

Beitrag zum Themenschwerpunkt „DaF-Unterricht im virtuellen Raum“

Dietmar Rösler* und Tamara Zeyer

Ich! – Wer ich? Zur Interaktion im Online-Unterricht

Me! – Who, me? Interaction in Online Teaching

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0072>

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden Aufzeichnungen von Unterricht analysiert, der pandemiebedingt kurzfristig digitalisiert werden musste. Die Daten stammen aus dem Deutschunterricht für studieninteressierte Geflüchtete auf dem Sprachniveau B1+, der mithilfe des Webkonferenztools *Cisco Webex* stattfand. Die Auswertung der Daten konzentriert sich auf die unterschiedlichen Ansichten des Unterrichts auf den Bildschirmen der Beteiligten und die daraus folgenden didaktischen Konsequenzen, auf den Übergang von Stillarbeit zum gemeinsamen Arbeiten und auf den Umgang der Lehrkräfte mit Nachfragen der Lernenden und Fehlern. Gezeigt wird außerdem durch die Analyse einer längeren Sequenz, wie der Übergang von der Arbeit an einer formfokussierten Übung zur freien Diskussion über für die Lernenden relevante Themen verläuft.

Schlüsselwörter: Interaktion, digitalisierter Unterricht, Stillarbeit

Abstract: This paper analyzes recordings of lessons that had to be digitised at short notice due to the pandemic. The data is taken from German lessons at the B1+ level for refugees interested in studying, which took place with the help of the web conferencing tool *Cisco Webex*. The evaluation of the data focuses on the different views of the lessons on the participants' screens and the resulting didactic consequences, on the transition from silent to cooperative work and on how teachers react to learners' questions and mistakes. The analysis of a longer

*Kontaktpersonen: Prof. Dr. Dietmar Rösler, E-Mail: dietmar.roesler@germanistik.uni-giessen.de
Dr. Tamara Zeyer, E-Mail: tamara.zeyer@germanistik.uni-giessen.de

sequence also shows how the transition from working on a form-focused exercise to free discussions of topics relevant to the learners' proceeds.

Keywords: interaction, digital classroom, silent work

1 Einleitung

„Wer ist dran?“ – Lehrkräfte können im Präsenzunterricht im Klassenzimmer eine Person mit ihrem Namen aufrufen, auf jemanden zeigen oder einer Person zunicken. Einer der Verfasser dieses Artikels erappt sich im digitalisierten Klassenzimmer ab und an dabei, wie er auf ein kleines Bild auf seinem Bildschirm zeigt, um Rederecht zu erteilen. Eine schöne Interferenz aus dem Präsenzunterricht, denn die gemeinte Person kann die Handbewegung natürlich nicht auf sich beziehen. Das Zeigen und Zunicken als Kommunikationsaufforderung muss durch eine explizite Namensnennung ersetzt werden.

Im Präsenzunterricht kann es passieren, dass eine Lehrkraft Personen Namen falsch zuordnet und Verwirrung stiftet, indem sie gleichzeitig eine Person explizit mit Namen und eine andere nonverbal anspricht. Im videokonferenzbasierten digitalisierten Unterricht erhält die Lehrkraft immer dann, wenn ein Fenster mit einer Namensnennung verbunden ist, eine Hilfe beim Memorieren der Namen der Lernenden, die sie explizit mit Namen ansprechen muss. Dass auch in dieser Situation Schwierigkeiten entstehen können, zeigen die beiden folgenden Auszüge aus Transkripten von digitalisiertem Unterricht (U 1 / 00:02:32-00:02:42 und 00:02:42-00:25:01)¹:

Amalia LK: okay (.) dann geht's weiter? wer möchte?

Maximilian: ich kann

Amalia LK: ja Igor?

Maximilian: nein Maximilian (.) (lacht)

Igor: (lacht) //

Amalia LK: ah Maximilian okay (lacht).

1 Die Unterrichtsaufnahmen und Interviews wurden mit inhaltlich-semanticem Regelsystem transkribiert. Die Zeitangaben der Videoausschnitte schildern die Dauer der analysierten Unterrichtsabschnitte. Angewandte Transkriptionskonventionen: *Elena*: = Interviewte Person in anonymisierter Form; *Linda LK*: = Lehrkraft in anonymisierter Form; (.)/(..)/(...) = kurze /mittlere /längere Pause; Unterstreichung = auffällige Betonung; : = Dehnung; // = Sprecherüberlappungen; (lacht) = Beschreibung des Lachens; U 1 / 00:02:32-00:02:42 = Ausschnitt aus der Unterrichtsstunde 1 mit den jeweiligen Zeitangaben; Auszüge aus den Interviews haben keine Zeitangaben.

Während in diesem Fall einfach ein Missverständnis vorliegt, wie es auch im Präsenzunterricht vorkommen könnte, ist im zweiten Fall die Unübersichtlichkeit des Gehörten der Grund dafür, dass zunächst unklar bleibt, wessen Turn es ist.

Sprecherin/Sprecher unklar: ich kann (leise)

Andi: ja (leise)

Igor: mach (leise)

Amalia LK: wer ist ich (.) wer hat sich grade gemeldet (leise)

Sprecherin/Sprecher unklar: (lacht)

Amalia LK: Andi? (lacht)

Andi: ja ja:

Amalia LK: ja Andi.

Auf der Basis der Analyse von Daten aus Deutschunterricht für studieninteressierte Geflüchtete, die sich ungefähr auf der Niveaustufe B1 befinden, werden im Folgenden ausgewählte Aspekte der Interaktion von Lehrkraft und Lernenden und von Lernenden untereinander analysiert: Reaktionen der Lehrkraft auf die Nachfragen der Lernenden und auf deren Abweichungen von der sprachlichen Norm, der Übergang von Stillarbeit zum gemeinsamen Arbeiten und der Übergang von einer formfokussierten Übung zu einer thematisch selbstbestimmten Diskussion. Außerdem wird diskutiert, welche Auswirkungen die Unterschiedlichkeit des auf den jeweiligen Bildschirmen Gesehenen auf das Lernen und die Interaktion haben kann. Eingebettet wird diese Analyse in den Kontext der Erforschung des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien generell in Kapitel 2 und speziell zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden des synchronen Fremdsprachenlernens in Präsenz und *remote* in Kapitel 3.

