gewonnen werden. Burkhard Lehmann von der Universität Koblenz-Landau beschrieb – auch vor dem Hintergrund der logistischen Herausforderungen durch die Pandemie – die Möglichkeiten digital fernüberwachter Prüfungen. Auch wenn es zunächst wichtig gewesen sei, im Zuge des Ausfalls universitärer Präsenzveranstaltungen und unter einem extrem hohen Zeit- und Erwartungsdruck möglichst schnell pragmatisch-technische Lösungen zu finden, sollte bei der Konzeption „individueller Leistungsfeststellung“ intensiver über Alternativen nachgedacht werden, z. B. in Form von Open-Book-Klausuren (vgl. auch seinen Beitrag in diesem Heft).

Anschließend stellte Rolf Schwartmann von der Technischen Hochschule Köln, u. a. Sachverständiger des Deutschen Hochschulverbandes für IT- und Datenrecht, juristische Überlegungen in Form der europäischen Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) in den Mittelpunkt seines Vortrages und hob hervor, dass der Digitalisierung von Unterricht und Prüfungen sowohl durch das Datenschutz- bzw. Persönlichkeitsrecht als auch durch

das Urheberrecht enge Grenzen gesetzt werden. Einerseits lehnte er fernüberwachte Leistungsfeststellungen durch eine Proctoring-Software aufgrund datenschutzrechtlicher Bedenken grundsätzlich ab und plädierte ebenso wie Herr Lehmann für Prüfungsalternativen, wobei er anstelle von Open-Book-Klausuren lieber den Ausdruck „Open-Book-Ausarbeitungen“ verwendete. Andererseits sollten bei jeder Form von digitalisiertem bzw. hybridem Unterricht weniger die technologischen Machbarkeiten als datenschutz- und persönlichkeitsrechtliche sowie ethische (!) Erwägungen eine zentrale Rolle spielen.

Während der regen Abschlussdiskussion, in der es eine Vielzahl von Wortmeldungen aus den verschiedenen Teilnehmerländern gab, wurde mehr als einmal Verwunderung darüber geäußert, dass Proctoring-Software einerseits in Deutschland eingesetzt werde, andererseits deren Einsatz anscheinend ein juristisches „No-Go“ sei. Eine weitere offene Frage blieb, inwieweit die von Herrn Schwartmann stringent ausgeführten europäischen Datenschutzgesetze außerhalb des EU bzw. innerhalb Ostasiens überhaupt greifen. Fest steht jedoch, dass immer, wenn es eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit mit Universitäten oder Studierenden in Deutschland gibt, jedwede Daten automatisch der DSGVO unterliegen und nicht ohne Weiteres aus der EU in ein Drittland exportiert werden dürfen (vgl. dazu den Nachtrag am Ende dieses Beitrages).

Auch die Frage, ob und inwieweit Unterrichts- oder Prüfungsteilnehmende „gezwungen“ werden können, die Kamera einzuschalten, konnte Herr Schwartmann eindeutig beantworten: Wenn das Gesicht bzw. die Kamera zur Erfüllung der Aufgabe erforderlich sei, z. B. bei einer mündlichen Prüfung, könne man die Frage bejahen – bei schriftlichen Ausarbeitungen jedoch nicht.

Auf die Frage, wie man denn Open-Book-Klausuren didaktisch und rechtlich optimal gestalten sollte, verwies Herr Lehmann auf die Herausforderungen, die eben darin bestünden, die vorherrschende Lern- und Prüfungskultur zu hinterfragen und eine „Kultur der Digitalität“ zu entwickeln. Herr Schwartmann ergänzte im Laufe der Diskussion, dass die Pandemie eine temporäre Notsituation darstelle und erst nach deren Beendigung zu den herkömmlichen Prüfungsformen zurückgekehrt werden könne. Er skizzierte die „körperliche Realität“ bzw. einen pragmatischen, datenschutzrechtlich abgesicherten

* Kontaktadresse: waychert(at)cc.kyoto-su.ac.jp

Workflow von Open-Book-Ausarbeitungen unter Pandemiebedingungen: Die Studierenden drucken sich die Aufgaben, welche die Lehrkraft zuvor ins LMS hochgeladen hat, aus und bearbeiten diese händisch. Anschließend fotografieren sie die ausgefüllten Aufgabenblätter, laden die Dateien wiederum ins LMS hoch, woraufhin die zuständige Stelle der Universität die bearbeiteten Aufgaben ausdrucken und den Lehrkräften zur Korrektur vorlegen kann.

Gegen Ende bewegte sich die Diskussion noch einmal von den Prüfungen weg hin zu alltäglichen Unterrichtssituationen. Frau Waragai betonte hierbei, dass die frühere Dichotomie zwischen Klassenzimmer und virtuellem als gleichzeitig privatem Raum der Studierenden durch die Digitalisierung des Unterrichts zunehmend aufgehoben worden sei. Diese Änderungen des Alltagslebens müssen daher genauer beobachtet und verstärkt bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. Ebenso wie Herr Lehmann vertrat sie insgesamt einen eher pragmatischen Ansatz und wies aufgrund wiederholter Rückfragen darauf hin, dass bei ihrem Projekt nicht nur Einverständniserklärungen von den Studierenden eingeholt, sondern auch die Rechtsabteilung der Universität um Rat gefragt worden war. Es gebe jedoch letztendlich in der Praxis eine Art Grauzone, in der man nicht eindeutig sagen könne, was denn erlaubt oder verboten sei, und man eventuelle Reaktionen ebenso abwarten müsse wie auch zukünftige Rechtsprechungen in Japan. Abschließend ergänzte Herr Meyer, dass er durch die in der Diskussion hervorgebrachten Argumente stärker sensibilisiert worden sei, sich auch mit den Studierenden zukünftig mehr über datenschutzrechtliche Aspekte hybrider Unterrichtsformen auszutauschen.

Nachtrag:

Der Datenschutz und die Persönlichkeitsrechte der in der EU ansässigen Bürgerinnen und Bürger werden über die europäische Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) bzw. *General Data Protection Regulation (GDPR)* geregelt. Dieses Gesetzeswerk schafft einen digitalen Binnenmarkt innerhalb der EU und gilt auf internationaler Ebene als besonders streng.¹ Personenbezogene Daten dürfen somit nicht ohne Weiteres in Drittländer übertragen werden, was z. B. bei jeder Art von internationalen Kooperationsprojekten zu beachten ist. Ausnahmen bilden „sichere Länder“, d. h. Nicht-EU-

Länder, in denen ähnliche bzw. „adäquate“ Datenschutzbestimmungen gelten *und* mit denen deshalb die EU ein Abkommen in Form eines gegenseitigen Angemessenheitsbeschlusses (*mutual adequacy arrangement* oder *adequacy decision*) getroffen hat. Zu diesen bisher zwölf sicheren Drittländern gehören u. a. Japan, Neuseeland und die Schweiz;² Südkorea hat bereits 2015 auf Basis seiner relativ strengen Datenschutzgesetze einen entsprechenden Prozess eingeleitet, der jedoch noch nicht abgeschlossen ist.³

Das japanische Pendant zur DSGVO nennt sich 個人情報保護に関する法律 oder auch *Act on the Protection of Personal Information (APPI)*. In seiner ersten Version trat dieses Gesetz zum Schutz personenbezogener Daten im Jahr 2003 in Kraft und erfuhr seitdem mehrere wesentliche Änderungen bzw. Ergänzungen, so z. B. 2015, 2020 und zuletzt am 1. April 2022 (<https://www.ppc.go.jp/en/legal/>). Die seit dem 1. Januar 2016 dafür geschaffene zuständige Datenschutzbehörde, die 個人情報保護委員会 bzw. *Personal Information Protection Commission (PPC)*, dürfte zumindest den in Japan lebenden Kolleginnen und Kollegen im Zusammenhang mit der Einführung der Sozialversicherungsnummer *My Number* bekannt sein.

Das Abkommen zwischen der EU und Japan trat am 23. Januar 2019 in Kraft und regelt u. a. den freien Datenverkehr von und nach Japan. Zudem bilden die alle zwei Jahre vorzunehmenden, gegenseitigen Bewertungen einen festen Bestandteil der Vereinbarungen. In diesem Zusammenhang reiste Ende 2021 eine Delegation der EU nach Japan, um sich dort zu beraten; es kam zu einer ersten Bewertung des gegenseitigen Angemessenheitsbeschlusses (*first review of Japan-EU mutual adequacy arrangement*).

Vor dem Hintergrund unseres Unterrichts- und Prüfungskontextes wäre es sehr zu begrüßen, wenn diese hier zusammengetragenen – ersten und eher oberflächlichen – Informationen von kompetenteren Kolleginnen oder Kollegen durch tiefere Einblicke in das APPI-Regelwerk und Ausführungen zu datenschutzrechtlichen Fragen Japans in kommenden Ausgaben des Rundbriefs erörtert werden könnten. Dieser Wunsch sei mir – stellvertretend für alle an der wichtigen Thematik Interessierten – an dieser Stelle gestattet.

¹ Laut dem EU-Justizkommissar Didier Reynders dient die DSGVO weltweit als Vorbild: <https://www.heise.de/news/2-Jahre-DSGVO-Zwischen-weltweitem-Vorbild-und-digitaler-Innovationsbremse-4727650.html>

² Vgl. https://datenschutz-eprivacy.de/datenschutz-dsgvo-sicheres-land/#Brasilien_LGPD

³ Vgl. <https://iapp.org/news/a/south-koreas-eu-adequacy-decision-rests-on-new-legislative-proposals/>

Edgar Franz (Kobe City University of Foreign Studies)

Das zum einfachen Erstellen von Videopräsentationen geeignete Webtool *Adobe Spark*, welches Oliver Bayerlein in seinem Workshop zum Thema „Förderung der mündlichen Sprachproduktion“ (siehe den Beitrag von Bayerlein in diesem Heft) anschaulich dargestellt hat, ist eine Bereicherung für meinen Deutschunterricht. Der kostenlose Zugang und die überschaubare und intuitiv nutzbare Palette an Funktionen macht dieses Webtool, das seit Beginn dieses Jahres *Adobe Creative Cloud Express* heißt, für den Einsatz im Deutschunterricht besonders attraktiv. In einer Klasse mit Studierenden im zweiten Studienjahr habe ich Videopräsentationen mit vier Folien zu deutschen Sprichwörtern und Redewendungen erstellen lassen. Den Studierenden war freigestellt, sich entweder aus dem großen Pool an lizenzfreien Fotos in *Adobe Creative Cloud Express* zu bedienen oder einen *Yonkoma* (Vier-Bilder-Comic) zu zeichnen, den sie einscannen oder abfotografieren sollten, um ihn dann in die Videopräsentation einzufügen. Da es zu Sprichwörtern, anders als bei einem Thema wie z. B. „Sehenswürdigkeiten in Deutschland“, nicht so einfach ist, passende Fotos zu finden, haben die meisten Studierenden gezeichnet. Auf Google Drive habe ich ein Google-Formular erstellt, in das die Studierenden ihre als Hausaufgabe erstellten Texte eintragen sollten. Den entsprechenden Link habe ich ihnen über die Lernplattform unserer Uni zukommen lassen. Im Unterricht habe ich dann die Texte gemeinsam mit den Studierenden korrigiert. Auch bei der Aussprache wollte ich sicherstellen, dass die Videopräsentationen gut werden. Daher habe ich den Rat gegeben, vor der Aufnahme der eigenen Stimme die erstellten Texte in Google Translate zu kopieren und auf das Lautsprecher-Icon zu klicken. Die Computerstimme ist zwar etwas monoton, gibt jedoch ausreichend Orientierung für die Einübung einer adäquaten Aussprache. Die Videopräsentationen wurden in einen Ordner hochgeladen, den ich über Google Drive zur Verfügung gestellt hatte. Im Klassenraum habe ich die Präsentationen auf der großen Leinwand gezeigt.

Im Folgenden zeige ich Screenshots von einigen der Werke. Werk 1 zeigt ein mit lizenzfreien Fotos erstelltes Video. Die Werke 2 und 4 zeigen die Screenshots von Videos mit *Yonkoma*. In Werk 2 wurde der deutsche Text mit japanischen Untertiteln handschriftlich in die Panels eingefügt. In den Werken 3 und 4 wurde die Split Screen-Funktion eingesetzt, so dass man auf einer Seite der Folie das Bild und auf der anderen Seite den Text mit Untertiteln sieht. Die Fotos in Werk 3 sind lizenzfrei.



Abbildung 1: Werk 1 (Ryuji Kamitani)

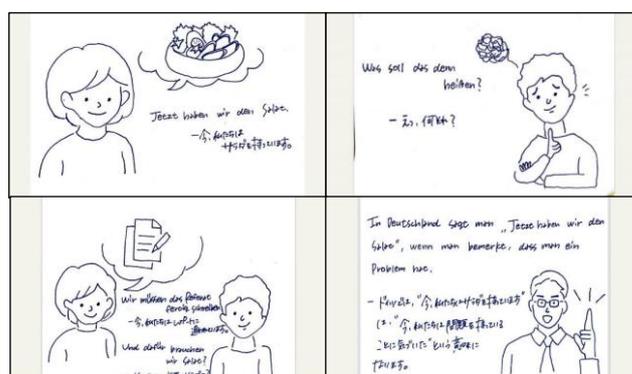


Abbildung 2: Werk 2 (Reina Hirabayashi)



Abbildung 3: Werk 3 (Kurumi Onishi)



Abbildung 4: Werk 4 (Manami Okamoto)

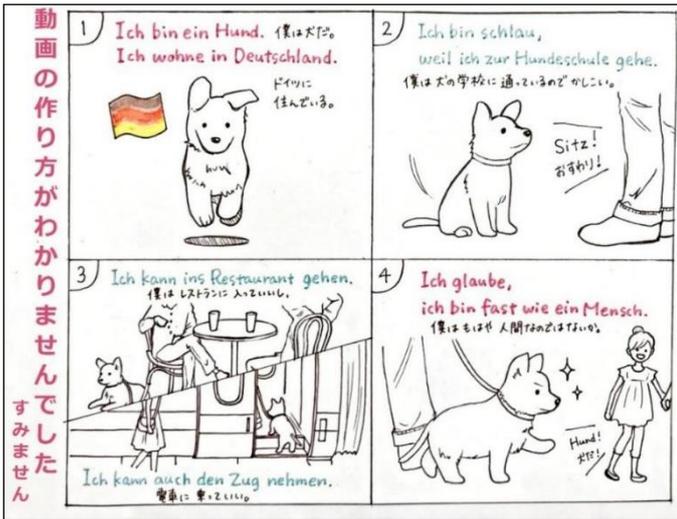


Abbildung 5: Werk 5 (Yu Miyai)

Nicht alle Studierenden kamen gut mit der Erstellung von Videos mit *Adobe Creative Cloud Express* zurecht. Eine meiner Studentinnen hat zum Thema „Erstaunliches in Deutschland“ ihren *Yonkoma* gezeichnet und

eingescannt, aber nicht mit *Adobe Creative Cloud Express* bearbeitet. Links am Rand hat sie auf Japanisch geschrieben: „Entschuldigung, ich wusste nicht, wie man das Video erstellt.“ Ihr Werk (Werk 5) ist dafür umso schöner. Sie hat den Text dazu im Unterricht vorgelesen, während man ihre vier Panels in Ruhe auf einem einzigen Scan betrachten konnte.

Dieser halbe Schritt zurück ins analoge Zeitalter bildete einen Gegenpol zu den Videopräsentationen der anderen Studierenden, bei denen die aufgenommenen Texte und Bilder in 30 bis 40 Sekunden vorbeirauschten.

Insgesamt war die Resonanz auf die Erstellung von kurzen Videopräsentationen positiv. Die kreative Arbeit war sehr effektiv für den Ausbau der sprachlichen Fertigkeiten. Zudem sorgte die Freude an der Leistung der anderen für einen hohen Spaßfaktor. Auch im nächsten Semester möchten meine Studierenden gerne wieder mit *Adobe Creative Cloud Express* arbeiten.

Ruben Kuklinski (The University of Tokyo)

Auf dem DAAD-Fachtag am 9. Oktober 2021 zum Thema *E-Learning* hat Oliver Bayerlein in einem Workshop das Programm *Adobe Spark* (mittlerweile umbenannt in: *Adobe Creative Cloud Express*, siehe den Beitrag von Bayerlein in diesem Heft) vorgestellt, das kostenlos genutzt werden kann. Im WS 2021/22 habe ich dieses Programm in zwei Kursen an zwei Universitäten eingesetzt und möchte meine durchweg positiven Erfahrungen hier gern teilen.

Das Programm: Audiovisuelle Präsentationen mit der Diashow von *Adobe*

Adobe Spark/Adobe Creative Cloud Express ist weitgehend selbsterklärend, ein umständliches Erlernen des Programms deshalb nicht notwendig. Ich habe mich bei meiner Arbeit damit im Unterricht auf die im Workshop von Oliver Bayerlein vorgestellte Diashow beschränkt, die mit wenigen Arbeitsschritten erstellt werden kann. Anders als eine komplexere Präsentationssoftware wie *PowerPoint* verfügt die Diashow von *Adobe* nur über wenige Designmöglichkeiten. Das erleichtert die Auswahl und beugt langwierigen Entscheidungsprozessen vor. Ziel ist es vielmehr, in kurzer Zeit mit wenigen, stark vorgefertigten Formaten ein Thema in Wort und Bild ansprechend zu präsentieren, wobei der Text zugleich geschrieben und gesprochen sowie durch Bilder und Hintergrundmusik ergänzt werden kann. Auch die Musikauswahl ist sehr begrenzt, so dass kaum Zeit bei der Suche verloren geht. Der Wechsel von Folie zu Folie geschieht automatisch durch eine Art Slidevorgang, wie beim Weiterwischen des Bildschirms auf einem Smartgerät; das erzeugt schnell einen gewissen Eindruck von digitaler Professionalität und erinnert an audiovisuelle Beiträge in sozialen Medien, für die das Tool offensichtlich entwickelt wurde.