2 Fremdsprachenlernen im Kontext der Digitalisierung

Das Lernen von Fremdsprachen fand und findet noch überwiegend in sozialen Kontexten statt², am häufigsten in Schulen, aber auch Erwachsene lernen in pri-

² Zwar findet auch Alleinlernen statt, Stillarbeit im oder Hausaufgaben außerhalb des Klassenzimmers zum Beispiel, aber auch dieses Lernen wird durch die Lehrkräfte gesteuert. Wenn Personen ganz alleine eine Fremdsprache lernen, dann entweder immer noch überwiegend als eine Art „Ersatz“, weil sie keinen Zugang zu Bildungsinstitutionen haben, oder weil ihrer Meinung nach sich der Aufwand für Unterricht nicht lohnt, wenn sie zum Beispiel vor dem Urlaub in einem anderen Land sich ein Selbstlernprogramm kaufen.

vaten Sprachschulen oder bei öffentlich finanzierten Bildungsträgern zumeist zusammen mit anderen Erwachsenen. Die Interaktionen von Lehrenden und Lernenden sind deshalb ein zentraler Gegenstand der Fremdsprachenforschung.³

Mit der Digitalisierung änderte sich zunächst an dieser klaren Dominanz des Lernens in Bildungsinstitutionen nichts. Digitale Materialien ersetzen zwar zum Teil gedruckte Materialien, aber es blieben Materialien, die im Unterricht verwendet wurden. Klassenkorrespondenzen fanden nicht mehr per Brief oder Video, sondern über digitale Kanäle statt, aber es waren weiterhin Kooperationen von Gruppen von Lernenden. Parallel dazu erweiterte sich jedoch das Fremdsprachenlernangebot außerhalb der Bildungsinstitutionen, ein Programm wie *Duolingo* behauptet per Wikipedia (zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Textes), dass es mehr als 300 Millionen Nutzerinnen und Nutzer hat (vgl. Duolingo 2021).

Auch mit der Pandemie ändert sich an dieser generellen Ausgangslage zunächst einmal nichts, das Lernen in Bildungsinstitutionen bleibt die Norm. Allerdings mussten die Bildungsinstitutionen unfreiwillig eine für sie sehr ungewohnte Umstellung vornehmen: Das Lernen dort fand plötzlich ausschließlich oder überwiegend digital vermittelt statt. Das führte dazu, dass aus Interaktionen im Präsenz-Klassenzimmer Interaktionen im digitalisierten Klassenzimmer wurden. Die Lage im Jahr 2020 ist am besten wohl als große Unübersichtlichkeit zu beschreiben: Da sich in den letzten zwanzig Jahren zumindest an deutschen Schulen und Universitäten noch kein digitaler Habitus im Bereich des Lehrens und Lernens herausgebildet hat, findet man die ganze Bandbreite von engagiertem, mit hoher Medienkompetenz der Beteiligten verbundenem originellem Lehren und Lernen bis zu medial hilflosen Distributionen von Arbeitsblättern, im schlimmsten Fall auch noch ohne Feedback (vgl. Oswald/Rösler 2021).

Aus der Perspektive der Fremdsprachenforschung stellt sich die Frage, ob sich als Folge dieses Durcheinanders und der vielen Improvisationen langfristig funktionale Zuordnungen herausstellen werden: Wenn es eine der Nebenwirkungen der erzwungenen Digitalisierung ist, dass in Zukunft klarer wird, an welchen Stellen gemeinsames Lernen (wann in Präsenz und wann digital) und in welchen Konstellationen für welche Lerngegenstände Alleinlernen sinnvoll ist, dann wären langfristig durchaus interessante Verbesserungen des Fremdsprachenlernens zu erwarten.

Analysiert werden in diesem Beitrag Daten aus einem digitalisierten Klassenzimmer, entstanden als Reaktion auf die Pandemiesituation und nicht als langfristig geplanter Online-Unterricht. Diskutiert wird, welche Gemeinsamkeiten und

³ Zur Diskussion um Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien vgl. Zeyer/Stuhlmann/Jones 2016.

Unterschiede der Interaktion man bei einer Verschiebung von synchronem gemeinsamem Lernen in Präsenz zu synchronem gemeinsamem Lernen in einem virtuellen Klassenzimmer beobachten kann⁴ und welche Konsequenzen für die Organisation von Fremdsprachenlernen daraus zu ziehen sind. Es handelt sich also nicht um einen Beitrag zur Diskussion der durch die Digitalisierung anstehenden fundamentalen Änderungen des Fremdsprachenlernens in Bildungsinstitutionen (vgl. Rösler 2020), sondern um die Analyse von Interaktionen im Klassenzimmer, die sich von den meisten bisher analysierten Interaktionen zunächst einmal dadurch unterscheiden, dass die Lernenden nicht ein Klassenzimmer in einem Gebäude einer Bildungsinstitution betreten haben, sondern dass das Klassenzimmer in die Privaträume der Lernenden eingedrungen ist.

3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede des synchronen Lernens in Präsenz und digitalisiert

Bestimmte Voraussetzungen der Interaktion im Klassenzimmer ändern sich durch die Digitalisierung nicht:

- Auch in ausgangssprachhomogenen Gruppen, in denen Lehrkraft und Lernende zumindest über eine gemeinsame Sprache verfügen, wählen alle Beteiligten als Bestandteil des didaktischen Vertrags für ihre Kommunikation über weite Teile eine Sprache, deren Beherrschung zumindest bei den Lernenden weniger entwickelt ist. Zwischen dem, was die Lernenden in mindestens einer und oft mehreren weiteren Sprachen differenziert ausdrücken könnten, und dem, was sie in der neu zu lernenden Sprache ausdrücken können, besteht eine große Lücke, die dazu führen kann, dass das Kommunizieren über für die Lernenden tatsächlich relevante Gegenstände entweder nicht oder nur sehr undifferenziert stattfinden kann.
- Das Fremdsprachenlernen wird in vielen Bildungsinstitutionen mit dem Ausprechen von Bewertungen der Leistungen der Lernenden, die für den weiteren Bildungsweg relevant sein können, verbunden sein.
- Der Unterricht findet weiterhin zu von der Bildungsinstitution vorgegebenen Zeiten und an einem von ihr vorgegebenen, nun virtuellen Ort statt.

⁴ Sehr schön wäre es gewesen, wenn nicht nur diese Daten aus dem „zwangsdigitalisierten“ Unterricht vorlägen, sondern auch solche, die vergleichbare Präsenzunterrichtsstunden davor erfassen. Aber da der abrupte Übergang zum Online-Unterricht nicht vorhersehbar war, war das nicht planbar. Vergleiche in diesem Text beziehen sich also auf den immer noch als die unmarkierte Form geltenden Präsenzunterricht.

- Man trifft im Unterricht eventuell auch auf andere Lernende, mit denen man nicht interagieren möchte und würde, wenn man sie nicht in dieser Klasse treffen würde.