In die einzelnen Folien lassen sich Bilder und kurze Texte einfügen, wobei die Texte die Bilder entweder überlagern, oder die Folie wird in eine Bild- und eine Texthälfte geteilt. In jedem Fall ist es mit simplen Effekten möglich, sprachliche Mittel durch Bilder so zu unterstützen, dass auch unbekannter Wortschatz intuitiv erfasst werden kann. Zusätzlich zur fortlaufenden Hintergrundmusik kann für jede Folie noch ein Text eingesprochen werden. Von Vorteil erscheint es mir, wenn der gesprochene Text nicht ganz identisch mit dem schriftlich präsentierten Text ist, sondern kleine Ergänzungen (Füllwörter, Zusatzinformationen etc.) enthält; das macht die Präsentation abwechslungsreicher und fördert auch das Zuhören,

wenn manche Informationen nur mündlich vorhanden sind.

Das Programm funktioniert wie eine knappe Fotopräsentation. Es eignet sich daher sehr für Lernende niedriger Niveaustufen, die noch keine umfangreichen Texte erstellen können und sich auf einfache Strukturen mit wenigen Nebensätzen beschränken müssen: Der Zusammenhang ergibt sich automatisch aus dem Ablauf der Folien. Aufgrund der audiovisuellen Unterstützung ist es auch mit wenig Wortschatz und geringen Grammatikkenntnissen möglich, ansprechende Beiträge zu erstellen, die durch die mediale Aufbereitung einen Rahmen von Komplexität erhalten, selbst wenn textliche Kohärenz und sprachliche Adäquatheit auf einem sehr einfachen Niveau bleiben. Gerade bei Anfänger*innen bietet sich das Tool meiner Erfahrung nach gut zur Motivationssteigerung an, da es schon für kleine Bemühungen unmittelbar sichtbare Erfolgserlebnisse liefert.

Praxisbericht 1: *Adobe Spark* an der Tokyo-Universität

Zum ersten Mal habe ich das Programm zwei Tage nach dem DAAD-Fachtag eingesetzt, in einem Konversationskurs für Anfänger*innen (A1+) an der Tokyo-Universität. Es handelte sich um einen einsemestrigen Wahlkurs, Studierende aller Fachrichtungen konnten sich einschreiben. Die Gruppe war deshalb recht heterogen und kannte sich zu Semesterbeginn kaum. Im WS 2021/22 fand der Kurs ausschließlich online (Zoom) statt, was das Kennenlernen zusätzlich erschwerte. Die Gruppe bestand aus 14 Teilnehmenden (im Folgenden abgekürzt: TN) mit unterschiedlichen Vorkenntnissen, größtenteils im ersten Studienjahr. Alle besaßen grundlegende Grammatikkenntnisse; einige hatten außerdem im SS 2021 bereits an anderen Wahlkursen Deutsch teilgenommen, mit Schwerpunkten auf Redemitteln, Konversation oder Schreiben.

Ein Lehrwerk kam nicht zum Einsatz, der Kurs wählte sich seine Themen selbst; als Einstiegsthema hatte ich jedoch „Kennenlernen“ vorgegeben. Im Unterricht wurde in der Regel mit einem Worksheet (Google Docs) gearbeitet, auf dem Muster für Sprechsituationen bereitgestellt bzw. gemeinsam erarbeitet wurden, die dann zu zweit oder in Kleingruppen geübt und variiert werden konnten. Im Vorfeld des DAAD-Fachtags hatte es nur eine Kurssitzung gegeben, in der mit Hilfe des Worksheets einfache Redemittel für das Vorstellen grundlegender Personendaten eingeführt worden waren. Die TN hatten abschließend zu zweit geübt, sich einer anderen Person

mit den wichtigsten Informationen, wie sie etwa zum Ausfüllen von Formularen nötig sind, vorzustellen.

Zwei Tage nach dem DAAD-Fachtag sollten die Dialogmuster erweitert werden, um die Redemittel für eine abschließende Hausaufgabe bereitzustellen. Neben standardisierten Daten ging es nun auch um persönlichere Informationen wie Sprachen, Hobbys und Vorlieben. Ziel der Sequenz war, im Paarinterview Informationen von einer Person zu erfragen und diese Person anschließend anderen TN vorzustellen. Neu waren hier u. a. der Einsatz von Personalpronomen in der 3. Person Singular sowie der Begriff „Lieblings-Ding“, der einen Gegenstand oder eine Sache bezeichnen sollte, durch den oder die sich typische Charakteristika einer Person exemplarisch beschreiben lassen. Dieses „Lieblings-Ding“ hatte ich in einem Beispieltext über mich selbst in Form einer „Kaffeemaschine“ eingeführt. Die Studierenden übten im Kurs, Informationen nicht nur zum Gegenüber, sondern auch zu dritten Personen (z. B. der Lehrkraft) bzw. zu unbelebten Objekten in der 3. Person zu erfragen.

Das übergeordnete Ziel dieser Unterrichtseinheit war, sich selbst stellvertretend über eine Lieblingssache / einen Lieblingsgegenstand vorzustellen; diese Selbstvorstellung war als Hausaufgabe geplant. Ich mache diese Übung sehr gern, denn sie lockert zum einen das eher trockene Thema „Selbstvorstellung“ mit seinen ewig gleichen Standardformulierungen auf und sorgt dafür, dass der Wortschatz individuell erweitert werden kann, ganz den eigenen Vorlieben und Fähigkeiten entsprechend. Zum anderen lässt sich so das Problem umgehen, bei einer Selbstvorstellung sensible Daten herausgeben zu müssen. Was ich zu meiner Lieblingssache erkläre und wie ich diese präsentiere, liegt ganz in meinem eigenen Ermessen: Es gibt keinen Zwang, bestimmte Informationen preiszugeben, es gibt vielmehr die *Möglichkeit*, sich selbst ein Profil zu schneiden, ohne dass nach dessen Wahrheitsgehalt gefragt wird. Meiner Erfahrung nach wirkt sich diese Übung sehr motivierend auf das kreative Potenzial der Studierenden aus und führt zu einem sehr interessanten gegenseitigen Kennenlernen.

Die Frage war nun, in welcher Form sich die Selbstvorstellungen der TN in den Kurs integrieren ließen, sodass alle Ergebnisse auch gemeinsam gewürdigt werden konnten. Und hier kam mir durch den DAAD-Fachtag der entscheidende Impuls, es mit *Adobe Spark* zu versuchen. Der erste Eindruck erschien auch sehr vielversprechend, nach etwa fünfzehn Minuten hatte ich bereits eine Diashow zum Thema „Ich und meine Kaffeemaschine“ von circa 50 Sekunden Länge fertig. Nach weiteren zwei Sekunden war diese Version durch einen falschen Mausklick wieder verschwunden – rechtzeitiges Speichern

wäre von Vorteil gewesen. Es dauerte dann aber auch nur fünf Minuten, die Präsentation ein zweites Mal zu erstellen; den größten Zeitaufwand erfordert – neben dem Schreiben der Texteinschübe, was in meinem Fall natürlich recht schnell ging – die Auswahl geeigneter Bilder, und wenn die einmal vorhanden sind, ist eine Präsentation rasch fertig. Arbeitsaufwand und Ergebnis schienen mir für die Unterrichtsreihe geeignet, sodass ich eine Hausaufgabe zum Thema „Ich und mein/e ...“ anvisierte, die auf ein Padlet hochgeladen werden sollte; auch beim Padlet habe ich mit einer kostenlosen Version (padlet.com) gearbeitet.

Im Kurs selbst dauerte die technische Erklärung der Hausaufgabe nur etwa fünf Minuten, obwohl die TN nach eigenen Aussagen weder *Adobe Spark* noch *Padlet* kannten. Im Grunde genügte es, den Studierenden die nötigen Links und die Beispielpräsentation an die Hand zu geben. Wie bereits erwähnt, zielt *Adobe* auf den Einsatz in den sozialen Medien, in denen die Studierenden sich im Zweifel ohnehin souveräner bewegen als ein „digital naive“ wie ich. Ich war jedenfalls sehr gespannt auf die Ergebnisse im Kurs.

Was dann im Laufe der Woche auf dem Padlet hochgeladen wurde, hat meine Erwartungen noch übertroffen: Lauter fantasievolle, sorgfältig geplante Präsentationen, die den Spaß und die Freude der TN bei der Anfertigung ausstrahlten und noch dazu sehr viel Humor bewiesen. Es gab Vorstellungen von Musikinstrumenten, Haus- oder Kuscheltieren, Sportgegenständen, dem Lieblings-Kugelschreiber, der Vorliebe fürs Philosophieren oder dem eigenen Freund*innenkreis; alles integriert in kleine Geschichten, die den persönlichen Bezug zu diesen Dingen untermalten. Eine TN hatte ihr Kuscheltier zum Protagonisten gemacht, komplett mit Geburtsdatum, Herkunft, Sprachen, Lebensweg und eigenen Vorlieben. Ein anderer TN hatte ein Kurzvideo integriert, das ihn bei einem sehr professionell wirkenden Klavierkonzert zeigte. Ein weiterer outete sich über die Vorstellung seines Ofens als passionierter Pizzabäcker und lieferte gleich Rezeptideen mit. Wieder ein anderer gestand augenzwinkernd, seinen geliebten Baseballschläger gelegentlich sogar nachts mit ins Bett zu nehmen. Das besondere war, dass alle TN unabhängig von ihrem Sprachstand, der im Einzelfall sehr niedrig war, in der Lage gewesen waren, ein abgerundetes und sehr individuelles Selbstporträt zu erstellen, zu dem sie eigenständig Wortschatz erarbeitet hatten, der für sie persönlich von besonderem Interesse war. Sprachliche „Fehler“ fallen in dieser Art der Präsentation kaum ins Gewicht, da das Ergebnis nicht als schriftlicher Text, sondern eher wie ein kleiner Film rezipiert wird, bei dem die Botschaft sich in den Köpfen der Rezipierenden aus zahlreichen Infor-

mationsquellen – schriftlicher Text, mündliche Äußerung, Bild, Musik, Sequenzfolge – ad hoc zusammengesetzt: Solange die *message* intuitiv verstanden wird, erscheint die Aussage adäquat.

Um die Präsentationen auch einzeln zu würdigen, haben wir sie in der nächsten Kurssitzung in eine weitere Übung integriert. Diese Sitzung stand bereits unter dem Thema „Hobby“, das inhaltlich gut zu den Selbstvorstellungen passte. Zu Beginn der Stunde haben wir die Struktur der Satzfrage wiederholt und mit einem Spiel in Kleingruppen geübt. Anschließend sollten die TN in denselben Gruppen jeweils ihre eigene Diashow zeigen. Daraufhin haben die anderen TN aus der Gruppe versucht, ausschließlich mittels Satzfragen weitere Informationen über die vorgestellte Sache bzw. den Gegenstand und deren Bedeutung für die jeweilige Person zu erfragen. Auf diese Weise konnte der spezifische Wortschatz aus der eigenen Präsentation im Gespräch geübt und auch direkt weitergegeben werden. Außerdem konnten alle TN die Erfahrung machen, mit ihren Hausaufgaben, die mit Sicherheit einigen Aufwand erfordert hatten, auch wahrgenommen zu werden, ohne dass im Plenum unnötig viel Zeit damit verging. Alles in allem war dies ein schöner Abschluss der Arbeitsphase mit *Adobe* in diesem Kurs.

Praxisbericht 2: Adobe Creative Cloud Express an der Waseda-Universität

Zum Ende des WS 2021/22 habe ich das mittlerweile in *Adobe Creative Cloud Express* umbenannte Programm dann in einem weiteren Kurs eingesetzt: einem zweijährigen Kommunikationskurs Deutsch an der Waseda-Universität, der bereits seit vier Semestern zusammen lernte und etwa das Niveau A2.1 erreicht hatte. Es handelte sich um einen Wahlpflichtkurs für Jura-Studierende, die in diesem Kursprogramm intensiv eine Sprache lernen können. Der Kurs wurde von mir im Wechsel mit einer japanischen Kollegin (jeweils ein Unterricht pro Woche) und mit gemeinsamem Lehrwerk (*studio [express]*) unterrichtet.

Erfahrungsgemäß sind diese Intensivkurse für die Studierenden sehr entscheidend für ihr soziales Leben an der Universität: Die Gruppen sind extrem homogen, es gibt kaum Unterschiede in Bezug auf Alter, Schulbildung, Sprachkenntnissen, kultureller Identität, Wissensstand und oftmals sogar Hobbys und Interessen, und da sie ab Studienbeginn über vier Semester mehrmals wöchentlich miteinander lernen, werden hier in der Regel wichtige Freundschaften für die gesamte Studienzeit geknüpft. Überspitzt ließe sich auch sagen, dass das soziale

Miteinander für die Studierenden in diesem Sprachprogramm Vorrang vor den Fortschritten beim Spracherwerb hat.

Nun hatte der Kurs diesmal leider fast nur online stattfinden können, und die Studierenden hatten in den ersten zwei Jahren nur wenige Möglichkeiten gehabt, in der Universität überhaupt Freund*innen zu finden. Der Kurs bedeutete für die meisten TN deshalb so etwas wie ihr universitäres Zuhause, und es hatte sich ein ziemlich guter Zusammenhalt entwickelt. Auch aus diesem Grund machte es Sinn, das Semester mit einer Abschlussarbeit ausklingen zu lassen, die die Studierenden als schöne Erinnerung an die gemeinsame Kurszeit mit nach Hause nehmen könnten. Und für diese Abschlussarbeit lieferte wieder *Adobe* das geeignete Tool.

Das Thema der geplanten Diashow lautete diesmal „Mein Deutschprofil“. In einer Beispielpäsentation habe ich zunächst meine eigene Sprachgeschichte, meine Beziehung zu Deutsch und zum Kurs und die vergangenen zwei Jahre rekapituliert. Die TN erhielten die Aufgabe, eine ähnliche Präsentation zu erstellen, wobei sie aus einer Liste mit möglichen Fragestellungen einen oder mehrere Punkte auswählen konnten, über die sie dann berichten sollten. Zur Auswahl standen u. a.:

Warum haben Sie Deutsch gewählt?

Wie finden Sie die deutsche Sprache jetzt?

Was war Ihr schönstes Erlebnis im Kurs?

Was ist Ihr schönstes oder lustigstes deutsches Wort?

Was möchten Sie der Klasse zum Abschied sagen/wünschen?

Die Aufgabe wurde als Ferienhausaufgabe anstelle einer schriftlichen oder mündlichen Abschlussprüfung gestellt und wieder auf ein Padlet hochgeladen; im Durchschnitt waren die Beiträge 01:24 Minuten lang. Wie in dem oben beschriebenen Kurs waren auch hier die Ergebnisse sehr breit gefächert, vielfältig und einfallreich. Die Idee, sich zum Abschied noch einmal ganz persönlich und in audiovisuellem Format an den Kurs wenden zu können, entsprach offensichtlich den Bedürfnissen der Studierenden. Es wurden sehr konkrete Gründe genannt, aus denen die TN Deutsch gewählt hatten; manchmal waren es die Eltern gewesen, manchmal Freund*innen, die Deutsch sprachen oder in Deutschland leb(t)en, in anderen Fällen waren es das Interesse an Fußball, an deutschem Essen oder auch einfach deutsche Wörter, auf die der oder die TN in anderen Lebensbereichen (z. B. beim Bergsteigen) gestoßen war. Gleich mehrfach wurde auch der Geschichtsunterricht in der Oberschule als Ursprung für das Interesse genannt – was immer da in Geschichte konkret gelehrt worden sein mag.

In puncto DaF haben viele TN ihre Schwierigkeiten mit der Grammatik – vor allem im Kontrast zum Englischen – betont; Englisch tauchte jedoch aufgrund der großen Nähe zum Deutschen auch als Hilfestellung auf. Der größte gemeinsame Nenner in den Präsentationen war wie erwartet die soziale Bedeutung des Kurses für die TN. Die meisten Präsentationen endeten mit einer Dankagung an den Kurs und dem Wunsch zum weiteren gemeinsamen Austausch, vorzugsweise diesmal in Form von analogen Treffen.

Eine Reihe von TN hatte ihre Texte unübersehbar mit Hilfe von Übersetzungs-Tools angefertigt. Dadurch hatten aber auch lernschwächere TN sehr persönliche und ausführliche Botschaften erstellen können. Entscheidend für die *message* waren ohnehin nicht die Texte allein, sondern das Zusammenspiel von Inhalt, Texten und Bildern, der Stimme und dem Gesamtdesign, und hier hatten sich alle deutlich Mühe gegeben. Es dürfte für die TN tatsächlich eine besonders schöne Erinnerung sein, von den Freundinnen und Freunden im Kurs zum Abschied nicht nur zu lesen, sondern diese auch sehen und sprechen hören zu können. Auch aus diesem Grund vielleicht waren die Präsentationen eher selten humorvoll, sie zielten mehr auf eine authentische Selbstdarstellung zur Erinnerung für die Klassenkamerad*innen. Insofern

hatte die Aufgabe ihre Zielsetzung, dem Kurs ein Erinnerungsforum zu bieten, voll erfüllt.

Fazit

Nach zweimaligem Einsatz im DaF-Unterricht kann ich meine Erfahrungen mit *Adobe Spark/Adobe Creative Cloud Express* als Präsentations-Tool abschließend sehr positiv bewerten. Die Möglichkeit, sich durch Text, Bild, Musik und Stimme gleich mehrmedial zu äußern, scheint den Mut für und die Freude an der Arbeit bei den Studierenden sehr zu steigern. Da die *message* sich aus dem Zusammenspiel mehrerer Elemente ergibt, verlieren potenzielle Textfehler bei der Erstellung viel von ihrem Schrecken. In den Vordergrund treten vielmehr die unmittelbaren Erfolgserlebnisse durch das Gesamtdesign, was sich wiederum motivationssteigernd auch auf die Anfertigung der Manuskripte auswirkt. Positiv auf die Motivation dürfte mit Sicherheit auch die moderne Form des Mediums wirken, die der Selbstinszenierung in den sozialen Medien entspricht und somit an die Lebenswirklichkeit der Studierenden anknüpft. Alles in allem kann ich eine Arbeit mit *Adobe*-Präsentationen im DaF-Unterricht gerade bei Kursen im unteren Niveaubereich zur Auflockerung des Unterrichts, als Anlass zu eigenständigem Lernen sowie zur Motivationssteigerung sehr empfehlen.

LINE OpenChat als Hauptkommunikationskanal zwischen Lehrenden und Lernenden im Deutschunterricht an japanischen Universitäten – Chancen und Herausforderungen

Nina Kanematsu (Sophia University) & Christian Steger (Dokkyo University)

1. Einleitung

Seit Beginn der Corona-Pandemie Anfang 2020 haben sich auch in der japanischen Schul- und Hochschullandschaft große Veränderungen vollzogen und vielerorts wurden traditionelle Unterrichtsformate durch neue Konzepte wie On-Demand- oder Online-Unterricht ersetzt. Online-Lehr- und Lernplattformen wie bspw. Moodle, Manaba und Google Classroom, die bereits vor der Pandemie in unterschiedlichen Institutionen im Einsatz waren, unterstützen die Lehrkräfte bei der Verwaltung der Kurse, beim Bewerten von Leistungen und der Kommunikation mit den Lernenden.

Aufgrund der Abnahme von persönlichen sozialen Kontakten zwischen den Lernenden sowie einer größeren Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden bestehen jedoch „wachsende digitale Kommunikationsbedarfe in Bildungseinrichtungen“ (Zorn et al. 2021: 10). Um diesem Kommunikationsbedürfnis gerecht zu werden, kommen z. B. im deutschen Sekundar- und Oberstufenbereich aufgrund „ihrer Verbreitung und häufigen Nutzung [sowie] ihrer nützlichen Features [...] zunehmend auch [...] Messenger-Apps zum Einsatz“ (ebd.: 8). Zorn et al. beziehen sich u. a. auf den Einsatz von Messenger-Diensten wie der von mehr als zwei Milliarden Anwender*innen (vgl. Statista 2022) genutzten Applikation WhatsApp, die zum einen unter den Schüler*innen als Kommunikationstool über schulische Inhalte, aber auch von Lehrenden zur Kommunikation über Lehr- und Lerninhalte mit Kolleg*innen oder Lernenden genutzt wird (vgl. Zorn et al. 2021: 8).

Auch der vorwiegend im asiatischen Raum verbreitete Messenger-Dienst LINE mit geschätzten 224 Millionen monatlichen Anwender*innen (vgl. Business of Apps 2022), bzw. 86 Millionen in Japan (ebd.), wird in Bildungseinrichtungen als ein möglicher Kommunikationskanal genutzt. Insbesondere der innerhalb der Applikation erstmals im Jahre 2019 eingeführte LINE OpenChat als Erweiterung der LINE-Gruppenchatfunktion (vgl. Lincorpcorp 2022) findet seit der Umstellung auf Online-Unterricht vermehrt Anwendung im schulischen sowie universitären Bereich (vgl. dazu u. a. Fujii 2021; Okamoto et al. 2020).

Ein der Lebenswelt der Lernenden nahes und weit verbreitetes Online-Kommunikationstool wie der LINE OpenChat kann den gestiegenen Kommunikationsbe-

dürfnissen der Lehrenden und Studierenden, unabhängig vom jeweiligen Unterrichtsformat, entgegenkommen. Unsere Annahme war, dass der LINE OpenChat die Interaktion unter den Studierenden sowie zwischen den Lehrenden und Studierenden positiv beeinflussen kann, indem er dabei hilft, Hemmungen bei der Kontaktaufnahme untereinander abzubauen und eine angstfreie und angenehme Klassenatmosphäre zu etablieren.

Im vorliegenden Beitrag werden wir zunächst den LINE OpenChat kurz vorstellen (Abschnitt 2) und anschließend den bisherigen Forschungsstand bzgl. des Einsatzes des LINE OpenChats und weiterer Messenger-Dienste im Unterricht skizzieren (Abschnitt 3). Im Hauptteil (Abschnitt 4) legen wir anhand von Beobachtungen und Ergebnissen einer Umfrage aus dem Frühlingsemester 2021 zum Gebrauch und zur Akzeptanz des LINE OpenChats unter den Studierenden unserer Deutschkurse dar, welche Möglichkeiten der LINE OpenChat bietet und welche Erwartungen er wiederum nicht erfüllt. Unser Interesse gilt besonders der Frequenz der Chatnutzung, den inhaltlichen Aspekten der Kommunikation im Chat, der Kommunikationssprache sowie der Gruppeninteraktion. Abschließend fassen wir im Fazit unsere wichtigsten Erkenntnisse zum Gebrauch dieses Messenger-Dienstes zusammen und erläutern, welche Potenziale und Chancen, aber auch welche Herausforderungen wir dabei sehen.

Wir möchten betonen, dass es sich bei dem vorliegenden Beitrag um einen Praxisbericht über die Nutzung und Akzeptanz des LINE OpenChats in den von uns betreuten Kursen handelt und die Umfrageergebnisse sich nicht dazu eignen, allgemeingültige Aussagen zu machen. Sie sollen lediglich einen Einblick in diesen Themenbereich geben und Lehrkräfte, die selbst über den Einsatz des LINE OpenChats im Deutschunterricht nachdenken, Anregungen geben sowie zur Durchführung weiterer Forschung zu diesem Thema motivieren.

2. Der LINE OpenChat und seine Funktionen

Beim LINE OpenChat handelt es sich um eine Gruppenfunktion des Messengers LINE, die es Nutzer*innen ermöglicht, Gruppenchats zu führen und Informationen mit anderen Nutzer*innen mit ähnlichen Hobbys, Interessen und Lebensstilen auszutauschen, ohne mit diesen über LINE „befreundet“ zu sein. Das private Profil auf LINE ist nicht mit dem Profil innerhalb eines LINE

OpenChats verbunden, was den wesentlichen Unterschied zu einer LINE-Gruppe darstellt. Neben einigen für den LINE OpenChat spezifischen Funktionen wie der Möglichkeit, für jede Chatgruppe jeweils einen neuen „Nickname“ und ein neues Profilbild festlegen zu können, können die Teilnehmer*innen fast alle Funktionen, die sie bereits aus ihrem privaten Gebrauch der LINE-Applikation kennen, wie z. B. Umfragen erstellen oder (Audio)-Dateien senden, auch innerhalb des LINE OpenChats nutzen. Persönliche Nachrichten zwischen Teilnehmenden des LINE OpenChats sind hingegen nicht möglich. Alle, die ihr LINE auf dem Stand von mindestens 9.12.0 auf iOS-Endgeräten oder 9.13.0 auf Android-Endgeräten halten, haben die Möglichkeit, den LINE OpenChat zu benutzen.

Weitere Informationen zu den Funktionen des LINE OpenChats finden sich auf der offiziellen Homepage <https://www.linecorp.com>.

3. Bisheriger Forschungsstand

3.1 Einsatz von Messenger-Diensten im Unterricht

Es gibt bereits zahlreiche Untersuchungen zum Einsatz von Instant-Messaging-Diensten in Bildungseinrichtungen (vgl. u. a. Bouhnik & Deshen 2014; Barhoumi 2015; Dewi 2019). So entstanden auch in Deutschland im Rahmen des Verbundprojektes „IdiT – Including.Digital.Twins. Inklusives Mentoring und mediale Kompetenzen für Rehabilitand:innen und Azubis in kaufmännischen Berufen/Berufsausbildung“, welches unter Leitung des Berufsförderungswerks Köln (BFW), der Technischen Hochschule Köln und der Hochschule Niederrhein durchgeführt wurde, einige Working Papers mit interessanten Forschungsbeiträgen zu diesem Thema. Besonders Murmann et al. (2021: 7) konzentrieren sich in ihrem Beitrag „Messenger als Kommunikations- und Vermittlungstool in der beruflichen Bildung“ auf die „pädagogisch-didaktischen Möglichkeiten von Messenger-Diensten in Bildungskontexten“. Sie betonen u. a., dass der Einsatz von Messengern Lehrenden neue Möglichkeiten und Chancen innerhalb der Lehre zur Kommunikationsvermittlung und -förderung bieten. Ihre These lautet, dass

[e]s zeitgemäß und zielführend [ist], einen Messenger-Dienst als Kommunikationstool zwischen Lernenden sowie zwischen Lehrenden und Lernenden in der beruflichen Bildung zu nutzen – und zwar als explizit didaktisches Tool über rein organisatorische Funktionen hinaus. (ebd.: 8)

Eine Untersuchung des Nutzungsverhaltens der Lernenden und Lehrenden ergab, dass Letztgenannte dem Ein-

satz von Messengern noch mit Skepsis begegneten, wohingegen für Lernende die Kommunikation über Messenger-Dienste nach direkten persönlichen Gesprächen die zweithäufigste Kommunikationsform darstellte und somit bereits einen bedeutenden Teil ihrer Lebensrealität und Alltagskommunikation ausmachte (vgl. ebd.: 13f.). Die Autor*innen haben einen detaillierten Konzeptvorschlag vorgelegt, in dem sie u. a. die Auswahlkriterien für Messenger-Dienste für den Einsatz in Bildungsinstitutionen und die Implementierung eines solchen Kommunikationstools in den Unterricht erläutern bzw. konkrete Aufgaben- und Arbeitsvorschläge unter methodisch-didaktischen Gesichtspunkten zur Verwendung eines Messengers in Bildungskontexten innerhalb der folgenden vier Kategorien geben: 1. Inhalte vermitteln, 2. Aufgaben stellen, 3. Feedback einholen und 4. Lernunterstützung.

Besonders außerhalb des deutschsprachigen Raums findet man zahlreiche Studien zu konkreten pädagogisch-didaktischen Einsatzmöglichkeiten eines Messengers im Fremdsprachenunterricht, so bspw. von Dewi (2019), die von der Implementierung von WhatsApp in Lernaktivitäten innerhalb des Unterrichts berichtet, Nurazidah et al. (2019), die den Einsatz von Sprachnachrichten im Konversationsunterricht untersuchen, oder Sari & Putri (2019), die auf die Förderung der Schreibkompetenz durch gezielte Kommunikation im WhatsApp-Chat eingehen.

Die Einführung eines Messengers im Unterricht ist durch die Lehrperson entsprechend vorzubereiten. Besonders wichtig erscheinen uns hier u. a. auch die seitens Murmann et al. (2021) erstellten Begründungen, die sie zur Implementierung eines Messengers vorgelegt haben. Neben technischen Fragen oder auch Vorschlägen zur Erstellung eines Redaktionsplans bzw. einer Chatiquette zum korrekten digitalen Kommunikationsnutzungsverhalten betonen Murmann et al., dass der Messenger „als ergänzendes Kommunikations- und Vermittlungsangebot zu sehen“ ist (Murmann et al. 2021: 27f.).

3.2 Einsatz des LINE OpenChats im Unterricht

Da es zum Einsatz des LINE OpenChats und insbesondere zu seiner didaktischen Verwendung noch kaum Studien und weiterführende Forschung gibt, beziehen wir uns im Folgenden auf kleinere Unterrichts- und Praxisberichte, die sich in drei Gruppen unterteilen lassen:

Studien zu LINE OpenChat als unterstützendes Kommunikationsmittel für Studienanfänger*innen

Hasunuma et al. (2020) berichten davon, wie an der medizinischen Fakultät der Universität Hiroshima der LINE OpenChat als unterstützendes Kommunikationsmittel

für Studienanfänger*innen benutzt wurde, weil besonders für diese die Umstellung von Präsenz- auf Online-Unterricht mit Vereinsamung und Unsicherheit verbunden war und sie häufig keinerlei Verbindung zu anderen Studierenden hatten. Im LINE OpenChat wurden vor allem organisatorische und technische Unsicherheiten der Studierenden geklärt. Außerdem war ein/e Betreuer*in im LINE OpenChat zugeschaltet, um möglichst zeitnah auf Fragen der Studierenden eingehen zu können.

Ishikawa et al. (2021) berichten in ihrem Aufsatz ebenfalls von der Betreuung von Erstsemestern u. a. über den LINE OpenChat. Interessant ist, dass diese durch Studierende aus den höheren Semestern durchgeführt wurde und weniger die organisatorischen Inhalte im Vordergrund standen als inhaltliche Aspekte des Studiums bzw. der universitären Clubs.

LINE OpenChat als Plattform zur Abhaltung von Online-Unterricht

Fujii (2021) beschäftigt sich in ihren Ausführungen mit dem Einsatz des LINE OpenChats im Unterricht an einer Oberschule. Hier wurde der Chat vornehmlich als eine Lernplattform für den Online-Unterricht in Kombination mit dem Videokommunikationstool Zoom verwendet. Die Lehrkräfte teilten u. a. Lehrvideos und weitere Lehrmaterialien zur Vorbereitung im LINE OpenChat, die Studierenden luden wiederum ihre bearbeiteten Aufgaben (u. a. Video- und Worddokumente) hoch; der Chat wurde weiterhin zum gegenseitigen Feedback und dem Stellen und Beantworten von Fragen genutzt. Im Sommersemester 2020 wurde unter den Lehrkräften und Studierenden eine Umfrage zum Gebrauch des LINE OpenChats durchgeführt, worin vorwiegend verglichen wurde, mit welchen Tools (Zoom, LINE OpenChat usw.) die Lernenden bzw. Lehrenden vorzugsweise gearbeitet hatten. Viele Punkte, die hier als Vorteile bzw. Nachteile des LINE OpenChats genannt wurden, spiegeln sich auch in unseren Umfrageergebnissen unter Punkt 4.2 wider.

LINE OpenChat als Hauptkommunikationskanal im Unterricht

Okamoto et al. (2020) berichten über den Einsatz des LINE OpenChats an einer Hochschule, beschreiben in ihrem Beitrag ausführlich die Funktionen des Tools und gehen auf die Unterschiede von LINE OpenChat und privaten LINE-Gruppen ein. Da allen Studierenden LINE bereits aus ihrem Alltag vertraut war, wurde das Tool als alleiniger Kommunikationskanal zwischen Lehrenden und Lernenden eingesetzt.

Kuwahara et al. (2021) berichten in ihrer Untersuchung ebenfalls über die Verwendung des LINE OpenChats als Kommunikationskanal im Unterricht. Unter anderem begründete man den Entschluss zur Verwendung dieses

Messenger-Dienstes mit einem zu großen Mailverkehr über das uniinterne System, der zum Übersehen wichtiger Informationen führte. Der LINE OpenChat wurde daher hauptsächlich zur Informationsweitergabe und als Möglichkeit zur Kontaktaufnahme eingeführt. Daneben wurde bei Erstsemestern die Abgabe von Aufgaben ebenfalls über den LINE OpenChat organisiert und bei Studierenden im zweiten Jahr zur Unterstützung ihrer Seminarwahl die Umfragefunktion angewandt.

4. Einsatz des LINE OpenChats als Hauptkommunikationskanal im Deutschunterricht

Im Frühlingsemester 2021 setzten wir in insgesamt dreizehn Deutschkursen – acht Kursen der Sophia University, zwei der Tokyo Metropolitan University und drei der Dokkyo University – den LINE OpenChat als Hauptkommunikationskanal zusätzlich zu den von den Universitäten vorgegebenen Tools wie beispielsweise Moodle oder Manaba ein. Zehn Kurse davon waren auf A1-Niveau, zwei entsprachen dem A2-Niveau und es gab einen Fortgeschrittenenkurs (ab B1-Niveau). Insgesamt nahmen 140 Studierende an den Kursen teil. Am Ende des Semesters führten wir eine umfassende Umfrage unter den Studierenden durch mit dem Ziel, herauszufinden, ob und in welchen Situationen die Studierenden im Deutschunterricht über LINE miteinander sowie mit der Lehrperson kommunizieren möchten, oder ob sie andere Kommunikationstools bevorzugen. Unser Erkenntnisinteresse lässt sich in vier Fragestellungen zusammenfassen:

1. Wie hoch ist die Frequenz der Nutzung des Chats durch die Studierenden?
2. Welche inhaltlichen Bereiche werden durch die Kommunikation über den LINE OpenChat abgedeckt?
3. Welche Sprache wird innerhalb der Kommunikation vorwiegend verwendet?
4. Welche Selbstaussagen über die Gruppeninteraktion können festgehalten werden?

Die mithilfe von Google Forms erstellte Umfrage umfasste sowohl offene als auch geschlossene Fragen und wurde von den Studierenden größtenteils im Unterricht über das Smartphone ausgefüllt. Wir erhielten insgesamt 109 Antworten, was einer Rücklaufquote von 77,86% entspricht. Die quantitativen Daten wurden automatisch von Google Forms aufbereitet. Die Kategorisierung und Auswertung der offenen Fragen erfolgte über MAXQDA, eine Software für qualitative Datenanalyse und Mixed-Methods-Forschung.

4.1 Hintergrund zur Studie

Im Zuge der Online-Umstellung des Deutschunterrichts setzte ich, Nina Kanematsu, den LINE OpenChat bereits

im Herbstsemester 2020 als Hauptkommunikationskanal in acht Deutschkursen der Sophia University sowie in zwei Kursen an der Tokyo Metropolitan University ein. Damit beabsichtigte ich, die Studierenden im Kursverband einfacher zu erreichen und ihnen die Möglichkeit einer Austauschplattform zu bieten.