Die Unterschiede zwischen der Interaktion im virtuellen Klassenzimmer und im Präsenzunterricht beziehen sich besonders stark auf das Fehlen der räumlichen Nähe und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Kommunikation (vgl. Zentner/Jensen 2020: 847). Der Verlust von räumlicher Nähe, die sozialen Nebenwirkungen der fehlenden gemeinsam verbrachten Kaffeepausen usw. sind hinlänglich bekannt:

- Die ganzheitliche Wahrnehmung (der Stimmung in) einer Gruppe beim Betreten eines Raumes kann nicht stattfinden.
- Das gemeinsame Verlassen eines Raums mit den damit verbundenen Einzelgesprächen findet nicht statt, und auch das beim Verlassen des Raums manchmal vorhandene Gefühl, etwas geschafft zu haben, stellt sich beim Klick auf „Meeting verlassen“ nicht ein.
- Die Körpersprache der Kommunikationspartner ist nicht oder manchmal nur verzerrt wahrnehmbar, expressiv mit Händen „redende“ Personen stellen fest, dass die Hände mal nicht und mal viel zu groß auf dem Bildschirm erscheinen.
- Das Tuscheln mit Nachbarn, egal ob es auf den Unterricht oder andere Themen bezogen ist, hat in individualisierter paralleler Chat-Kommunikation kein wirkliches Äquivalent.
- Spontan eingeworfene Kommentare, Scherze oder über Blicke kommunizierte Ermunterungen an individuelle Lernende, sich einzubringen, sind im digitalisierten Klassenzimmer kaum realisierbar.
- Manche Gesprächspartner sieht man, andere nicht (sondern nur ihre Repräsentation durch ein Foto oder sogar nur durch eine Kachel).
- Die Tatsache, dass man sich selbst interagieren sieht, ist ungewohnt und für manche Personen verwirrend.

Bestimmte Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind also relativ klar benennbar. Bei anderen Aspekten wird erst nach der Auswertung der vielen pandemiebezogenen Forschungsprojekte klar werden, ob sich etwas geändert hat:

- Gehen Lehrende und Lernende und Lernende untereinander im digitalisierten Unterricht höflicher miteinander um?
- Sind sie geduldiger und toleranter nicht nur im Hinblick auf technische Schwierigkeiten, sondern auch auf wenig verständliche Erklärungen oder Instruktionen von Lehrenden?
- Wird es selbstverständlich, dass man im Unterricht, egal ob digitalisiert oder in Präsenz, mehrere (digitale) Fenster offen hat, um parallel zum Unterrichts-

geschehen Informationen einzuholen, durch Übersetzungsprogramme zu überprüfen, ob man etwas richtig verstanden hat, usw.?

Diese kurze Aufzählung der schon benennbaren Gemeinsamkeiten und Unterschiede des synchronen Lernens *remote* und in Präsenz und der offenen Fragen verweist auf die Veränderungen unterrichtlicher Rahmenbedingungen und auf einige Fragen, die sich bei diesen Veränderungen stellen. Mit seinem Fokus auf die Interaktionsprozesse im virtuellen Raum und die diese Interaktionen beeinflussenden Faktoren leistet dieses Projekt einen Beitrag zur Erforschung dieser Veränderungen, es liefert einen Einblick in den Online-Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven (des Forschungsteams, der Lehrkräfte und der Lernenden).

4 Forschungsdesign

Die für diesen Beitrag ausgewerteten Daten wurden im Zeitraum Mai bis August 2020 erhoben, direkt nach der raschen Umstellung des Unterrichts auf ein digitales Format. Das Forschungsteam⁵ hospitierte in einem Sprachkurs für studieninteressierte Geflüchtete an der Universität Gießen, der auf das Sprachniveau B1+ ausgerichtet war. Zwei Lehrkräfte unterrichteten dreimal pro Woche abwechselnd in der Gruppe mit elf Teilnehmenden aus Afghanistan, dem Iran, Palästina, Syrien und der Türkei. Der Kurs fand mithilfe des Webkonferenztools *Cisco Webex* statt. Er lässt sich als Lernumgebung Eins-zu-mehrere, technisch vermittelt, verstehen (vgl. Hoshii/Schumacher 2010: 79–80). Im Laufe des Kurses hospitierte das Forschungsteam im Kurs und dokumentierte Lehrkräftebesprechungen. Das Kernelement der Studie stellen die Videoaufzeichnungen zweier jeweils 90-minütiger Unterrichtseinheiten und die anschließenden Video-Stimulated-Recall-Interviews zu ausgewählten Passagen dieser Videoaufzeichnungen mit zwei Lehrkräften und sieben Lernenden dar, deren Dauer zwischen 60 bis 90 Minuten variiert. Die Auswahl der Passagen für *stimulated recall* erfolgte durch das Forschungsteam, das sich bei der Auswahlentscheidung an den Forschungsfragen orientierte. Eine Sichtung des gesamten Unterrichts mit Forschungsteilnehmenden hätte zu einem viel längeren Interviewablauf und damit evtl. zu einem frühzeitigen Abbruch führen können.

⁵ Diese Analyse erfolgt im Rahmen eines vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst geförderten Projekts zum Deutscherwerb geflüchteter Studieninteressierter. Vgl. zu einem anderen Schwerpunkt dieses Projekts, der sich mit erfolgreichen Deutschlernenden innerhalb dieser Gruppe befasst, Rösler/Zeyer 2020.

In der klassischen Unterrichtsforschung mit Videografie werden Unterrichtsprozesse dokumentiert, die im Blickwinkel der Kamera(s) sind. Werden nur wenige Kameras⁶ verwendet, von denen dann eine auf die Lehrkraft gerichtet ist, kann es leicht dazu kommen, dass dieser in der Analyse der Daten sehr viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. Schramm (2014: 243) grenzt videobasierte Unterrichtsbeobachtung in authentischen Kontexten von Forschungsdaten „videographierter Tastatur- oder Lautdenkprotokolle“ ab, da sie sich „vor allem zur Erforschung der interaktionalen bzw. sozialen Dimension des Fremd- und Zweitsprachunterrichts“ eignet. Die Analyse von Videodaten wie Bildschirmaufzeichnungen ermöglichte hingegen den Einblick in die Erwerbsprozesse einzelner Personen (vgl. ebd.). Diese Unterscheidung ist richtig und wichtig, es stellt sich jedoch für die aktuelle Lage bezogen auf digitalisierten Unterricht die Frage: Wie können Unterrichtsprozesse und Interaktionen im virtuellen Raum erfasst und analysiert werden? Das besonders Interessante an der vorliegenden Datenerhebung ist, dass die Perspektiven der Lehrkraft und der Lernenden über den gesamten Unterrichtsverlauf hinweg aufgenommen werden konnten, sodass sich ein Vergleich dieser Perspektiven durchführen lässt. Bei den Unterrichtsaufzeichnungen handelt es sich um Bildschirmaufnahmen der Lehrkräfte und einzelner Lernender, woraus ausgewählte Passagen für *stimulated recall* in Interviews verwendet wurden. So konnten jeder Klick, jeder Chateintrag, die parallel zur Videokonferenz geöffneten Programme und Webseiten oder Ähnliches bei den einzelnen Personen festgehalten werden. Die erhobenen Daten wurden transkribiert und mit dem Fokus auf die Interaktion im virtuellen Raum kodiert.