Zu jenem Zeitpunkt war mein Hauptanliegen die Stärkung des Kurszusammenhaltes, um so eine angenehme Kursatmosphäre im Live-Online-Unterricht zu schaffen und die Unterrichtsqualität zu verbessern, weshalb ich noch keine systematische Umfrage zur Erfassung der Meinungen der Studierenden zum LINE OpenChat durchgeführt hatte. Beobachtungen ließen jedoch vermuten, dass die Studierenden den LINE OpenChat insgesamt als sinnvoll und praktisch wahrgenommen, jedoch vorwiegend als ein Instrument zur einseitigen Kommunikation der Lehrperson mit den Studierenden begriffen hatten. Fragen an die Lehrperson gab es selten und Gespräche zwischen den Kommiliton*innen kamen so gut wie nie zustande. Fast alle Studierenden nutzten den Chat aber als Mitlesende, was man an einer Lesebestätigung erkennen konnte.

Parallel zum regulären Deutschunterricht setzte ich den LINE OpenChat auch in einem universitätsübergreifenden studentischen Projekt¹ zwischen Japan (Sophia University, Tokyo Metropolitan University und Kyoto University) und Taiwan (Fu Jen University) im Rahmen des sog. „Mausprojekts“ (<https://maus-reisen.de>)² ein. Insgesamt wurden 47 am Projekt teilnehmende Studierende durch den LINE OpenChat miteinander verbunden. Dieser sollte dabei den Zweck erfüllen, die Kommunikation zwischen den Teilnehmenden zu fördern. Die Lehrkräfte des Projekts starteten mehrfach Versuche, die Projektteilnehmenden zu einer aktiven Beteiligung im LINE OpenChat zu motivieren, beispielsweise durch einfache Aufgaben wie eine Selbstvorstellung, und forderten die Studierenden ebenso auf, regelmäßig Bericht über die Kleingruppenarbeit zu erstatten. Das Ergebnis war ernüchternd: Trotz der Bemühungen der Lehrkräfte wurde der LINE OpenChat von den Studierenden nicht angenommen. Eine Kommunikation fand nicht statt, die Studierenden ignorierten die Aufforderungen der Lehrkräfte und berichteten stattdessen per E-Mail bzw. direkt im Unterricht über den Stand der Kleingruppenarbeiten.

In einem Feedback-Fragebogen am Ende des Projekts begründeten die Studierenden die Nicht-Nutzung des LINE OpenChats u. a. mit der Angst, sich vor anderen,

fremden Studierenden bzw. in großen Gruppen zu äußern, fehlendem Mitteilungsbedürfnis sowie mit zu wenigen Impulsen bzw. konkreten Anweisungen durch die Lehrkräfte.

Diese Beobachtungen führten dazu, dass ich mich fragte, ob die Akzeptanz des LINE Chats und dessen Nutzung auch davon abhängt, wie gut sich die Teilnehmenden im Chat persönlich kennen bzw. welche anderen Faktoren darauf Einfluss haben. Daher entschloss ich mich, den LINE OpenChat auch im Frühlingssemester 2021, in Zusammenarbeit mit meinem Kollegen Christian Steger, nun besser vorbereitet, im Deutschunterricht, der sowohl online als auch im Präsenzformat abgehalten wurde, einzusetzen und in einer Umfrage die Meinungen der Studierenden einzuholen.

4.2 Ergebnisse der Umfrage

Im Folgenden stellen wir die Ergebnisse unserer Umfrage exemplarisch vor.

Wie hoch ist die Frequenz der Nutzung des Chats durch die Studierenden?

Als Antwort auf die erste Frage zur Häufigkeit der Nutzung des LINE OpenChats äußerte etwa die Hälfte der Studierenden, dass sie die Mitteilungen im Chat immer lesen würden. 45% hatten mindestens einmal etwas selbst aktiv in den Chat geschrieben, davon knapp 27% auch mehrmals. Nur 6,5% sagten aus, dass sie den Chat kaum benutzt bzw. geöffnet hätten.

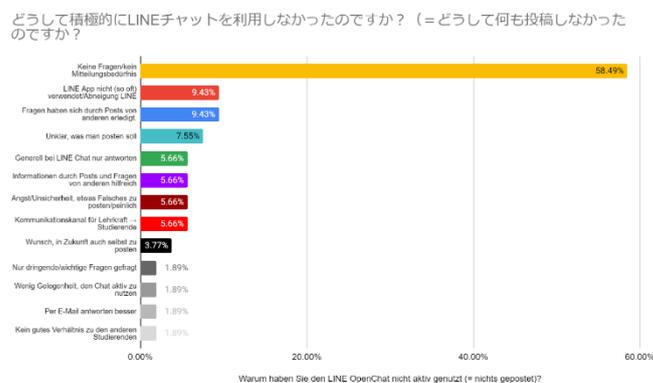


Abbildung 1: Gründe für die Passivität im LINE OpenChat

Als Gründe für die Passivität innerhalb des Chats antwortete die Mehrzahl der Studierenden, dass sie schlicht keine Fragen bzw. kein spezielles Mitteilungsbedürfnis gehabt hätten (vgl. Abbildung 1).

Darüber hinaus wurden aber auch Gründe erwähnt, die ihren Ursprung eher in der Gruppeninteraktion haben, wie die Angst bzw. Unsicherheit, etwas Falsches zu posten. Dazu ein Originalzitat einer Studentin: „Ich war mir

¹ Zum Unterrichtsprojekt siehe auch Kanematsu (2021).

² Zum Mausprojekt siehe auch Horn & Moravkova (2018), Horn (2019)

nicht sicher, ob die Informationen, die ich hatte, richtig waren, weshalb ich nur selten auf die Fragen im Chat antwortete.“ (Übersetzung d. Verf.)³

Ebenso wurde geantwortet, dass man den Chat als einseitigen Kommunikationskanal zwischen Lehrkraft und Studierenden wahrgenommen habe, der Zweck des Chats also nicht vollkommen eindeutig war.

Welche inhaltlichen Bereiche werden durch die Kommunikation über den LINE OpenChat abgedeckt?

Bei der Frage, welche inhaltlichen Bereiche durch die Kommunikation über den LINE OpenChat abgedeckt würden, dominierten Hausaufgabenmitteilungen und Testankündigungen durch die Lehrkraft sowie Fragen zum Unterricht und zu Organisatorischem. Zudem wurde das Teilen von Fotos (z. B. von Tafelbildern) vermehrt angegeben (vgl. Abbildung 2).

LINEチャットは何のために使われたのでしょうか？複数の項目が選択可能です。

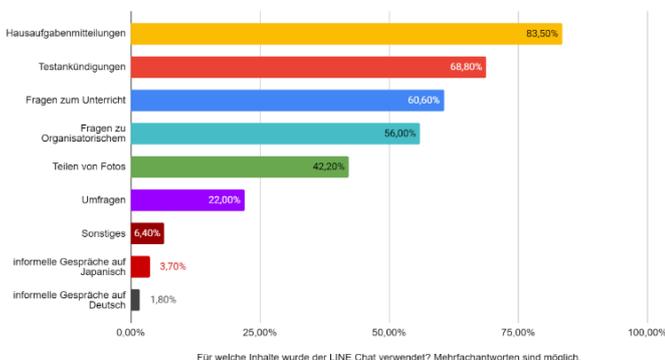


Abbildung 2: Inhalte im Chat

Welche Sprache wird innerhalb der Kommunikation vorwiegend verwendet?

Zur Kommunikationssprache im Chat lässt sich anhand der Umfrageantworten sowie unserer Beobachtungen aussagen, dass die Mehrzahl der Studierenden ausschließlich Nachrichten auf Japanisch verfasste. Weniger als 26% der Umfrageteilnehmenden gab an, mindestens einmal etwas auf Deutsch gepostet zu haben. Die häufigsten Inhalte auf Deutsch waren demnach Begrüßungen und Dankesworte. Fragen oder komplexere Inhalte auf Deutsch wurden nur von wenigen Studierenden formuliert.

Welche Selbstaussagen über die Gruppeninteraktion können festgehalten werden?

Zur Interaktion zwischen den Studierenden bzw. zwischen den Studierenden und der Lehrperson gab die Mehrzahl der Studierenden an, der LINE OpenChat habe dazu beigetragen, die Kursatmosphäre angenehmer zu gestalten; er habe geholfen, die Beziehung zwischen den

Studierenden zu stärken und die Distanz zur Lehrperson abzubauen. Diese Aussagen stehen im Kontrast zur beobachteten Passivität der Studierenden im Chat und könnten u. a. auf Faktoren wie bspw. die Erwartungshaltung der Lehrkraft, dass der LINE OpenChat einerseits aktiv genutzt, andererseits von den Studierenden positiv beurteilt wird, zurückzuführen sein, was an dieser Stelle jedoch nur spekuliert werden kann. Nur 18% der Studierenden antworteten, sie hätten Hemmungen gehabt, sich aktiv an der Kommunikation im Chat zu beteiligen – auffallend wenige, wenn man bedenkt, dass sich in Wirklichkeit nur ein kleiner Teil der Studierenden aktiv an der Kommunikation im LINE OpenChat beteiligte, der Rest sich aber nur auf das Lesen der Nachrichten beschränkte. Begründet wurde der Unwille, im LINE OpenChat zu schreiben, damit, dass man sich „vor allen Studierenden“ nicht schriftlich äußern wollte (vgl. Abbildung 3). Bei Fragen wandte man sich lieber in einer E-Mail direkt an die Lehrkraft. Als weiterer Grund wurde angegeben, dass man sich nicht gerne an Gruppenchats beteilige.

LINEチャットで発言することに抵抗を感じた場合、その理由を教えてください。

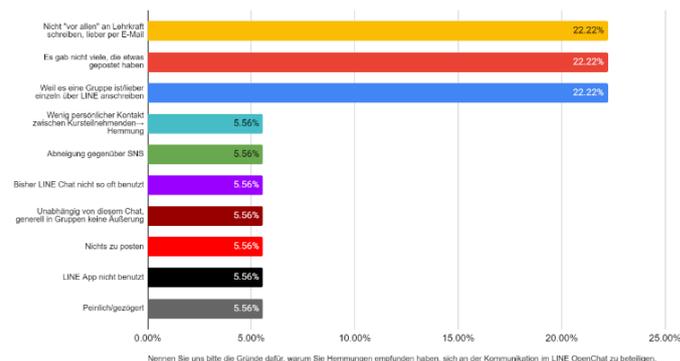


Abbildung 3: Gründe für Hemmungen, sich an der Kommunikation im Chat zu beteiligen

Auf die Frage, welche Vorteile der LINE OpenChat im Vergleich zu den anderen Kommunikationstools mit sich bringe, antworteten die meisten Studierenden, dass ihnen LINE aus dem Alltag bekannt sei und sie mit den Funktionen des Chats bereits vertraut seien (vgl. Abbildung 4).

Bezüglich ihres Wunsches zur weiteren Nutzung des LINE OpenChats zur Kommunikation in Deutschkursen äußerte sich die Mehrzahl der Studierenden positiv. 89% der Studierenden wünschten sich, den Chat auch in Zukunft als Kommunikationstool im Kurs zu nutzen. Als Gründe dafür wurden genannt, dass mit dem LINE OpenChat eine schnelle und einfache Kommunikation ermöglicht, die Gefahr, Mitteilungen zu übersehen, verringert und den Kursteilnehmenden die Gelegenheit geboten werde, direkt miteinander in Kontakt zu treten.

³ Jap. Original: 「LINEチャットでされた疑問に答える時に、自分の持っている情報が正しいのか自信が持てなかったのあまり投稿しなかった。」

他のコミュニケーションツールよりもLINEチャットのほうが良いと思った場合、その理由を教えてください。

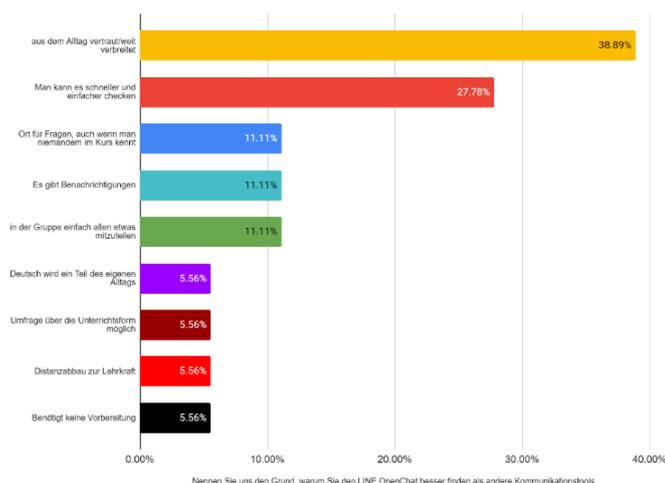


Abbildung 4: Vorzüge des LINE OpenChats gegenüber anderen Kommunikationstools

Ebenso wurden Erinnerungen an Hausaufgaben und die Möglichkeit, einfach Fragen zu stellen sowie schnelle Antworten zu erhalten, geschätzt (vgl. Abbildung 5).

どうしてLINEチャットの使用の継続を希望しますか？LINEチャットを使うメリットは何だと思えますか？

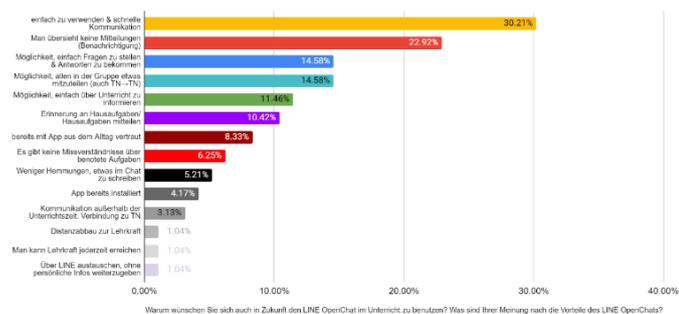


Abbildung 5: Gründe für den Wunsch nach einer weiteren Nutzung des LINE OpenChats

5. Fazit und Ausblick

Anhand unserer Umfrageergebnisse und Beobachtungen lässt sich bezüglich unserer anfänglichen Fragestellungen zusammenfassend feststellen:

Insgesamt lässt sich über das Nutzungsverhalten der Studierenden aussagen, dass zwar die überwiegende Mehrheit die Nachrichten im Chat regelmäßig sieht, jedoch nur ein kleiner Teil sich aktiv mit eigenen Nachrichten am Chat beteiligt.

Im LINE OpenChat werden vorwiegend unterrichtsbezogene Inhalte wie Hausaufgaben, Testankündigungen und Fragen zum Unterricht gepostet. Als ein Vorzug gegenüber den LMS lässt sich die Unmittelbarkeit der Mitteilungen nennen: Nachrichten werden von allen Chat-Teilnehmenden zeitnah abgerufen und es kann unverzüglich darauf reagiert werden.

74,3% der Studierenden, die sich auch aktiv am Chat beteiligt hatten, verfassten Nachrichten ausschließlich auf Japanisch. Damit ist der deutsche Anteil der Kommunikation im Chat tendenziell gering. Einen Grund dafür stellt sicherlich die Tatsache dar, dass es sich in unseren Kursen zum größten Teil um Sprachanfänger*innen auf der Niveaustufe A1 handelte. Zum Vergleich: Im Chat eines Kurses mit fortgeschrittenen Lernenden auf A2/B1 fand die Kommunikation zu fast 100% auf Deutsch statt.

Je mehr Studierende an der Chat-Gruppe teilnahmen, desto mehr Hemmungen, sich aktiv an der Kommunikation im Chat zu beteiligen, ließen sich bei ihnen beobachten. In kleineren Gruppen wurde der Chat wiederum häufiger aktiv genutzt. Ebenso konnten wir durch unsere Beobachtungen feststellen, dass die Studierenden die aktive Teilnahme an der Kommunikation im Chat häufiger mieden, wenn sie sich in der Gruppe persönlich schlechter kannten. Kannten sie sich auch persönlich, z. B. aus dem Präsenzunterricht, und herrschte im Kurs eine angenehme Lernatmosphäre, dann übertrug sich diese auch auf die Kommunikation im LINE OpenChat, der entsprechend rege genutzt wurde. Weiterhin konnte ein positiver Einfluss auf die Beteiligung am Chat beobachtet werden, wenn es eine oder mehrere besonders aktive Personen im Chat gab. Dies führte dazu, dass sich auch andere Studierende aktiver am Chat beteiligten, was wiederum an die Interaktion im Plenum oder auch in Gruppenarbeiten erinnerte.

Wie bereits Fujii (2021) konnten wir als Vorteile des LINE OpenChats den vertrauten Umgang der Studierenden mit der Applikation LINE, die Möglichkeit, Inhalte einfach mit anderen Teilnehmenden des Chats zu teilen, und die Schnelligkeit beim Antworten feststellen.

Ein Problem stellt der Datenschutz dar, der bei der Einbindung eines Messenger-Dienstes innerhalb einer Bildungsinstitution von großer Bedeutung ist (vgl. ebd.: 21). Auch müssen die unterschiedlichen Vorlieben auf Seiten der Studierenden bezüglich des Gebrauchs von Gruppenchats sowie besonders auf Seiten der Lehrenden, die dem Einsatz des LINE OpenChats und anderer Messenger im Unterricht häufig eher skeptisch gegenüberstehen, genannt werden (vgl. Murmann et al. 2021: 13). Lehrende, die den LINE OpenChat oder die Applikation LINE bisher noch nicht genutzt haben, müssen sich erst mit den Funktionen vertraut machen. Ebenso als nachteilig empfanden wir, dass der LINE OpenChat keine persönlichen Nachrichten zwischen den Teilnehmenden erlaubt (vgl. dazu auch Fujii 2021) und dass viele Studierende diesen als einseitigen Kommunikationskanal von Lehrenden zu Studierenden wahrnahmen und sich nicht aktiv an der Kommunikation beteiligten, was im starken

Kontrast zu Fujiis Ausführungen steht, die als einen Vorteil des LINE Chats beschreibt, dass sich auch schüchterne Studierende über den Chat eher zu Wort meldeten (vgl. ebd.: 20).