Das Forschungsdesign ähnelt der ursprünglichen Idee des Projektes *digi.DaZ* (vgl. Boeckmann 2020: 120), das allerdings einen evaluativen Fokus hatte. In diesem Projekt wurden die Lernenden und Lehrenden zusätzlich gefilmt, sodass man ihre Aktivitäten während des Unterrichts via Webkonferenz und nicht nur das Geschehen am Bildschirm sehen kann. Die Aufnahme der Umgebung, in der sich die Lernenden und die Lehrkräfte während des Unterrichts befanden, war in dem vorliegenden Projekt nicht vorgesehen, da es als Eingriff in die Privatsphäre empfunden werden könnte. Auch zielt das Projekt auf die Beantwortung anderer Forschungsfragen, es konzentriert sich auf sprachliche Lehr- und Lernhandlungen, die im virtuellen Raum stattfinden.

⁶ Forschungsprojekte, in denen mehrere Kameras für die Datenerhebung eingesetzt werden, liefern umfassende Erkenntnisse zu interaktionalen Prozessen im Fremdsprachenunterricht. Die Notwendigkeit mehrfachen Kameraeinsatzes ist damit begründet, dass die Kameras nur einen limitierten Blickwinkel haben und dadurch einige Unterrichtsprozesse für die Analyse nicht erfasst werden (vgl. Paulicke et al. 2019).

5 Die Perspektiven einzelner Lernender und der Lehrkraft: Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Eine vergleichende Analyse von Bildschirmaufzeichnungen der Lernenden und der Lehrkraft liefert Informationen darüber, welche Faktoren die Interaktionen im digitalen Unterricht beeinflussen. Während die Lehrkraft im Klassenzimmer auditive, visuelle und textuelle Impulse an ihre Kursteilnehmenden gibt und diese für alle wahrnehmbar sind, verläuft die Steuerung im virtuellen Raum etwas anders, ohne dass dies der Lehrkraft bewusst sein kann. Vergleicht man die Aufzeichnungen von Bildschirmen einzelner Personen, stellt man Unterschiede fest. Die unterschiedlichen Ansichten eines und desselben virtuellen Konferenzraums sind durch die verwendeten Geräte und aktivierten Funktionen bestimmt, ergeben sich also zum einen aus den materiellen Gegebenheiten, zum anderen aber auch aus Aktivitäten der Lernenden wie dem Öffnen zusätzlicher Informationsquellen, mit denen sie auf ihren Lernprozess Einfluss nehmen.

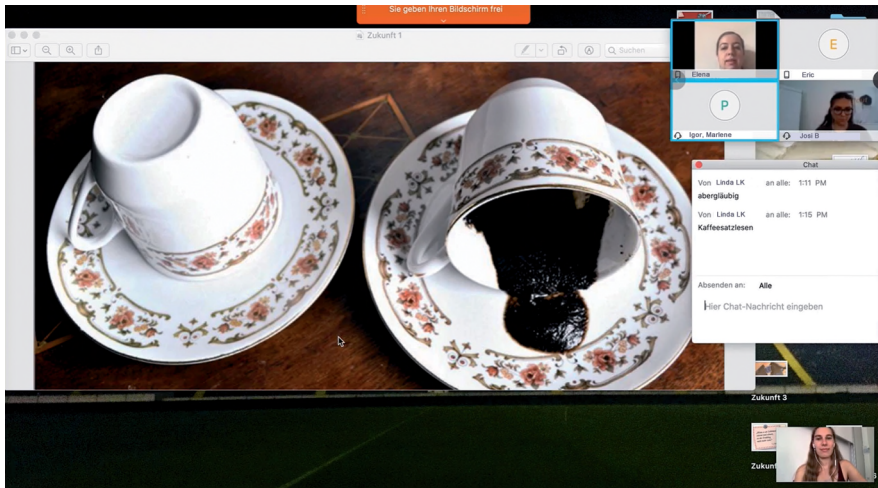


Abb. 1: Bildschirmansicht der Lehrkraft im Unterricht

Abbildung 1 zeigt die Ansicht der Lehrkraft im Unterricht, während sie ihren Bildschirm bzw. ein Bild zur Aufgabenbesprechung im Plenum freigibt. Oben rechts sind teilweise die Kursteilnehmenden zu sehen, zwei haben auch ihre Kameras aktiviert. Der blaue Rahmen der einzelnen Kacheln signalisiert normalerweise die Personen, die gerade sprechen bzw. bei denen gerade Mikrofone aktiviert sind und die damit eventuell Hintergrundgeräusche wiedergeben. Mittig rechts ist das

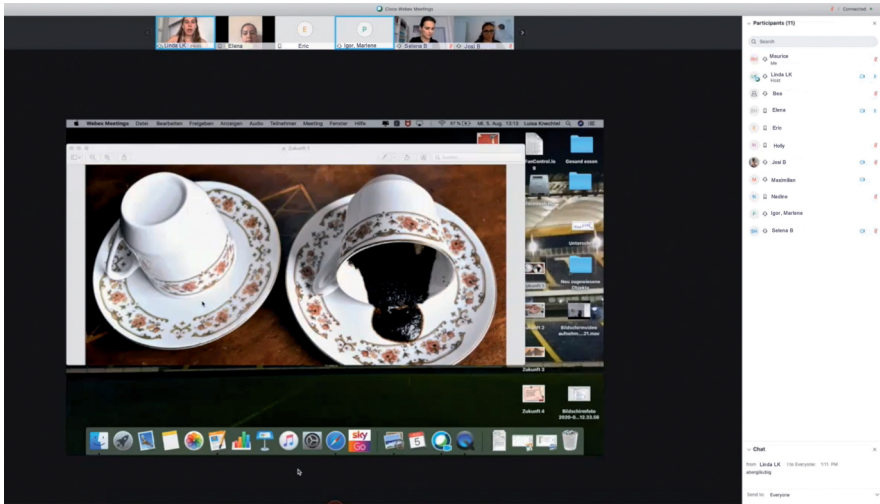


Abb. 2: Bildschirmansicht eines Lerners mit großem Bildschirm am Computer

Chat-Fenster mit einigen kurzen Beiträgen, unten ist die Lehrkraft zu sehen. Die einzelnen Elemente können geschoben werden.

Die Ansicht auf Abbildung 2 illustriert, was ein Lernender an seinem PC mit einem großen Bildschirm sieht. Der freigegebene Bildschirm der Lehrkraft ist komplett mit allen Dateien, Ordnern und Programmen zu sehen, was nur der Fall ist, wenn sie sich dagegen entschieden hat, lediglich eine Datei freizugeben. Die Kursteilnehmenden sind in der oberen Leiste teilweise und rechts vollständig in der Teilnehmendenliste zu sehen. Unter der Teilnehmendenliste ist auch der Chat bereits geöffnet. Auf diesem Bildschirm hat der Lernende also eine gute Sicht sowohl auf das im Augenblick behandelte Material als auch auf die im Klassenzimmer anwesenden Personen.

Anders sieht der in Abbildung 3 wiedergegebene virtuelle Raum bei der Lernerin am Tablet-PC aus. Sie kann zwar das von der Lehrkraft freigegebene Bild etwas kleiner sehen, aber ihre Mitlernenden bzw. die Lehrkraft sieht sie nur, wenn die Person gerade spricht. Bei der laufenden Freigabe sind die anderen Teilnehmenden nicht zu sehen. Chat-Beiträge signalisiert nur ein kleiner roter Punkt am Chat-Symbol unten. Das heißt, falls im Chat etwas geschrieben wird, kann es unbemerkt bleiben, was gerade beim Eintragen von Lösungen oder neuen Vokabeln problematisch ist, wie unten in 6.1 gezeigt wird.

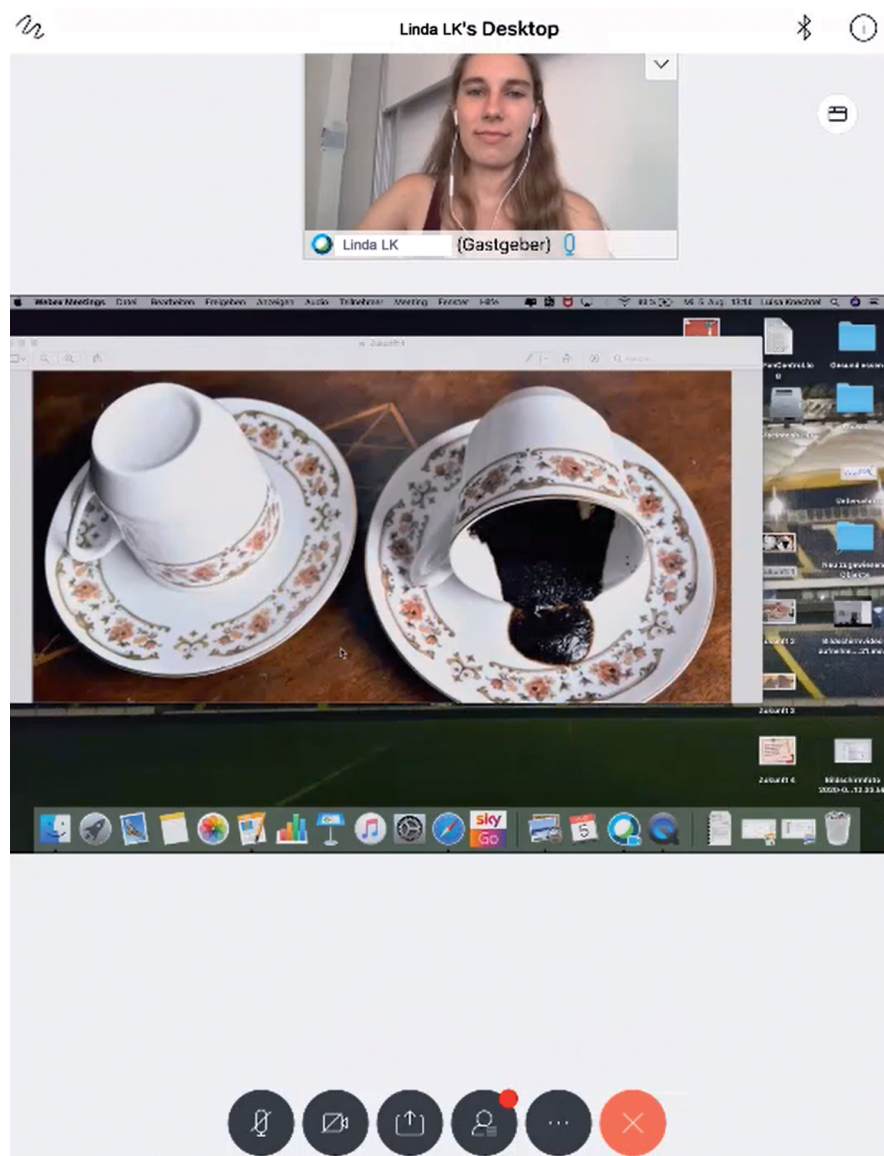


Abb. 3: Bildschirmansicht einer Lernerin am Tablet

Die Ansicht eines weiteren Lernenden, der mit seinem Smartphone angemeldet war, ähnelt der Ansicht auf Abbildung 3, allerdings sieht der Lernende die gerade sprechende Person nicht. Stattdessen erscheint nur eine Meldung „Es spricht: Na-

me der Person“. Bei der Freigabe von Lerninhalten mit viel Text kann auch das Lesen an kleineren Geräten schwierig sein.

Die Darstellung dieser unterschiedlichen Ansichten zeigt, wie sich die Wahrnehmung der einzelnen Personen in einem virtuellen Raum unterscheiden kann. In manchen Situationen wird diese Unterschiedlichkeit didaktisch unerheblich sein (abgesehen von Aspekten wie Motivation oder frühzeitiger Ermüdung, die mit einem größeren oder kleineren Bildschirm einhergehen können), in anderen Situationen können die Unterschiede relevant sein für die Lernprozesse, wie das Beispiel der (fehlenden bzw. verzögerten) Rezeption eines Chat-Eintrags zeigt.

6 Ausgewählte Interaktionen

6.1 Reaktion auf Nachfragen von Lernenden: Ersetzen *BlinkLearning* und Chat den Tafelanschrieb?

Die Lernenden finden es hilfreich, wenn Lösungen noch einmal schriftlich festgehalten werden:

Marlene: ich wusste auch nicht und wenn sie hat gesagt unter anderem (.) ich hab gedacht was ist das wenn sie hat geschrieben das war klar für mich und das ist sehr gut ja (.) wenn sie schreibt.