Auch wenn unsere Annahme, dass der LINE OpenChat die Interaktion unter den Studierenden stärkt, nicht bestätigt werden konnte, sind wir dennoch der Meinung, dass sich der LINE OpenChat durchaus als Hauptkommunikationskanal im Deutschunterricht eignet, da die Kurs teilnehmenden schneller erreicht werden, sie das Tool bereits aus dem Alltag kennen und es daher bei ihnen großen Zuspruch findet.

Abschließend möchten wir einräumen, dass unser Fragebogen sich hauptsächlich der Nutzung von LINE OpenChat als Kommunikationskanal widmet und nicht auf die didaktische Verwendung des Chats im Deutschunterricht eingeht. Bei einer erneuten Durchführung der Studie zum LINE OpenChat sollte die konzeptionelle Einbindung des LINE OpenChats in den Unterricht überdacht werden und der Schwerpunkt entsprechend auf die didaktisch-methodischen Möglichkeiten eines LINE OpenChat-Einsatzes im Deutschunterricht gelegt werden. Ebenso sollten die Fragen und Antwortmöglichkeiten besser durchdacht und vorbereitet werden, bspw. mithilfe einer Pilotisierung der Studie.

Literatur

BARHOUMI, Chokri (2015): The Effectiveness of WhatsApp Mobile Learning Activities Guided by Activity Theory on Students' Knowledge Management. In: *Contemporary Educational Technology* 6(3), 221–238, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105764.pdf> (abgerufen am: 08.06.2022)

BOUHNİK, Dan & DESHEN, Mor (2014): WhatsApp Goes To School. Mobile Instant Messaging between Teachers and Students. In: *Journal of Information Technology Education: Research* 13, 217–231, https://www.researchgate.net/publication/320638120_WhatsApp_Goes_to_School_Mobile_Instant_Messaging_between_Teachers_and_Students (abgerufen am: 08.06.2022)

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

Business of Apps (2022): *Line Revenue and Usage Statistics* (2022). <https://www.businessofapps.com/data/line-statistics/> (abgerufen am: 13.03.2022)

DEWI, Septi Riana (2019): Utilizing WhatsApp Application for Teaching Integrated English (A Case Study in University of Technology Yogyakarta). In: *Beranda*, Vol. 9 No. 2, 165–171, <https://journal.umk.ac.id/index.php/RE/article/viewFile/3383/1730> (abgerufen am: 08.06.2022)

FUJII, Yoshiko (2021): Fukushimai kōkō ni okeru Line ōpun chatto o katsuyōshita onrain jugyō no tenkai to kadai kyōin oyobi seito ni taisuru anke-to chōsa kara mietekita koto. [Die Entwicklung und Herausforderungen des Online-Unterrichts mit LINE OpenChat an sozialen Gymnasien – Ergebnisse einer Fragebogenerhebung unter Lehrer*innen und Schüler*innen.] In: *Kyoshokukenkyu* Nr. 36, 13–29, <https://cir.nii.ac.jp/crid/1390290700437753088> (abgerufen am: 08.03.2022)

HASUNUMA, Naoko; HATTORI, Minoru; ADACHI, Nobuo & AWAI, Kazuo (2020): Taimen kōgi ga dekinai jōkyōka de no LINE o mochiita shinnyūsei zen'in no sapōto taisei no kōchiku. [Einrichtung eines Unterstützungssystems für alle neuen Studierenden, die LINE in Situationen nutzen, in denen eine persönliche Vorlesung nicht möglich ist.] In: *Igaku Kyoiku*, Band 51, Nr. 3, 302–303, https://www.jstage.jst.go.jp/article/mededjapan/51/3/51_302/pdf-char/ja (abgerufen am: 09.03.2022)

HORN, Christian (2019): Vom Unterrichtsprojekt zum Plattformprojekt: Potenziale und Erfolgsfaktoren für die Skalierung. In: *DaF-Szene Korea* 49, 51–75, <https://lvk-info.org/wp-content/uploads/DaF-Szene/DaF-Szene-Korea-49.pdf> (abgerufen am: 09.03.2022)

HORN, Christian & MORAVKOVA, Monika (2018): Lach- und Sachgeschichten – Planung und Reflexion eines Unterrichtsprojekts mit koreanischen Studierenden. In: *DaF-Szene Korea* 46, 61–72, <https://lvk-info.org.w01adfb9.kasserver.com/wp-content/uploads/DaF-Szene/DaF-Szene-46.pdf> (abgerufen am: 09.03.2022)

ISHIKAWA, Satoko; INOUE, Kae & TOMI, Masatoshi (2021): Shingata korona uirusuka ni okeru enkaku jugyō e no taiō to taimen jugyō jishji ni muketa torikumi anke-to kekka o majieta furikaeri. [Reaktion auf den Onlineunterricht in der Corona-Pandemie und Bemühungen um die Einführung von Präsenzunterricht – Überlegungen mit Fragebogenergebnissen.] In: *Yakugaku Kyoiku*, 5. Band, 1–7, https://www.jstage.jst.go.jp/article/jiphe/5/0/5_2020-077/pdf-char/ja (abgerufen am: 10.03.2022)

KANEMATSU, Nina (2021): Kursinterner und -übergreifender Einsatz von Google Docs für kooperatives Verfassen von Texten. In: *LeRuBri* 54, 27–32, http://japanlektorinnen.com/media/Lektorenrundbriefe/LeRuBri54_final.pdf (abgerufen am: 08.03.2022)

KUWAHARA, Chiyuki; OGURA, Mari & MASHIMO, Tomoko (2021): Tankidaigaku ni okeru koronaka ni taiōshita onrain jugyō e no torikumi FD, gakusei shien no jissen jirei. [Online-Unterrichtsinitiativen als Reaktion auf die Corona-Pandemie an einem Junior College – eine praktische Fallstudie über FD und Studierendenunterstützung.] In: *Kyoto Bunkyo Tankidaigaku Kenkyu kiyō*, 59. Band, 47–58, <http://id.nii.ac.jp/1431/00003163/> (abgerufen am: 09.03.2022)

Linecorp (2022): *LINE OpenChat Broadens LINE User Experience*. <https://linecorp.com/th/pr/news/en/2019/2883> (abgerufen am: 08.03.2022)

MURMANN, Jule; ZORN, Isabel; GÜHNEMANN, Denise; HEISTER, Werner & OLEK, Ariane (2021): *Messenger-Dienste als Kommunikations- und Vermittlungstool in der beruflichen Bildung*. Hg. v. TH Köln (Working Papers IDiT, No. 10). https://idit.online/fileadmin/user_upload/Working_Paper/Messengerdienste_Nutzung_BeruflicheBildung_IDiT_WP10.pdf (abgerufen am: 10.03.2022)

NURAZIZAH, Hega; FRIATIN, Lilies Youlia & SUGIARTO, Bambang Ruby (2019): Whatsapp Voice Note in Speaking Class. In: *Journal of English Education and Teaching (JEET)*, Vol. 3 No. 3, 343–357, <https://ejournal.unib.ac.id/index.php/JEET/article/view/8703/4375> (abgerufen am: 10.03.2022)

OKAMOTO, Kiyomi; GUENTHER, Chie & TATEIWA, Reiko (2020): Daigakutō enkaku jugyō ni okeru Line OpenChat no riyō ni tsuite. [Der Einsatz von LINE OpenChat im Onlineunterricht an Universitäten und anderen Einrichtungen]. *Japanese Association for social work education*. http://www.jaswe.jp/novel_coronavirus/doc

[/LINE_OpenChat_20200331_a_kitakyu_univ.pdf](#) (abgerufen am: 09.03.2022)

SARI, Fatimah Mulya & PUTRI, Shely Nasya (2019): Academic WhatsApp Group: Exploring Students Experiences in Writing Class. In: *Technosastik* 17(2), 56–65, <https://ejournal.at.ac.id/index.php/teknosastik/article/view/324> (abgerufen am: 08.06.2022)

Statista (2022): *Statista-Dossier „Soziale Netzwerke“*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/285230/umfrage/aktive-nutzer-von-whatsapp-weltweit/> (abgerufen am: 08.03.2022)

ZORN, Isabel; MURMANN, Jule & HARRACH-LASFAGHI, Asmae (2021): *Datenschutzgerecht und barrierearm kommunizieren – Kriterien zur Auswahl von Messenger-Apps für Bildungseinrichtungen*. Working Paper No. 6 im Rahmen des Projekts IDiT – Including.Digital.Twins. <https://epb.bibl.th-koeln.de/frontdoor/index/index/year/2021/docid/1702> (abgerufen am: 01.03.2022)

*Thi Kim Lien Nguyen** (Universität Hanoi)

1. Überblick über die Universität Hanoi

Die Universität Hanoi wurde 1959 gegründet. Mit über 20 Studiengängen, darunter elf in Fremdsprachen, ist die Universität die landesweit führende Bildungseinrichtung für Fremdsprachenausbildung und -forschung. Sie bietet die drei akademischen Abschlüsse Bachelor, Master und Doktor an und ist die erste Universität in Vietnam, die viele Bachelor-Studiengänge vollständig auf Englisch oder Französisch durchführt.

2. Unsere Abteilung für Deutsche Sprache

Bereits in den 1950er Jahren wurde in Vietnam Deutsch gelehrt und gelernt. Aufgrund der großen Anzahl vietnamesischer Studentinnen und Studenten, die zum Studium in die ehemalige DDR delegiert wurden – bis zu 150 Geförderte jährlich – wurde 1967 an der Hochschule für Fremdsprachen Hanoi, heute Universität Hanoi, die erste und bis Anfang der 1990er Jahre einzige Deutschabteilung des Landes gegründet. Derzeit hat unsere Abteilung 18 Lehrkräfte und ca. 600 Studierende in vier Jahrgängen. Unsere Aufgaben umfassen heute:

- a) Das Haupt- und Nebenfachstudium im B.A.-Studiengang Deutsche Sprache,
- b) intensive sprachliche Vorbereitung vietnamesischer Studentinnen und Studenten auf einen Studienaufenthalt in Deutschland bzw. in deutschsprachigen Ländern,
- c) Deutschkurse für fachfremde Lernende,
- d) Zusammenarbeit mit inländischen und ausländischen Partnern.

Wir sind Mitglied des Vietnamesischen Deutschlehrerverbandes und beteiligen uns intensiv an den Aktivitäten des Verbandes. Mit vietnamesischen und deutschen Unternehmen, Institutionen und Organisationen arbeiten wir fest zusammen. Zu unseren Partnern gehören das Goethe-Institut Hanoi, die DAAD-Außenstelle Hanoi, die Deutsche Botschaft Hanoi, die Österreichische Botschaft und die Schweizerische Botschaft. Diese Zusammenarbeit ermöglicht unseren Lehrkräften, sich weiterzubilden, außerdem können die Studierenden während des Studiums dort ein Praktikum machen.

Das Curriculum des B.A.-Programms umfasst zwei Fachrichtungen, die eine ist „Deutsch als Fremdsprache“ und die andere ist „Übersetzen und Dolmetschen“. Alle Studierenden belegen neben den Modulen der deutschen

Sprache vom Niveau A1 bis Niveau C1 auch die Module in ihrer ausgewählten Fachrichtung und Module für Grundlagenkenntnisse im Bereich der deutschen Linguistik, Kultur und Literatur.

Mit dem Germanistischen Institut der Universität Gießen führen wir seit acht Jahren mit finanzieller Unterstützung des DAAD das Programm Germanistische Institutspartnerschaft (GIP) durch. Im Rahmen dieses Programms wird die Forschungskompetenz unserer Lehrkräfte durch Forschungsaufenthalte an der Universität Gießen verbessert.

3. Online-Unterricht in Zeiten der Pandemie

Die Covid-19-Pandemie hat auf viele Bereiche im Leben Einflüsse, auch auf die Bildung und Ausbildung aller Niveaustufen. In dieser schwierigen Lage haben fast alle Schulen und Universitäten bzw. Ausbildungszentren in Vietnam den Unterricht online durchgeführt, sodass die Kurse nicht unterbrochen werden mussten und die Lernenden ihr Studium fortsetzen konnten. Wir sind eigentlich eine klassische Präsenzuniversität und daher war die Umstellung auf eine rein digitale Lehre für alle Lehrkräfte Neuland.

3.1 Herausforderungen

Die erste Corona-Welle stellte viele Lehrkräfte vor neue und unvorhersehbare Herausforderungen, die nicht nur die Anwendung der Informationstechnologie für den Unterricht betrafen, sondern sich auch auf fehlende digitale Werkzeuge im häuslichen Umfeld erstreckten. Vielen Dozentinnen und Dozenten fehlte die digitale Kompetenz, um neue Medien zielführend einzusetzen und einen guten Unterricht durchzuführen. Grundsätzlich sollten die DozentInnen gut qualifiziert sein, um digitale Medien zu nutzen. Neben dem Fehlen der technischen Ausstattung stellen daher die Weiterbildung für die Lehrkräfte und die inhaltliche Begleitung der Digitalisierung im Unterricht Herausforderungen dar.

3.2 Handlungsentscheidungen der Universität

Für den Online-Unterricht stellte die Universität allen DozentInnen und Studierenden die Online-Lehrsysteme G-Suite von Google, Office 365 von Microsoft und einige andere Tools zur Verfügung. Um die Qualität des Online-Unterrichts zu verbessern, hat die Universität außerdem im Studienjahr 2020–2021 Online-Schulungen und -Workshops zur Verwendung des Microsoft Office 365-Toolkits für den Online-Unterricht für insgesamt 522 Do-

* Kontaktadresse: [lienntk\(at\)hanu.edu.vn](mailto:lienntk(at)hanu.edu.vn)

zentInnen organisiert. An den Seminaren zu Online-Lernmethoden nahmen 1.800 Studierende teil. Im ganzen Studienjahr erstellte das Zentrum für Informationstechnologie (IT) insgesamt 25.184 Konten für Benutzer der 1.397 Online-Klassen¹.

Unser neues Lern-Management-System (LMS) ermöglicht digitale Kommunikation (in einem Forum, via E-Mail oder Chat) zwischen DozentInnen und Studierenden. Die KursleiterInnen können interaktive Aufgaben und Tests erstellen und auswerten. Für die Semesterabschlussprüfungen hat sich die Universität schließlich für die Durchführung von Online-Prüfungen entschieden.

In das IT-Netzwerkssystem investiert die Universität Hanoi auch weiterhin, damit dieses System effektiv betrieben, genutzt und aktualisiert wird. Unsere Modulhalte werden seit dem Jahr 2019 gemäß dem Curriculum schrittweise umgestellt und zum Teil an die digitalen Lehrmethoden angepasst.

3.3 Chancen und Erfolge

In Zeiten der Pandemie hatten die Bildungseinrichtungen viele Probleme mit dem Online-Unterricht, allerdings bringen die Herausforderungen auch Chancen mit sich. Die Universität Hanoi sieht darin auch folgende Potenziale:

- Die Umsetzung der digitalen Transformation in allen akademischen Bereichen und dem Management der Universität wird gestärkt.
- Die digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte, der UnimitarbeiterInnen und der Studierenden werden verbessert.
- Die technische Infrastruktur wird Schritt für Schritt in Richtung einer digitalen Infrastruktur ausgebaut.
- Die Universität kann digitale akademische Dienstleistungen bereitstellen.
- Der Technologietransfer digitaler Lehrangebote der Universität wird durch viele Projekte und Verträge mit Partnern gestärkt. Die Universität Hanoi hat Partnerschaften mit vielen Universitäten und mit der Industrie in diesem Bereich, deshalb arbeitet das Zentrum für Informationstechnologie mit vielen Universitäten zusammen, um die digitalen Lehrangebote zu entwickeln und die digitale Kompetenz der Lehrkräfte zu verbessern.

Außerdem forschen DozentInnen und MitarbeiterInnen über den Einsatz von Informationstechnologie für den Unterricht und zu Lehr- und Lernmethoden im Online-Unterricht. Viele von ihnen beteiligen sich aktiv an Projekten in Zusammenarbeit mit vietnamesischen und ausländischen KollegInnen und Institutionen. Eine dieser Forschungsarbeiten dokumentiert das Thema „Online-Unterricht: Was beeinflusst die Zufriedenheit der Lernenden?“ (Pham et al. 2021). Das Forschungsteam führte eine Umfrage bei über 2.000 Studierenden durch und die Ergebnisse zeigten, dass die Kommunikation zwischen den Studierenden, die Interaktionsformen zwischen den DozentInnen und Studierenden und die Unterrichtsinhalte eine wichtige Rolle für die Zufriedenheit der Online-Lernenden spielen. Für die Studierenden wäre eine Kombination von Online- und Präsenzunterricht ideal, um bessere Lernleistungen zu erzielen. Pham N. T. und Nghiem H. V. (2022) haben als Ergebnisse festgehalten, dass die Interaktion zwischen den Lehrenden und den Lernenden, die Qualität der eingesetzten Technologie und die Unterstützung durch die Universität die Faktoren sind, die die Zufriedenheit der Lehrenden im Online-Unterricht am meisten beeinflussen.

4. Schlussbemerkung

Um den Lehrplan und die Qualität des Lehrens und Lernens in Zeiten der Pandemie zu gewährleisten, wurden die Lehrveranstaltungen an der Universität Hanoi umfassend digital transformiert. Die Anwendung von Informationstechnologie in Management, Verwaltung und Unterricht wurde gefördert. Der Übergang vom traditionellen Unterricht zum Unterrichten mit digitalen Medien wurde beschleunigt und die Lehrkräfte erhielten Unterstützung, um Forschung zur Materialienherstellung und zur Didaktik und Methodik für den digitalen Unterricht durchzuführen.

Literatur

Pham Ngoc Thach, Nghiem Hong Van (2022): Online Teaching Satisfaction amid the Covid-19 Pandemic: Evidence from a Vietnamese Higher Education Context. In: *International Journal of TESOL & Education*, 2 (1), 310–326.