Zu den Tätigkeiten von Lehrkräften im Präsenzunterricht, die dieses Bedürfnis der Lernenden befriedigen, gehört, dass sie etwas an die Tafel schreiben, ein bisher unbekanntes Wort oder einen Satz, in dem man dann ein bestimmtes Satzglied unterstreichen oder Wortakzente markieren usw. kann. Wichtig dabei: Die Lernenden beobachten den Schreibprozess, verarbeiten also den Tafelanschrieb Schritt für Schritt. Ersetzt man den Tafelanschrieb durch eine Mitteilung im Chat, geht diese Beobachtung des Schreibprozesses verloren, denn im Chat erscheint ein Text der Lehrkraft auf einmal. Die Lernerin Elena wünscht sich deshalb ein Buch, in dem man Lösungen direkt aufschreiben könnte:

Elena: das ist ein Problem (seufzen) i:ch denke von ein Onlineunterricht (.) [...] man kann (.) in Buch aufschreiben und auch die Lösungen aufschreiben (.) und alles aber in einem Onlineunterricht manchmal (.) ich vergesse die Lösungen im Chat (.) sehen und dann ich verliere alle Lösungen (.) wenn der Lehrer oder die Lehrerin diese Antworten schickt? das kein Problem aber manchmal schicken vielleicht die Lehrer nicht die Antworten (.)

Will man aufschreiben, was im Chat gepostet wird, braucht man Zeit. Die technische Alternative: Man macht einen Screenshot.⁷ Aber auch dieses Vorgehen ist für Elena nicht ohne Probleme, es kann es erschweren, dem Unterrichtsverlauf zu folgen:

Elena: ich mache Screenshots, weil (.) ich hab keine Zeit (.) wenn ich diese (...) gleich Lösungen oder (.) Wörter schreiben will (.) dann verliere ich die andere Wörter.

Die technisch mögliche Lösung: Wenn die Lehrkräfte im *BlinkLearning*⁸ etwas markieren oder eintippen, sehen die Lernenden das in Echtzeit. Somit ähnelt das Aufschreiben im *BlinkLearning* – im Gegensatz zum sofortigen Erscheinen der Chatbeiträge – dem Tafelanschrieb, da man den Eintippprozess verfolgen kann.

Wie intensiv Lehrkräfte im Präsenzunterricht den Tafelanschrieb nutzen, ist individuell sehr unterschiedlich. Auch bei der Frage, wann es zu einer schriftlichen Dokumentation von etwas Gesagtem im Chat kommen soll, ist die Antwort nicht immer einfach. Bei der Arbeit an einer Übung zu reflexiven Verben will Amalia, die Lehrkraft, gerade zum nächsten Satz übergehen, als eine Nachfrage von Maurice kommt (U1 / 00:16:11-00:16:14):

Maurice: tschuldigung Nummer zwei war unklar sagen Sie mal nochmal.

Amalia LK: er ruht sich aus ich kann auch das auch im Chat schreiben (.) weil ich doch hier nicht schreiben kann (Klickgeräusche (am Laptop)).

Eigentlich handelt es sich bei diesem Ausschnitt aus dem Unterricht um einen klaren Fall, um eine Aufforderung durch einen Lernenden, auf die man als Lehrkraft im Präsenzunterricht entweder mit einer mündlichen Wiederholung reagiert oder sich zur Tafel wendet, um etwas anzuschreiben. Das Hinwenden zur Tafel signalisiert den Lernenden, dass eine Aktion der Lehrkraft als Reaktion auf die Frage eines Lernenden erfolgt. Während dies im Präsenzunterricht für alle klar sichtbar ist, ist für die Lernenden weniger klar, dass die Lehrkraft gerade dabei ist, im Chat eine Verschriftlichung vorzunehmen. Insofern ist es nicht überraschend, aber für die Lehrkraft eine unklare Situation schaffend, dass der Lernende ihr mitteilt, dass er die zusätzliche Hilfe eigentlich nicht mehr braucht (U 1 / 00:16:14-00:16:34):

⁷ Die in anderen Videokonferenztools mögliche Alternative, Chats auch als separate Teile der Sitzungsmitschnitte zur Verfügung zu stellen, stand in *Cisco Webex* zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht zur Verfügung.

⁸ *BlinkLearning* ist ein Learning-Management-System, in dem die digitale Ausgabe des Lehrwerks zur Verfügung gestellt wird.

Maurice: hab ich schon danke.

Amalia LK: (Klickgeräusche (am Laptop)) was hast du?

Maurice: hab ich schon erledigt danke schön.

Amalia LK: wer hat das gemacht (.) ich mach das trotzdem für die ähm er ruht sich aus (leise) (..) ups (.) okay.

Ihre Entscheidung, die Lösung im Chat dennoch zu schreiben, obwohl der Kursteilnehmer bereits sagt, dass er die Lösung habe, erklärt Amalia im Interview bei der Betrachtung des Unterrichtsausschnittes wie folgt:

Amalia LK: (lacht) ich habe mich auch gefragt was (.) wie Maurice die Lösung gefunden hat oder hat jemand im Chat geschrieben? das habe ich irgendwie nicht mitgekriegt [...] wie vorhin ich wollte auf alle Teilnehmer Rücksicht nehmen es gibt welche die vielleicht sich nicht so trauen wie Maurice und sagen ja wie war das nochmal und so // deshalb habe ich gedacht okay dann nutze ich hier die Funktion im Chat und (.)

Dass jemand anderes, also ein anderer Lernender oder eine andere Lernende, eventuell schon die Lösung gepostet hat, unterscheidet diese Situation vom Präsenzunterricht, wo ein Lernender bzw. eine Lernende wahrscheinlich nur an die Tafel gegangen wäre, wenn er oder sie von der Lehrkraft dazu aufgefordert worden wäre. Die hier im digitalisierten Unterricht nun mögliche schnellere und weitergehende Kooperation der Lernenden – ein anderer Lernender bzw. eine andere Lernende hätte Maurice sowohl in einem Chat nur an ihn oder auch an die ganze Gruppe gerichtet die Verschriftlichung mitteilen können – führt also bei der Lehrkraft zunächst zu einer Verunsicherung.

6.2 Fehlerkorrektur

Auch bei den Reaktionen der Lehrkräfte auf Abweichungen von der sprachlichen Norm durch die Lernenden ergibt sich beim Vergleich von Präsenzunterricht und digitalisiertem Klassenzimmer ein differenziertes Bild. Wohl nichts ändert sich bezogen auf Fehler in schriftlichen Texten, die zeitversetzt korrigiert werden; hier kann es höchstens dann zu Änderungen kommen, wenn die korrigierten schriftlichen Texte gemeinsam im Klassenzimmer besprochen werden. Spannend ist der Bereich der mündlichen Korrektur. Bei selbstinitiierten Selbstkorrekturen, bei denen die Lernenden im Laufe ihrer Textproduktion eine Abweichung von der Norm erkennen und zu einer Neuformulierung ansetzen, ändert sich wenig, es sei denn, die digitalisierte Form des Unterrichts führte dazu, dass diese häufiger oder seltener vorkämen. Dazu liegen bisher keine Forschungsergebnisse vor.

Auch bei den fremdinitiierten Fremdkorrekturen ist zu vermuten, dass die expliziten Verweise der Lehrkräfte auf Abweichungen von der Norm durch die

Digitalisierung prinzipiell nicht anders verlaufen werden als im Präsenzunterricht. Die interviewten Lernenden Elena und Marlene legen sowohl schriftlich im Chat als auch mündlich Wert auf Korrektur:

Marlene: ja ich bevorzuge immer, dass Lehrer meine Fehler (.) korrigieren, weil ich lernen besser und dann ich mache diese Fehler fast nie.

Die Entscheidung einer Lehrkraft, ob sie in einer bestimmten Situation eine Fremdkorrektur durchführt oder nicht, könnte natürlich von der digitalen Lernsituation abhängen, muss es aber nicht. In dem folgenden Interviewauszug mit der Lehrkraft wird klar, dass ihre Entscheidung gegen eine Korrektur Gründe hat, die nicht mit dem Format Präsenzunterricht oder digitalisierter Unterricht zusammenhängen. Die Lehrkraft Amalia ignoriert einen Aussprachefehler bei der Bearbeitung einer Grammatikübung und erklärt auf die Frage, ob sie dies absichtlich getan hat oder ob sie den Fehler aufgrund von technischen Schwierigkeiten nicht mitbekommen hat:

Amalia LK: nee doch das nehme ich wahr aber (.) weil ich so mit erwachsenen // Teilnehmern zu tun habe versuche ich nicht direkt die zu ähm korrigieren weil die dann vielleicht auch ein bisschen eingeschüchtert werden.

Spannend ist der Bereich der fremdinitiierten Selbstkorrekturen, die ja nicht nur durch sprachlich explizite Hinweise, sondern häufig durch im Klassenzimmer konventionalisierte Gesten oder durch spontane mimische Reaktionen der Lehrkräfte ausgelöst werden. Hier ist die Sichtbarkeit der Lehrkraft der entscheidende Faktor, mimische Reaktionen können auf dem Bildschirm eventuell besser wahrgenommen werden, wenn das Bild der Lehrkraft diesen einnimmt, sie können aber auch fast gänzlich verschwinden, wenn zum Beispiel bei einem geteilten Text die Lehrkraft nur auf einem sehr kleinen Ausschnitt zu sehen ist und die Lernenden sich auf den gezeigten Text konzentrieren.

Für Lehrkräfte war die Entscheidung über die Korrekturart im Online-Unterricht nicht einfach, da der visuelle Kontakt anders als im Präsenzunterricht ist:

Linda LK: weil man da die Leute sieht und leichter zeigen kann Achtung ich möchte dich verbessern und ähm so muss man halt wirklich – also ich warte dann lieber bis der Text fertig gelesen ist (.) hm wenn es ein kurzer Text ist // und sag hier guck mal ähm das spricht man so und so aus (.) weil ich schon finde – also durch das Lesen übt man ja also kann man die Aussprache ja ziemlich gut üben gerade wenn das so'n kleiner Text ist von Sachen die wir schon besprochen haben (..) genau und dann mache ich das lieber beim Textlesen als beim freien Sprechen.

Auch diese Äußerung der Lehrkraft zeigt, dass das Fehlen der ganzheitlichen Wahrnehmung im Raum die Einschätzung erschwert, zu welchem Zeitpunkt man

was auf welche Weise wie intensiv korrigieren kann. Wann man jemanden in der mündlichen Kommunikation in der neu zu lernenden Sprache oder auch wie hier beim Vorlesen eines Textes korrigiert und wann man dies lieber verschieben sollte, ist sehr stark abhängig von der Einschätzung der konkreten Situation (vgl. Rösler 2012a: 155–156). Von daher ist die Einschätzung der Lehrkraft in diesem Interviewausschnitt, lieber mit der Korrektur zu warten, bis der Text zu Ende gelesen ist, eine sinnvolle Reaktion auf die Gegebenheiten im digitalisierten Klassenzimmer.

6.3 Von der Einzelarbeit ins Plenum

Auch Stillarbeit, also das individuelle Arbeiten eines Lernenden, ist, auch wenn dies paradox klingt, ein möglicher Gegenstand einer Interaktionsanalyse. Im Gegensatz zu Hausarbeiten, die außerhalb des Klassenzimmers stattfinden, ist die Stillarbeit in den Unterricht eingebettet, sie muss eingeleitet und sie muss vor allen Dingen beendet werden. Bei Stillarbeiten gilt, dass die Lehrkraft mit ihrem Blick auf die gesamte Gruppe in der Lage sein muss, die Stillarbeitsphase zu einem angemessenen Zeitpunkt zu beenden. Wichtig ist der visuelle Kontakt in den Stillarbeitsphasen: Wie registriert man, dass Lernende mit einer Aufgabe fertig sind? Wie entscheidet man, ob man sie weiterarbeiten lässt, ohne direkt zu fragen und dadurch von der Bearbeitung abzulenken? Bei der Einschätzung dieses Zeitpunkts hilft der Lehrkraft der Blick in die Runde, das Umherlaufen im Klassenzimmer mit dem Blick über die Schultern einzelner Lernender und natürlich auch eine explizite verbale und nonverbale Rückmeldung einzelner Lernender, mit der diese signalisieren, dass für sie diese Arbeitsphase beendet ist. Welche Äquivalente für diese Aktivitäten bieten sich im digitalisierten Klassenzimmer an?

Die Lehrkraft Amalia fragt zwischendurch nach, ob Lernende mehr Zeit brauchen, sieht aber trotzdem die Defizite zum Präsenzunterricht:

Amalia LK: wenn die fertig sind dann sagen die gar nichts also die sind dann ruhig und äh deshalb frage ich dann zwischendurch (.) ob die fertig sind (.) ich denke im Präsenzunterricht da läuft man dann auch rum und guckt mal wer wie weit ist (.) und da kann man auch besser einschätzen ob die Person jetzt schneller ist oder langsamer ist.

Im folgenden Interviewausschnitt orientiert sich die Lehrkraft Linda an den leistungsstärkeren Lernenden. Als sie sieht, dass diese fertig sind, gibt sie den anderen noch zwei Minuten, um die Aufgabe zu beenden, meint aber, dass diese Einschätzung schwierig sei, weil man nicht wirklich einschätzen könne, wie weit die anderen sind:

Linda LK: ich sehe genau dass Elena und Maximilian oder so da sitzen schon und nur schauen (.) und ich muss sagen bei so – also bei dieser Aufgabe hätte ich auch ungern mehr Zeit gegeben [...] aber ich finde das mit dem Zurückholen ist schon immer hm (lacht) ne blöde Situation eine weil wie gesagt man hat die Leute nicht wirklich da.

Im Präsenzunterricht hat sie einfach mehr Möglichkeiten, nonverbal mehr über den Stand der Arbeitsfortschritte der einzelnen Teilnehmer herauszufinden. Im digitalisierten Unterricht muss sie dies durch explizite Vorgaben und Nachfragen ersetzen, sie gibt klare Zeitangaben vor und entscheidet je nach dem Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Aufgabe über die Dauer der Stillarbeitsphase.