Pham Thi Mai Vui, Nguyen Hoang Duong, Nghiem Hong Van, Pham Ngoc Thach (2021): Online-Unterricht: Was beeinflusst die Zufriedenheit der Lernenden? In: *Zeitschrift für Sozial- und Geisteswissenschaften*, 7 (1), 45–64.

¹ Angaben aus dem Bericht des Zentrums für Informationstechnologie, Universität Hanoi

Alexandra Ludewig* (The University of Western Australia) & Atsuko Kawakita** (The University of Tokyo)

1. Planung & Konzept

Ziel dieses Berichtes ist die vergleichende Analyse von zwei verschiedenen Kooperationsformen, *in-country* und online, im Rahmen eines NCP-finanzierten¹ akademischen Austauschprogrammes zwischen Japan und Australien. In beiden Kooperationen wurde die Zusammenarbeit zwischen multikulturellen Studierendenteams und Lehrenden angestrebt, wobei Studierende und Lehrende aus Japan, Australien und Deutschland zusammenarbeiteten und Deutsch als Lingua franca die Grundlage ihres Austauschs bildete. 2018 und 2019 besuchte eine Gruppe australischer Studierender japanische Studierende an ihren Universitäten. Aufgrund starker Reiserestriktionen war der direkte Besuch 2020 und 2021 nicht möglich und die Kollaboration wurde nach langer Planung daher 2021 als Online-Projekt durchgeführt. Der akademische Austausch bildete dabei sowohl auf der japanischen wie australischen Seite einen integralen und benoteten Bestandteil des Deutschstudiums und wurde als Blockseminar konzipiert (eine Woche Vorbereitung, zwei Wochen intensive Kollaborationsphase und eine Woche zur Fertigstellung der Seminaraufgaben und zur Evaluation).

Mit dem Ziel, die linguistische wie interkulturelle Kompetenz und emotionale Intelligenz der Studierenden (deren Sprachkompetenz zwischen B1 und C1 rangierte) zu fördern, wurden 2018, 2019 und 2021 fächerübergreifend und vergleichend das Konzept der Vergangenheitsbewältigung und der Umgang mit der eigenen Geschichte analysiert. Der Blick in die Vergangenheit sollte dabei das Verständnis für gemeinsame wie divergierende Aspekte der gegenwärtigen Gesellschaften schärfen und nachhaltig Interesse aneinander wecken. Prä- und Posttests sowie anschließende Fokusgruppeninterviews gewährten differenzierte Einblicke, wie unterschiedlich die Teilnehmenden diverse Lernbarrieren überwunden und die Chance des langfristigen Kontaktes privat wie beruflich genutzt haben.

In allen drei Iterationen des Programmes, egal ob *in-country*, online bzw. hybrid/blended, arbeiteten die Studierenden in Japan wie Australien mit Expert*innen und

Studierenden der University of Western Australia (UWA) sowie der University of Tokyo und der Chuo University zusammen. Gastvorträge wurden zudem von Fachwissenschaftler*innen aus verschiedenen Institutionen gehalten, darunter die Universitäten Nihon, Waseda, Nanzan, Sophia und Ryukyu, das Hiroshima Peace Institute und das National Ainu Museum, um nur eine Auswahl zu erwähnen (siehe Anhang mit Liste der Vortragenden wie der Beitragstitel). Diese Vorträge waren überwiegend auf Deutsch (und teils auf Englisch, wie z. B. Sven Saalers Vortrag über „Japan’s Soft Power“: <https://www.youtube.com/watch?v=u3bTQn-zD5k>). Insgesamt hatten die Studierenden in jedem Seminar die Aufgabe, sich mit den diversen Inhalten von 20 Vorlesungen auseinanderzusetzen, die entweder live gehalten wurden oder online zugänglich waren; sie arbeiteten in gemischten Gruppen an Fragestellungen zu Themen wie Trostfrauen, Soft Power, Einstellungen zu Migration oder Nuklearenergie, Verfassungsfragen, Jugendkultur und mehr, die allesamt mit Blick auf soziohistorische Ereignisse erörtert werden sollten.

2. Durchführung

Bei dieser Zusammenarbeit, egal ob als Präsenzveranstaltung in Tokio oder als Telekollaboration durchgeführt, waren die Lernarrangements so konzipiert, dass linguistisch wie ethnisch sehr heterogene Gruppen von Studierenden strukturiert und multimodal miteinander kommunizierten und kooperierten, mit dem Ziel, ihre sprachlichen wie interkulturellen Kompetenzen zu verbessern. Die Wahl der Sozial- und Arbeitsformen für die jeweiligen Projektphasen stand den Studierenden frei, sodass selbst bei den Besuchen und Präsenzveranstaltungen in Tokio die einzelnen Studierenden oft über den Kontakt in der Klasse hinaus online miteinander agierten. Die australischen und japanischen Studierenden verband in diesem Projekt die gemeinsame Zielsprache Deutsch, die zusammen mit dem zeitweiligen Ausweichen ins Englische und Japanische (das einige australische Studierende in der Schule gelernt hatten) die Kommunikation bestimmte. Bei derartigen Lingua-franca-Projekten handelt es

* Kontaktadresse: alexandra.ludewig(at)uwa.edu.au

** Kontaktadresse: kawakita(at)g.ecc.u-tokyo.ac.jp

¹ „The New Colombo Plan (NCP), a key plank in the Australian government’s foreign policy agenda, leverages student mobility as public diplomacy to improve Australia’s standing and influence within the Indo-Pacific region. Conceptualized as a ‘rite of passage’ for young Australians, the NCP has been welcomed by Australian business, industry groups, and stakeholders because of its potential to

deliver lasting relationships and practical economic benefits. Coordinated by the foreign affairs portfolio, the NCP represents a significant and distinct component of Australia’s public diplomacy, firmly aligned to advance the state’s economic diplomacy agenda“ (Byrne 2016: 107, vgl. auch DET 2018, DFAT 2019, Australian Government 2016, Australian Parliament 2007, Lowe 2010, Weigold 2013).

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 (Raindl 2021: 13)

Bezug nimmt, wobei sich schwierige Themen bisweilen leichter über die Zielkultur ansprechen und verhandeln lassen und zudem „mehr Zeit zur Kommunikation in der Zielsprache genutzt werden kann“ (ebd.). Dies alles war für die Beteiligten aufgrund ihrer Diversität insgesamt sehr gewinnbringend, zumal die australischen Studierenden (18 im Jahr 2018; 13 im Jahr 2019; 14 im Jahr 2021) sehr multikulturell waren, mit unterschiedlichen Nationalitäten und kulturellen Hintergründen, darunter internationale Studierende aus China, Malaysia, Österreich und Simbabwe sowie australische Studierende, die in Sri Lanka, Malaysia, Singapur, Indien, Südafrika und Deutschland geboren waren. Die Studiengänge der Studierenden waren ebenso unterschiedlich: Obwohl die Belegung von Deutschkursen ein gemeinsamer Nenner war, kamen die Studierenden aus unterschiedlichen Fachrichtungen, darunter Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften, Sprachen und Linguistik, Genetik und Biomedizin, Jura, Design, Pädagogik und Kommunikationswissenschaften. Bei den an sie gestellten Fragen und Aufgaben rekurrten die Studierenden oft auf ihr jeweiliges disziplinäres Wissen sowie auf ihre eigene ethnische und nationale Geschichte und die Art und Weise, wie diese im Laufe der Geschichte kanonisiert, instrumentalisiert und revidiert wurde. Die Vielfalt der Studiengruppen wie der Vortragenden wurde daher als großer Vorteil und Katalysator für die Erreichung der Lernergebnisse in Hinsicht auf interkulturelle Kompetenz und globale Erfahrung angesehen.

Während ihrer Recherchen in Japan hatten die Studierenden 2018 und 2019 die Gelegenheit zu Gesprächen mit einem Holocaust-Überlebenden, Alumni und Alumnae der UWA mit Wohnsitz in Tokio und Botschaftsmitarbeitenden aus Deutschland und Australien. Das intensive Programm umfasste des Weiteren Besuche des umstrittenen Yasukuni-Schreins, bei diversen kulturellen Institutionen wie OAG, DAAD und Goethe-Institut in Tokio, aber auch von Museen, sowie weitere soziale Aktivitäten, die es den UWA-Studierenden ermöglichten, sich mit japanischen Studierenden und Akademiker*innen persönlich auszutauschen.

Bei der Konzeption und Durchführung des NCP-Programmes in den Jahren 2018 und 2019 standen – typisch für viele Studienreisen – Interdisziplinarität, (pro-)soziales Handeln und Wohlbefinden im Vordergrund (Seligman 2011; Tochon 2014; van Tongeren et al. 2016), um auf diese Weise *global citizenship* zu fördern (Porto et al.

2017). Die täglichen Diskussionen zeugten in diesem Zusammenhang von einem erfolgreichen Umgang mit und einer bewussten Deutung von anderen Kulturen und Konventionen. 2018 und 2019 reflektierten die Studierenden zudem in allabendlich zu verfassenden und auf dem Learning-Management-System zu teilenden Tankas (Kurzgedichte mit begrenzter Silbenzahl: 5, 7, 5) in Kombination mit einem Foto einen Eindruck des jeweiligen Tages (siehe Abbildung 1).



Abbildung 1: Post einer UWA-Studentin (2018)

Die Förderung des Einsatzes von Technologie bereits während der Präsenzform, die gemeinsame Nutzung von Ressourcen, die Bereitstellung von Hintergrundlektüre und reichliche Gelegenheiten zur Nachbesprechung sorgten dafür, dass komplementäre, gegensätzliche und widersprüchliche Ansätze zur Vergangenheitsbewältigung sowie Gegenwartssituation der Studierenden produktiv besprochen werden konnten. Wie Fokusinterviews bestätigten, betrachteten die Teilnehmenden diesen Prozess als Erkenntnisgewinn insbesondere in Bezug auf „rich points“ (Agar 1994).

Diese Form der internationalen Kollaboration bot allen Beteiligten die Möglichkeit, sich zu engagieren, auszutauschen und Beziehungen und Netzwerke sowohl persönlich vor Ort als auch über neue Technologien aufzubauen. Im Sinne des NCP-Programmes waren die positiven Erfahrungen der Studierendenmobilität förderungswürdig, denn die Entwicklung interkultureller und sozialer Beziehungen sind langfristig nicht nur sozial, sondern auch wirtschaftlich ertragreich, da sie das Ansehen eines Landes verbessern und so dessen Fähigkeit stärken, sich regional oder global zu beteiligen und Einfluss zu nehmen (Byrne & Hall 2013: 436).

Bei einer internationalen Studienreise müssen viele Überraschungen einkalkuliert werden. Das Handeln in einer neuen Kultur, die Zeit ohne Familie und engsten Freundeskreis sowie die Notwendigkeit, in einer fremdsprachigen Umgebung zurechtzukommen, sind besondere Belastungen: Sprachbarrieren, das Gefühl von Verlorensein, Erdbeben, Hitze, schlechte Nachrichten aus der Heimat oder der Welt erforderten 2018 und 2019

viele Einzelgespräche, um die Studierenden in Tokio zu entlasten. Dieser Aspekt darf nicht unterschätzt werden:

It's extremely important to have the space to discuss and process unique and individual experiences without being invalidated, questioned, devalued and/or disrespected. (Rockquemore 2016)

Für die Kollaboration 2021, die pandemiebedingt komplett online stattfand, wurde Zoom als Medium für die Seminare gewählt, da es – wie jüngst von Kollege Riessland angemerkt – den meisten vertraut und verlässlich erschien (2021: 6). Dem Konzept des *flipped classrooms* folgend sandten alle Vortragenden in den Wochen vor dem Seminarbeginn Videos mit ihren Beiträgen ein, die dann mit Online-Aufgaben nachbereitet wurden. Die Studierenden erhielten via LMS Zugriff auf die Materialien und konnten so individuell die Geschwindigkeit ihres Vorgehens bestimmen. In den Online-Gruppensitzungen wurde erwartet, dass sich alle Beteiligten mit dem Material vertraut gemacht hatten und bereit waren, sich mit eigenen Wortbeiträgen an der Diskussion zu beteiligen. Gerade die Studierenden, die gerne ihre Gedanken vorformulieren und oft im spontanen Austausch benachteiligt sind, da sie aufgrund ihres Naturells oder ihres Hangs zum Perfektionismus mehr „Anlaufzeit“ benötigen, hatten so die Chance, in der Fremdsprache Deutsch souverän(er) zu agieren.

Den beiden Hauptverantwortlichen in Australien und Japan fiel zudem positiv auf, dass die Organisation der virtuellen Veranstaltungen mit dem Wegfall von Flug- und Hotelbuchungen und etwaigen Transitverzögerungen insgesamt problemloser und entspannter verlief. Mit den asynchronen Möglichkeiten des Zugriffs auf Materialien waren darüber hinaus auch technische Probleme weniger gravierend, so sie in Einzelfällen auftauchten. Die meisten Beteiligten waren zudem pandemiebedingt mindestens seit einem Jahr mehr oder weniger in einer Art Trainingsphase für das, was Riessland „Nettiquette bei Videokonferenzen“ nennt (ebd: 7). Insofern waren die Teilnehmenden vielfach längst krisenerprobt, was das Medium und seine Tücken anbelangte, und hatten der neugewonnenen Flexibilität viel abgewinnen können.

3. Evaluation

Die Kollaboration sollte nachhaltige Verbindungen zwischen den australischen Studierenden und ihren japanischen Kommiliton*innen fördern, ihr Verständnis der jeweils anderen Sprachen und Kulturen (nicht zuletzt über den Austausch über eine dritte Kultur und Sprache) vertiefen und damit ihre zukünftigen Beschäftigungsaussichten als Absolvent*innen mit globaler Erfahrung und interkultureller Kompetenz erhöhen. Nach drei Seminarformaten und begleitenden Datenerhebungen, sowohl auf australischer wie japanischer Seite, die einen Vergleich erlauben, kann dieser Aspekt als Erfolg verbucht werden. Damit erfüllte die Kollaboration alle strategischen Ziele des New-Colombo-Ideals in Bezug auf Völkerverständigung und verhalf den Teilnehmenden, wie auch die Evaluationen der japanischen Studierenden zeigten, die von ihren jeweiligen Hochschulen favorisierten „graduate attributes“ und „graduate outcomes“ in Bezug auf Internationalisierung zu erlangen.²

Trotz anspruchsvoller und herausfordernder Bedingungen bewerteten die australischen Teilnehmenden die Lehr- und Lernerfahrungen mehrheitlich sehr positiv, wie die allabendlichen Posts online (siehe Abbildung 2), aber auch Prä- und Posttests, Fokusinterviews und andere qualitative und quantitative Datenerhebungen belegen.

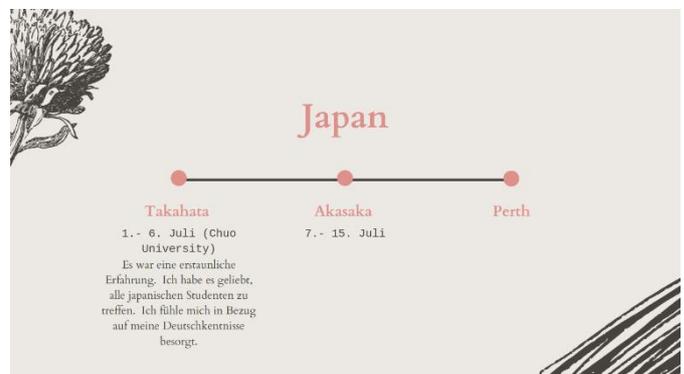


Abbildung 2: Post einer UWA-Studentin (2018)

2018 und 2019 wurden die Studierenden gebeten, zu Beginn des Seminars und zum Abschluss der Studienreise an einer Befragung teilzunehmen. Die Fragebögen, bestehend aus jeweils einem Wissensquiz zu japanischer Kultur, sowie Erwartungen (Prätest) und Erfahrungen

² Sie beinhalten: „interpersonal and communication skills, problem-solving and critical and creative thinking skills, an understanding of cultural diversity and of the social and ethical dimensions of an issue, a regard for human rights and the environment, capacity to work in teams and aptitude for lifelong learning.“ https://www.worldclasseducation.uwa.edu.au/_data/assets/pdf_file/0004/3438832/BA-Review-Committee-Update-and-Overview-November-2019-191119.pdf (UWA 2019).

Die Universität Tokyo (College of Arts and Sciences and Graduate School of Arts and Sciences) stellt „interdisciplinary and global thinking“ in den Mittelpunkt ihrer Lehraktivitäten. Als „graduate attributes“ und „graduate outcomes“ fordert sie flexibles Denken, hohe Professionalität und fachübergreifende Perspektive sowie ein radikales Problembewusstsein und Fähigkeiten der Problemlösung. <https://www.u-tokyo.ac.jp/content/400186495.pdf> (The University of Tokyo 2020)

(Posttest), wurden von insgesamt 31 Studierenden beantwortet. Die Ergebnisse der Umfragen wurden in weiteren fünf Fokusinterviews validiert. 2021 wurden pandemiebedingt weder dieser Fragebogen eingesetzt noch Fokusinterviews durchgeführt, das Feedback ergab sich aus Online-Feedbacktreffen, die protokolliert wurden.

Laut dieser qualitativen Evaluationen durch die Studierenden boten alle drei Seminare reichhaltige und abwechslungsreiche Lernerfahrungen, die zu einem größeren Wissen über und Verständnis der indopazifischen Region führten. Auf die offene Frage, was den Studierenden am Seminar am besten gefallen habe, wurde an erster Stelle mit 16 Nennungen das Kennenlernen neuer Menschen genannt. Diese Aussagen bezogen sich sowohl auf die japanischen Studierenden (7), als auch auf die Vortragenden (7) sowie die eigene Gruppe (2). In den Interviews zeigte sich, dass die Kontakte zu den japanischen Studierenden als besonders intensiv empfunden und auch nach dem Ende des Kurses gepflegt wurden, wenn die australischen Studierenden über Japanischkenntnisse verfügten. Mit Blick auf die obengenannte Frage wurden weiterhin die vielseitigen Aktivitäten (11) und die Auseinandersetzung mit einer neuen Kultur (9) als positiv empfunden (Abbildung 3).



Abbildung 3: Auswertung von 2018 und 2019

In der Reflexion zeigte sich auch, was die Studierenden im Nachhinein anders gemacht hätten. Es geht hierbei zum größten Teil um Reisevorbereitungen und Praktisches vor Ort, von der Flugbuchung bis zu Wäsche der Kleidung. Unter „Organisation des Programms“ wurde mehr Interaktion mit den japanischen Studierenden verlangt, ein längerer Aufenthalt, weniger oder mehr Programmpunkte sowie mehr Raum für Präsentationen. Manche wünschten sich, im Voraus zumindest etwas Japanisch gelernt zu haben.

Ähnliches spiegelte sich in den Kommentaren wider, die gleichzeitig als Vorbereitungstipps für zukünftige Studie-

rende genutzt wurden. Neben detaillierterer Vorbereitung wird das Lernen der Sprache des Gastlandes empfohlen, die Offenheit für neue kulturelle Erfahrungen, sowie die Vorbereitung aller Aufgaben, um mehr Zeit für den Austausch während des Aufenthalts in Japan zur Verfügung zu haben (Abbildung 4).

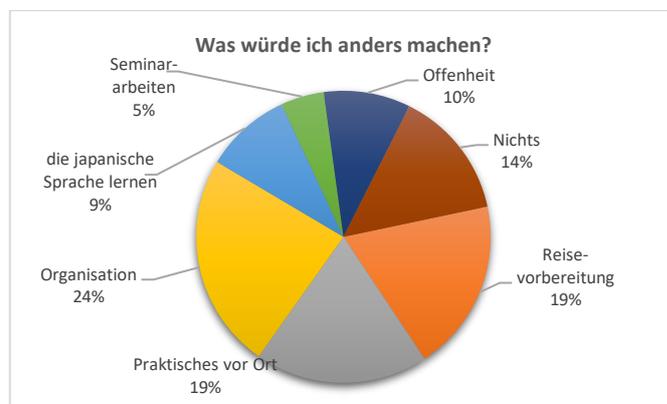


Abbildung 4: Auswertung von 2018 und 2019

In den Fokusinterviews wurde deutlich, inwieweit die kulturellen Unterschiede das gemeinsame Kennenlernen und die Kollaboration beeinflussten. Unterschiedliches Verhalten (z. B. bevorzugt implizite versus explizite Argumentation und der Grad der Begeisterung für Streitkultur und Diskussionen mit konträren Standpunkten, die unter den Stichworten „kulturelle Erfahrungen“ und „Offenheit“ thematisiert wurden) sowie sprachliche Barrieren führten dazu, dass die befragten UWA-Studierenden forscher in die Gruppenarbeit eingriffen, zum Teil dominierten und gleichzeitig das Gefühl entwickelten, unhöflich zu agieren.

4. Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass von den 2018, 2019 und 2021 Partizipierenden die individuellen Begegnungen mit den Mitstudierenden in der *Fremde*, egal ob vor Ort oder virtuell, besonders positiv bewertet wurden. Ähnlich wie bei Fachtagungen ist das Fazit, dass sich auch bei unserem Kurs die Online-Variante als in vielem funktionaler und ähnlich zielführend erwies, auch wenn Zwischenmenschliches und das spontane Interagieren wegfielen. Erstaunlich war, dass sich auch bei der Online-Variante die zumeist problemlose Interaktion in den Gruppen als positive Überraschung erwies. Die Gruppenarbeiten zwischen japanischen und australischen Studierenden waren 2019 und 2021 der erfolgreichste Aspekt, wie mehrere Zitate aus den Evaluationen bestätigten:

Ich fand es toll, mit japanischen Studenten zu arbeiten.

Ich kann ohne zu zögern sagen, dass ich es als eine durch und durch angenehme Erfahrung empfunden

habe, die ein klares Zeichen für Qualität und sorgfältig [geplant]en Unterricht ist. Fantastisch! (2019)

Ich habe die Herausforderung der Online-Gruppenarbeit mit Teammitgliedern aus verschiedenen Kulturen und an verschiedenen Orten genossen. (2021)

Auch die Studierenden auf der japanischen Seite, deren Evaluationen in einem separaten Datensatz festgehalten wurden, fanden die Kollaboration bereichernd. Hier eine Auswahl einiger Rückmeldungen der japanischen Teilnehmenden von 2021:

Die Arbeit mit Studierenden mit unterschiedlichem kulturellem und akademischem Hintergrund war für mich eine völlig neue Erfahrung. (2021)

Es war eine großartige Gelegenheit für mich, Menschen aus anderen Ländern kennenzulernen und über mein eigenes Land und die Situation in Australien mehr zu erfahren. (2021)

Es war für mich von unschätzbarem Wert, Studierenden meiner Generation aus einer anderen Kultur und Sprache kennen zu lernen. Ich hoffe, dass ich diese Freundschaften auch in Zukunft fortsetzen kann. (2021)

Dabei bot gerade das Online-Format neben großer Flexibilität auch eine ungeahnte Intensität. Die Notwendigkeit der Behandlung von Lernmaterialien nicht live im Klassenzimmer und die multimodale Kommunikation online, synchron wie asynchron, verbal wie schriftlich, mit mehreren Treffen, zwischen denen Zeit verstrich, die von den Studierenden zur Vertiefung durch weitere Lektüre und Forschungen genutzt werden konnte, führte zu nachhaltigen Ergebnissen. Ein japanischer Student bemerkte anerkennend:

Ich war beeindruckt von der Tatsache, dass ein solcher internationaler Workshop auch unter der Pandemie abgehalten werden kann. (2021)

Auch das institutionell eingeholte quantitative Feedback (Student Unit Reflection Feedback, kurz SURF@UWA) von Studierenden bestätigte den Erfolg. Sechs Fragen zum Seminar, zu den Assessment-Methoden und den Lernzielen erhielten von den Studierenden positive Bewertungen von 3,8 für 2018 bzw. 4 für 2019 auf einer Skala von 1–4, die weit über dem institutionellen Durchschnitt von 3,3 liegen. Diesen Grad der Zustimmung und emotionaler Involviertheit hat die Online-Komponente 2021 nicht erreichen können (SURF: 3,5), doch die akademischen Leistungen der Studierenden hatten sich durch eine neue Dimension der Professionalität ausgezeichnet. Aufgrund der zeitlichen Flexibilität, der Mög-

lichkeit zur Revision der Online-Ressourcen und der längeren Reflexionsphasen zwischen den Online-Treffen hatten die Gemeinschaftsprojekte und Vorträge der Studierenden insgesamt technisch wie inhaltlich hohe Standards erreicht. Deshalb wurde aus der Perspektive der Lehrenden die Online-Variante, die mitten in der Pandemie stattfand, als akademisch besonders ergiebig wahrgenommen. Die individuellen Seminararbeiten der Studierenden erreichten eine neue Qualität und auch bei den Gruppenprojekten, die bewusst international und institutionenübergreifend angelegt waren, lieferten die Studierenden Beiträge von erstaunlicher Einsicht und technischer Raffinesse ab (siehe ein Beispiel hier <https://www.youtube.com/watch?v=UPI-zSaTcd4>). Damit bestätigen die Ergebnisse des Online-Seminars von 2021 Einsichten anderer Forscher*innen zu Telekollaborationen in Bezug auf den Zuwachs kommunikativer Sprachkompetenz und interkulturellen Wissens (vgl. Dooly/Vinagre 2021; Zink 2019).

Einige der Studierenden sind laut Selbstaussagen in Fokusinterviews mit ihren Mitstudierenden aus Japan und Australien zudem in Kontakt geblieben und alle erinnern sich gerne an die gemeinsamen Studiererfahrungen von 2018, 2019 oder 2021, die nach eigenen Angaben ihr Bewusstsein für interkulturelles Verständnis und Sprachenlernen geschärft haben, was sich mit Erfahrungen anderer Fallstudien deckt (vgl. Ittész Abrams 2020 und Rings/Rasinger 2020).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sowohl die Online- als auch die In-Country-Kollaborationen die angestrebten Lernziele erfüllen konnten. Das Thema des vergleichenden Umgangs mit der Vergangenheit hat zu sehr unterschiedlichen Umsetzungen geführt, je nachdem welche Gegenwart es 2018, 2019 (vor Covid) und 2021 (während der Pandemie) jeweils zu bewältigen gab. Alle Kollaborationen wurden, wie die Bewertungen der Studierenden und die Einschätzungen der Verantwortlichen bestätigen, erfolgreich durchgeführt. Insofern fühlen wir uns als Veranstalterinnen auf das, was in der Zukunft kommen mag, gut vorbereitet und kompetent, aus Online- und In-Country-Angeboten das Beste machen zu können. In jedem Fall arbeiten wir an weiteren Kooperationen und laden auf diesem Wege Interessierte ein, sich bei uns zu melden, da das Programm noch mehr Studierende und Institutionen integrieren kann.

Literatur

Agar, Michael H. (1994): Language shock: Understanding the culture of conversation. New York, NY: William Morrow.

Australian Government (2016): New Colombo Plan. Connect to Australia's Future – Study in the Region, Canberra: DFAT.

Australian Parliament (2007): Committee Hansard, 14 March 2007, 4, https://www.aph.gov.au/Parliamentary_Business/Committees/Senate/Foreign_Affairs_Deference_and_Trade/Completed%20inquiries/2004-07/public_diplomacy/report/c02.

Byrne, Caitlin & Hall, Rebecca (2013): „Realising Australia's international education as public diplomacy“. In: Australian Journal of International Affairs, 67(4), 419–438.

Byrne, Caitlin R. (2016): „Australia's New Colombo Plan: Enhancing regional soft power through student mobility“. In: International Journal, 71(1), 107–128.

DET / Department of Education and Training (2018): International Mobility of Australian Students [Research Snap Short Series], https://internationaleducation.gov.au/research/research-snapshots/Documents/RS_Australian%20student%20mobility.pdf.

DFAT / Department of Foreign Affairs & Trade (2019): New Colombo Plan Alumni Survey Year 3. Report of survey findings, Manly: Australian Survey Research, <https://dfat.gov.au/people-to-people/new-colombo-plan/resources/Documents/ncp-alumni-report-april-2019.pdf>.

Dooly, Melinda & Vinagre, Margarite (2021): „Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning“. In: Language Teaching, 1-15.

Itzès Abrams, Zsuzsanna (2020): Intercultural Communication and Language Pedagogy. From Theory to Practice. Cambridge: CUP.

Larsen-Freeman, Diana (1997): „Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition“. In: Applied Linguistics, 18(2), 141–165.

Lowe, David (2010): „Australia's Colombo Plan, old and new: international students as foreign relations“. In: International Journal of Cultural Policy, 21(4), 448–462.

Porto, Melina; Houghton, Stephanie & Byram, Michael (2017): „Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom“. In: Language Teaching Research, Guest editorial special issue; 1–15.

Raindl, Marco (2021): „Telekollaborationen / Virtual Exchange im DaF-Unterricht in Japan“. In: Lektorenrundbrief LeRuBri Nr. 54, August 2021; 11–15.

Riessland, Andreas (2021): „'Mikrophone bitte aus!' – Nachgedanken zur Organisation des DAAD-Fachseminars im Oktober 2020“. In: Lektorenrundbrief LeRuBri Nr. 54, August 2021; 5–8.

Rings, Guido & Rasinger, Sebastian (Hrsg.) (2020): The Cambridge Handbook of Intercultural Communication. Cambridge: CUP.

Rockquomore, Kerry Ann (2016): „Mentoring & Productivity“. In: Monday Motivator, 7. November 2016, <http://www.facultydiversity.org/>.

Seligman, Martin E. (2011): Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. New York: Simon & Schuster.

The University of Tokyo: Diploma Policy (2020): <https://www.u-tokyo.ac.jp/content/400186495.pdf>.

Tochon, François Victor (2014): Help them learn a language deeply: François Victor Tochon's Deep Approach to World Languages and Cultures. Blue Mounds, WI: Deep University Press.

UWA (2019): „BA Review“ (2019): https://www.worldclasseducation.uwa.edu.au/data/assets/pdf_file/0004/3438832/BA-Review-Committee-Update-and-Overview-November-2019-191119.pdf.

van Tongeren Daryl R.; Green, Jeffrey D.; Davis, Don E.; Hook, Joshua N. & Hulse, Timothy L. (2016): „Pro-sociality enhances meaning in life“. In: The Journal of Positive Psychology, 11; 225–236.

Weigold, Auriol (2013): „Engaging with Asia. The New Colombo Plan“. ISAA REVIEW, 12(2), 13–19.

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

Anhang: Themen und Vortragende

Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen Mitwirkenden bedanken. Ohne sie wäre die Kollaboration nicht so erfolgreich gewesen.

2018

Weibliche Vortragende	Männliche Vortragende
Professor Atsuko Kawakita (Chuo U) Einführung: Vergangenheitsbewältigung in Japan A/Professor Naomi Noiri (Ryukyu U) Amerasians in Okinawa: Part of "Champuru"? Miriam Grittner (JDG Tokyo) Begegnung mit germanophilen Japaner*innen Dr Manuela Sato-Prinz (DAAD) Diskussion	Stefan Saebel (Chuo U) Vergangenheitsbewältigung in Japan aus der Sicht eines Deutschen Professor Takahiro Kondo (Waseda U) Geschichtsstreit zwischen Japan und seinen Nachbarn: von inländischen zu internationalen Angelegenheiten

<p>Alexandra Schwarz (Chuo U) Teilnahme am Deutschunterricht</p> <p>Professor Makiko Takemoto (Hiroshima CU) Friedensbewegung in Deutschland und Japan – aus dem Blickwinkel von Hiroshima</p> <p>Professor Alexandra Ludewig (UWA) Bombenkriegsdiskurs in Australien, Japan & Deutschland: Dresden, Tokio & Broome</p> <p>Dr Maike Röder (OAG) Die Arbeit der OAG</p> <p>Julia Ward (Australian Embassy) Diskussion</p>	<p>Professor Sven Saaler (Sophia U) Japans Geschichtspolitik im Wandel</p> <p>Richard Court (Australian Embassy) Diskussion</p> <p>Professor Toyomi Asano (Waseda U) Historical Issues in East Asian International Relations</p> <p>Dr David Meller (German Embassy) Diskussion</p> <p>Dr Robert von Rimscha (German Embassy) Diskussion</p> <p>Janos Cegledy (Holocaust-Überlebender) Lebensgeschichte</p> <p>Geoffrey Hasemer und weitere UWA-Alumni und Alumnae Diskussion</p>
--	---

2019

<p>Professor Atsuko Kawakita (Chuo U) Einführung: Vergangenheitsbewältigung in Japan</p> <p>A/Professor Naomi Noiri (Ryuku U) Amerasians in Okinawa: Part of “Champuru”?</p> <p>Miriam Grittner (JDG) Begegnung mit germanophilen Japaner*innen</p> <p>Laura Blecken (DAAD) Diskussion</p> <p>Alexandra Schwarz (Chuo U) Teilnahme am Deutschunterricht</p> <p>A/Professor Yuko Kawaguchi (Hosei U) “Downwinders” and America’s Nuclear Past</p> <p>A/Professor Reika Hane (Chuo U) Schweigendes Sprechen über die Vergangenheit. Zur Thematisierung der nationalsozialistischen Gewalt im Subtext literarischer Werke – am Beispiel von Ilse Aichinger und Elfriede Jelinek</p> <p>Norito and Yuka (Watsui Tourism) Kulturelle Stadtrundgänge</p> <p>Professor Alexandra Ludewig (UWA) (i) Die Lehmanns in Japan, Deutschland & Australien (ii) Vortrag zum Film: “Grüße aus Fukushima”</p> <p>Dr Gabriele Maluga (Honorary Consul, FRG) Diskussion</p>	<p>Stefan Saebel (Chuo U) Vergangenheitsbewältigung in Japan und Deutschland im Vergleich</p> <p>Professor Franz Waldenberger (LMU) Diskussion</p> <p>Professor Takahiro Kondo (Waseda U) Geschichtsstreit zwischen Japan und seinen Nachbarn: von inländischen zu internationalen Angelegenheiten</p> <p>Professor Sven Saaler (Sophia U) Japan’s Soft Power</p> <p>Professor Hans Joachim Dethlefs (Chuo U) Raubkunst – Beutekunst – Restitution. Probleme der Rückführung kriegsbedingt verbrachter Kulturgüter – Chancen für die Lösung eines historischen Problems nach 1945</p> <p>Dr Torsten Weber (DIJ) Die Tagebücher von John Rabe</p> <p>Dr Joachim Röhr (DIJ) Diskussion</p> <p>Ruy Watsui & Taka (Watsui Tourism) Kulturelle Stadtrundgänge</p> <p>Greg Ralph (Australian Embassy Staffer) Diskussion</p> <p>Richard Court (Australian Ambassador) Diskussion</p>
--	--

2021

<p>A/Professor Atsuko Kawakita (Tokyo U) Vergangenheit in der Gegenwart. Unser Umgang mit den Vergangenheiten</p> <p>A/Professor Naomi Noiri (Ryukyuu U) The Past and Future of the AASO (AmerAsian School in Okinawa)</p>	<p>Professor Takahiro Kondo (Waseda U) Geschichtsstreit und -dialog zwischen Japan und seinen Nachbarn</p> <p>Professor Sven Saaler (Sophia U) Japan’s Soft Power and the “History Problem”</p>
--	---

<p>Naomi Ito (Tokio) Rechtspopulismus in Japan. Feldforschung am Yasukuni-Schrein am 15. August</p> <p>Professor Myra Keep (UWA) 3 Research Vessels from Japan, Germany and Australia</p> <p>A/Professor Reika Hane (Chuo U) Rotkäppchen nach dem Zweiten Weltkrieg. Wie Ilse Aichinger das Erbe der deutschen Literatur umschreibt</p> <p>Professor Alexandra Ludewig (UWA) (i) Drei Schiffe, drei Männer, drei Länder (ii) Darwin, Dresden, Tokio, Utah. Brandbomben und andere Deplatzierungen. Eine psychogeographische Exploration</p> <p>Stephanie Winter (UWA) (i) Vergangenheitsbewältigung mit Manga & Comics (ii) Übersetzungsprozess eines Mangas</p> <p>Professor Makiko Takemoto (Hiroshima CU) Die Friedensbewegung in Deutschland und Japan</p> <p>Professor Tomoko Ako (Tokyo U) Why was the Prison Gate Labelled as ‚Leftist‘ Heritage? Japanese Society’s Political Indifference and Pursuit for ‚Healthy Nationalism‘</p> <p>A/Professor Meyu Yamamoto (Nihon U) Engendered Quarantine. The Return of Victims of Sexual Violence to Postwar Japan</p>	<p>Professor Hiroyuki Isobe (Chuo U) Überseegebiete als Treffpunkt nationaler und globaler Geschichte? Einige Bemerkungen zur Erforschung der deutschen Kolonialgeschichte</p> <p>Willi Busse (UWA) (i) Die Meiji-Verfassung (ii) Migration in the Media (iii) Open Borders-Closed Society</p> <p>Rainer Repke (UWA) Deutsche in Asien</p> <p>Dr Reto Hofmann (UWA) The Politics of War Memory</p> <p>Dr Andreas Riessland (Nanzan U) Shiga Shigetaka: Ästhetischer Nationalismus</p> <p>Dr Mark Winchester (Ainu Museum) An Outline of Ainu History and an Introduction to my Research</p> <p>Professor Nobuhiro Yanagihara (Tokyo Women’s Christian U) Erinnerung an die Bombenangriffe</p> <p>Dr Torsten Weber (DIJ) Geschichtspolitik</p>
--	---

Lektüre- und Filmtipps

Gebrochener Gesang mit referenziellem Inhalt: *Die Geschichte des Hip-Hop*

Christoph Reichenbächer* (Präfekturuniversität Aichi)

Dustin Breitenwischer
Die Geschichte
des Hip-Hop
111 Alben



Reclam Sachbuch premium

In keiner Weise hatte ich mich bis dahin als ein Fan des Hip-Hops gesehen und tue das zugegebenermaßen auch heute nicht. Damals jedoch kannte ich weder sonderlich viele Künstler und Künstlerinnen aus diesem Genre, noch fielen mir auf Anhieb Lieder mit deren Texten ein. Und so war es unerlässlich, Wissen aus Büchern und den Untiefen des digitalen weltweiten Archivs hervorzukramen, um gegen Ende des Wintersemesters meine 90-minütige Vorlesung zum Thema deutschsprachiger Hip-Hop und Rap zu erarbeiten. Nun mag es Personen geben, die diese Ausdrucksform umgangen hätten und neben den vorklassischen Epochen, den obligatorischen Sitzungen zu der mannigfaltigen Klassik, der Romantik, der Neuen Musik und modernen Musikstilen wie Jazz, Schlager, Pop, Rock, Heavy-Metal und Elektro schlicht und einfach den Hip-Hop weggelassen hätten. Doch im Versuch, einen umfassenden Eindruck des zwanzigsten Jahrhunderts zu vermitteln, kam ich an den Chartstürmern in den 1990ern und den frühen 2000er Jahren nicht vorbei.

Zudem stellte sich zu meinem Erstaunen heraus, dass mein Verständnis des Feldes wohl viel zu eng war und dass auch der Pop-Mainstream in den vergangenen vier Jahrzehnten entscheidenden Einfluss aus der selbsternannten avantgardistischen Sub- und Gegenkultur des Sprechgesangs erfahren hatte.

Einen großen Anteil an dieser Einsicht verdanke ich Dustin Breitenwischer, Juniorprofessor für Amerikanistik an der Universität Hamburg. In dem in der Reclam-Universalbibliothek verlegten Taschenbuch stellt er in strikt chronologischer Abfolge eine Auswahl von 111 einflussreichen Alben vor. Dabei geht er nach eigener Aussage der wie ein Paradox klingenden Frage nach:

Wie aber konnte diese an Jazz, Funk und der Discoszene orientierte urbane Subkultur, die in den späten 70er Jahren in den Armutsvierteln New Yorks ihre Ursprünge hatte, zu einem globalen Phänomen mit kulturellem, politischem und wirtschaftlichem Führungsanspruch werden? (Seite 7)

Selten nur begegnet man einer Lektüre, die gleichermaßen lehrreich und unterhaltsam ist und obendrein einen bleibenden Eindruck hinterlässt. Ja, vielleicht sogar eine Änderung der eigenen Sichtweise auf ein bislang unterbelichtetes Gebiet verlangt und Begeisterung für eigene Entdeckungstouren hervorruft. Einem solchen Œuvre bin ich am Ende des Jahres 2021 begegnet, während ich für die Vorbereitung auf einen Kurs zur Sprache und Erzählkunst in der deutschsprachigen Musik Nachschlagematerial und Referenzwerke bemühte und mich zum Thema Hip-Hop einlas.

* Kontaktadresse: reichenbaecher(at)for.aichi-pu.ac.jp

In der Tat stellt er die Ausbreitung der Hip-Hop-Kultur aus der Discoszene heraus wie einen reinen Zufall dar. Es erschließt sich erst zunehmend durch die anekdotenhaften ein- bis vierseitigen Abhandlungen zu den einzelnen Alben, was das Motiv und die prägnante Neuerung des gebrochenen Singens waren.

Breitenwischer folgt in der ersten Hälfte des Buches den Anfängen in den heruntergewirtschafteten Innenstädten der US-amerikanischen Ost- und Westküstenmetropolen, von denen aus diametral die Epigonen des neuen Stils zu ihren Karrieren starteten. Waren es anfangs der 1980er *Sugarhill Gang* oder *Grandmaster Flash & the Furious Five*, kamen später *Beastie Boys*, *LL Cool J* oder auch *Run-D.M.C.* hinzu, die selbst mir als Außenstehendem ein Begriff waren. Mit dem zunehmenden kommerziellen Erfolg zog die Kunstform weitere junge Talente an und etablierte in den frühen 1990ern Stars wie *Dr. Dre*, *Ice Cube*, den 1996 in Las Vegas erschossenen *2Pac* oder *Snoop Dogg*. Sie alle seien mit Sozialkritik und Attitüde in die Charts eingezogen und stünden zum Teil heute noch für ein ästhetisches Gesamtbild, dem Provokation in die Identität eingeschrieben zu sein scheint. Dazu hätten sich mit *Salt-N-Pepa*, *TLC*, *Queen Latifah*, *Lauryn Hill* und *Missy Elliott* Mitte der 1990er starke Frauen-Personas gesellt, die zusätzlich zur allgegenwärtigen Diskriminierung der Misogynie zu begegnen versuchten und teils überhöht lasziv ihr Selbstbewusstsein zur Schau gestellt hätten. In den frühen 2000ern schließlich seien es dann der facettenreich großmäulige *Eminem*, die Südstaaten-Vertreter von *OutKast* oder auch ein allgegenwärtiger *Kanye West* gewesen, die mit ihren Chart-Erfolgen die Tür für die in ihren Fußspuren Nachfolgenden weit aufgestoßen hätten.

Parallel zu dieser nordamerikanischen Geschichte einer überregionalen, immer weitere Gesellschaftsschichten umfassenden Expansion umreißt Breitenwischer die deutsche Szene. Nach anfänglichen Gehversuchen in den 1980ern schafften als erste Musiker die heute allseits bekannten *Fantastischen Vier* 1992 den Durchbruch in eine allgemeine Öffentlichkeit. Als Vorreiter eines politisch korrekten Rap, wie er etwas später auch von *Advanced Chemistry* aus Heidelberg oder *Freundeskreis* um Max Herre Verkörperung fand, wurde ihnen von einem Teil der Szene vorgeworfen, nicht sozialkritisch genug zu sein. Ein Gegenkonzept entwarfen Musikschaaffende in Frankfurt um *Moses P.*, der mit dem *Rödelheim Hartreim Projekt* später Größen wie *Sabrina Setlur* oder *Xavier Naidoo* hervorbrachte. In Abgrenzung dazu fanden in Hamburg ab Mitte der 1990er mit *Fettes Brot*, *Fünf Sterne Deluxe* oder *Massive Töne* Musiker und Musikerinnen ihren Ursprung, denen eine zu große Bindung an die Partyszene vorgeworfen wurde. Weitere Beispiele wie *Samy Deluxe* oder auch *Eins Zwei* hingegen

standen eher für den sogenannten Battle-Rap, eine Musikform, die sich durch verbale Auseinandersetzung und Provokation auf offener Bühne und vor Publikum auszeichnet. Schließlich etablierte sich Anfang des neuen Jahrtausends Berlin mit „neuer Härte“ durch das Label *Aggro Berlin* und Performern wie *Sido*, *Bushido*, *Fler* oder *Kit Kat* in der Szene und öffnete seinerseits Tür und Tor für den ungehörten Unmut der städtischen Jugend mit – wie es heute heißt – Migrationshintergrund. Zugleich sah die Hauptstadt Crossover-Varianten wie den unerwartet erfolgreichen *Peter Fox*, der die Stadt Berlin 2008 mit seinem Album „Stadtaffe“ in den Pop-Analen verewigte.

Und so bietet das kompakte Bändchen trotz seiner Begrenzung auf im Wesentlichen zwei Länder allerhand Platz für neue Entdeckungen und zeigt Querverbindungen dort, wo Lesende selbst es nicht erwartet hätten. Gerade dadurch verbleibt nach der Lektüre die Frage, was der Hip-Hop eigentlich sei. Für mich selbst ist die Antwort indes klar: Er ist kein Musikstil, sondern eine Darstellungsmethode, die sich auf ihre vier Pfeiler (den Sprechgesang, den Breakdance, das Graffiti und das DJing) berufend mit der Umwelt auseinandersetzt und durch Verweise neue Bedeutung und Relevanz schafft – und das nicht nur für die Liedtexte, sondern auch die Verfassenden. Insofern ist der Hip-Hop ein Instrument zur Eigermächtigung und Selbstdarstellung und im erweiterten Sinne auch gegen Unterdrückung. Und natürlich führt dies in den falschen Händen auch immer wieder zu perverser Überhöhung und Selbstüberschätzung, wofür der Gangster-Rap exemplarisch steht. Gerade für diese Einsicht bedient sich Breitenwischer einer Diskussion der kulturhistorischen Dimensionen einzelner Alben und zeigt die Folge einer unerbittlichen Kommerzialisierung auf, die zu einem gewissen Maße nicht umhin kommt, sich Provokationen zu bedienen, um Aufmerksamkeit zu generieren.

Alles in allem möchte ich Breitenwischer zustimmen, wenn er so trefflich zu Beginn des Buches schreibt:

Es ist ein Buch für Fans und jene, die es womöglich noch werden; ein Buch für Insider:innen und Neugierige, angelegt als ein Gang durch die Hip-Hop-Geschichte mit Kopfhörern auf den Ohren.

Hinzuzufügen bleibt allerdings, dass es wohl ebenso ein wenig Neugier in der Seele und etwas Zeit für das geduldige Stöbern auf YouTube bedarf. Denn letztlich lehrt das Buch, dass man den Hip-Hop nicht als Ganzes mögen muss. Aufgrund seiner referenziellen und strukturellen Mannigfaltigkeit jedoch kann man ihn auch nicht komplett ignorieren; vor allem dann nicht, wenn man den

Kontext, die Motive sowie Ambitionen derjenigen verstehen möchte, die in den kommenden Jahrzehnten den größten Teil der Mitglieder der deutschen und amerikanischen Gesellschaft ausmachen werden. Zumindest ist es das Fazit, welches ich für mich und meinen Unterricht dank des Werks ziehen konnte.

(Abdruck des Covers mit Genehmigung des Reclam-Verlags.)

Dustin Breitenwischer: Die Geschichte des Hip-Hop: 111 Alben. Stuttgart: Reclam Universal-Bibliothek Nr. 19677, 2021, 280 Seiten.

Die nächsten Veranstaltungen

(zusammengestellt von der Redaktion mit freundlicher Unterstützung von Gabriela Schmidt)

Bitte beachten Sie die frühzeitigen Anmeldetermine für internationale Konferenzen.



Wettbewerbe für Studierende

Veranstaltungen 2022

15.–20. August 2022

XVII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Wien

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

24.–26. August 2022

61. JACET International Convention (online)

Weitere Informationen: <https://www.jacet.org/convention/2022-2/>

29. August – 1. September 2022

JGG-Linguistenseminar in Tokyo

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

1.–4. September 2022

49. FaDaF-Jahrestagung: Mittendrin in DaF und DaZ, Kassel

Weitere Informationen: <https://www.daf-daz-jahrestagung.de/>

10. September 2022

2. Intercultural Communication in Language Education (ICLE) SIG Conference

Weitere Informationen: <https://jalticle.org/course/view.php?id=5>

15.–17. September 2022

CercleS, Porto: Die Zukunft von Spracherziehung in einer zunehmend digitalen Welt: Ja zum Wandel

Weitere Informationen: <https://paol.iscap.ipp.pt/recles/index.php/cercles2022call>

21. September 2022

Multilingual Cafe: Deutsch und auch andere Sprachen

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

25.–28. September 2022

27. Deutscher Germanistentag, Paderborn

Weitere Informationen: <https://deutscher-germanistenverband.de/27-deutscher-germanistentag-2022/>

8. Oktober 2022

Workshop: ePortfolio-Konzepte aus der Hochschuldidaktik in Deutschland und Japan, Europa-Institut, Sophia-Universität

8.–9. Oktober 2022

JGG-Herbsttagung (online)

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

12. Oktober 2022

Online-Vortrag von Michael Schart: Konsequenz aufgabenbasiert unterrichten – Was ist das? Wie geht das? Was bringt das?

Weitere Informationen: DAAD-Außenstelle Tokyo (lekt(at)daadjp.com)

14.–16. Oktober 2022

DAAD-Fachseminar für Ortslektorinnen und Ortslektoren: Inhalts- und handlungsorientierter DaF-Unterricht: Sinnvolle Konzepte für die eigene Praxis, Universität Fukushima

Weitere Informationen: DAAD-Außenstelle Tokyo (lekt(at)daadjp.com)



16. Oktober 2022

Einsendeschluss für den 11. Deutschen Haiku-Wettbewerb der Frauenuniversität Kyoto

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

19.–20. Oktober 2022

GETVICO24+

24-stündige virtuelle Deutschlehrer*innen-Konferenz

Weitere Informationen: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/kur/kos/getvico24.html>



30. Oktober 2022

Deutschsprachiger Redewettbewerb in Kyushu

Anmeldeschluss: 16. Oktober 2022

Weitere Informationen: <https://redewettbewerb-in-kyushu.jimdofree.com/>

11.–14. November 2022

JALT-Konferenz 2022 in Fukuoka

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

26.–27. November 2022

SIETAR Japan, online

Weitere Informationen: <http://www.sietar-japan.org/our-activities/annual-conference>



3. Dezember 2022

1. Deutscher Präsentationswettbewerb für Studierende in Japan, Kyoto University of Foreign Studies

Anmeldung bis 1. Oktober 2022 unter: <https://bit.ly/doitsu-presen>

3. Dezember 2022

5. CEGLOC Conference, online

Weitere Informationen: <https://b24-n3d8tg.bitrix24.site/2022events/5thCEGLOC-Conference/>

11. Dezember 2022

Jahrestagung der JGG-Zweigstelle Kanto (online)

Weitere Informationen: <http://jgg-kantou.org/>

Veranstaltungen 2023 und später

1.–3. März 2023

8. Bremer Symposium zum Fremdsprachenlehren und -lernen an Hochschulen

Einreichen von Beiträgen bis zum 31. Oktober 2022

Weitere Informationen: <https://www.uni-bremen.de/sprachenzentrum-der-hochschulen-im-land-bremen/sprachenzentrum-szsb/veranstaltungen/bremer-symposion-2023>

5. März 2023

Language Education Expo (JACET)

Weitere Informationen: <http://www.waseda.jp/assoc-jacetededu/>

12. März 2023

11. JACTFL Symposium

Weitere Informationen: <https://www.jactfl.or.jp/>

März 2023

JGG-DaF-Seminar 2023

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

März 2023

JGG-Kultur-Seminar 2023

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

12.–14. Mai 2023

PanSIG 2023, Kyoto-Sangyo-Universität

Weitere Informationen <https://pansig.org>

17.–21. Juli 2023

AILA Weltkongress, Lyon (hybrid)

Weitere Informationen: <https://aila2023.fr/>

20.–27. Juli 2025

XV. Kongress der IVG (Internationale Vereinigung der Germanistik), Graz

Weitere Informationen: <https://ivg-kongress-2025.uni-graz.at/de/>

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, und achten Sie auf gute Lesbarkeit
- 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 und Lektüretipps: 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. 57:

Allgemeines Heft (Redaktionsschluss am 30. November 2022, Erscheinungsdatum Ende Februar 2023)

Nr. 58:

Themenheft zum DAAD-Fachseminar 2022 (Redaktionsschluss für Lektüre- und Filmtipps am 10. Mai 2023, Erscheinungsdatum August 2023)

Bitte senden Sie Ihre Beiträge für den nächsten allgemeinen LeRuBri

bis spätestens 30. November 2022

als Word-Dokument an lerubri(at)gmail.com.