6.4 Vom formfokussierten Üben zur thematisch selbstbestimmten Interaktion

Wer im Unterricht spricht, ist akustisch feststellbar. Aber wenn Lernende im Klassenzimmer „ich“ sagen, kann das etwas mit ihnen zu tun haben, muss es aber nicht. Beim „ich“ in formfokussierten Übungssätzen, in denen die Verbform 1. Person, Singular, Präsens geübt wird, oder in einem mit einer Inquit-Formel eingeleiteten Satz mit „ich“, in dem eine Lücke gefüllt werden soll, wird niemand dieses „ich“ auf den oder die Lernende beziehen. Auch in handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben, bei denen ein Lernender oder eine Lernende aus der Perspektive einer Figur eines literarischen Textes an eine andere Figur dieses Textes schreibt, kann der oder die Schreibende zwar sein bzw. ihr eigenes Denken und Fühlen einbringen, durch die Form der Aufgabe ist jedoch gewährleistet, dass er bzw. sie auf Distanz zu diesem „ich“ bleiben kann. Dass die lernende Person tatsächlich als sie selbst spricht und schreibt, ist im Fremdsprachenunterricht oft ein erstrebenswertes Ziel, weil anscheinend dadurch das „So tun als ob“ im Klassenzimmer durch echte Kommunikation ersetzt wird. Diese Hinwendung zu „echter“ Kommunikation ist jedoch nicht ohne Probleme, denn Lernende werden dadurch eventuell in die Lage gebracht, in einer öffentlichen Situation private Themen anzusprechen, die sie eigentlich lieber in einer anderen Situation mit selbst gewählten Gesprächspartnern und -partnerinnen und vor allem in einer anderen Sprache, in der sie sich differenzierter ausdrücken können, besprechen würden (vgl. dazu ausführlicher Rösler 2012b). So kann das Thema „Flucht“ in Sprachkursen für Geflüchtete auf den unteren Sprachniveaus, aber nicht nur auf diesen, eine Zumutung darstellen.

Im digitalisierten Unterricht, so könnte man vermuten, wird im Vergleich zu Unterricht mit gemeinsamer Präsenz im Klassenzimmer, in dem Gestik, Mimik und ganzheitliche visuelle Erfassung eine größere Rolle spielen können, das echte (authentische) Kommunizieren kaum stattfinden. Die Analyse der Daten zeigt

jedoch, dass dies nicht der Fall ist. In einer 5 Minuten und 22 Sekunden dauernden Sequenz gehen die Lernenden, ohne von der Lehrkraft dazu angeleitet zu werden, von einer formfokussierten Übung zu Äußerungen ihrer Meinungen zu Geschlechterrollen über.

Anlass ist eine Übung zum Futur I, bei der die Lernenden als Reaktion auf visuelle Stimuli (Bilder) Sätze bilden sollen, wobei ihnen der Beispielsatz nahelegt, dass diese Sätze mit „In Zukunft werde ich“ beginnen sollen. Eines dieser Bilder zeigt ein unaufgeräumtes Zimmer, in dem eine (weibliche) Person steht. Der erste Teilnehmer, der einen Satz mit *aufräumen* im Futur bildet, belässt es nicht dabei, sondern geht über die Bildbeschreibung hinaus mit dem Anschlussatz, dass er nicht heiraten werde (U 2 / 01:18:17-01:23:39):

Linda LK: okay das nächste Bild (.) was- was (.) denkt ihr da:

Elena: was ist das

Bea: ich verstehe nicht (lacht)

Eric: ähm

Maximilian: ähm

Rita: aufräumen?

Maximilian: (unv.) aufräumen werde ich (.) nicht verhei- verheiraten

Eric: (lacht) (laut)

Linda LK: was? du heiratest? (lacht) (tippt ein: Ich werde nicht heiraten)

Diese Wende zum Thema „Heiraten“ lässt die Übungssätze in den Hintergrund treten, denn eine der Teilnehmerinnen wendet sich nun an den Sprecher mit der Frage, warum er nicht heiraten will.

Bea: (lacht)

Elena: (lacht) und wieso?

Rita: wieso?

Nadine: ich- ich sage warum hat die Maximilian so gesagt

Elena: ahja (leise)

Rita: ich glaube Maximilian ist Single ja

Eric: mhm (bejahend) ähm ich werd- ich werde Hausarbeit nicht machen

Maximilian: (unv.) nach leben (.) nicht jetzt (.) also im Nachleben will ich nicht heiraten.

Interessant ist an dieser Stelle des Gesprächs zweierlei: Erfreulich viele Teilnehmende bringen sich mit eigenen Beiträgen ein. Und das Üben des Futurs bleibt erhalten, Eric sagt, dass er Hausarbeit nicht machen werde. Sprachlich sehr interessant ist die darauffolgende Äußerung von Maximilian: Er will im Nachleben nicht heiraten. Obwohl in der Übung mit *in Zukunft* lexikalisches Material vorgegeben wird, wählt er *Nachleben*, was in diesem Fall zwar keine korrekte lexikalische Wahl ist, aber zeigt, dass er mit seinen vorhandenen Deutschkenntnissen kreativ umgehen kann. Die Lehrkraft versucht nicht, eine Rückkehr zum eigent-

lich geplanten Fokus auf die Übung der Form einzufordern, und widersteht auch der Versuchung, hier auf die Unterschiede von *wollen* und *werden* beim Bezug auf etwas Zukünftiges einzugehen, sondern ermuntert die inhaltliche Debatte:

Linda LK: (lacht)

Elena: (lacht)

Linda LK: okay (lachend) (.) okay sehr schön.

Zum Thema Kinder und unaufgeräumte Zimmer und den Gründen für und gegen das Heiraten läuft die Diskussion, an der sich fünf der Lernenden mehrfach beteiligen, 57 Sekunden weiter bis zu einem Punkt, an dem einer der männlichen Teilnehmer sein Rollenverständnis zum Ausdruck bringt, dass er als Mann keinen Haushalt machen wird. Von dem Formulieren von Übungssätzen ist diese Gruppe von Lernenden zu einer allgemeinen Diskussion zu Familie und Haushalt übergegangen, die an dieser Stelle einen Schritt weitergeht, nämlich zum Ausdruck persönlicher Einstellungen. Die Lehrkraft beschließt an dieser Stelle, nach fünf Minuten inhaltlicher Diskussion, zum ursprünglich geplanten Üben des Futurs zurückzukehren.

Eric: aber (.) ich werde nicht Haushalt- (.) ha- nicht Haushalt ähm machen

Linda LK: (lacht)

Elena: machen (lacht)

Eric: nein aber ähm nicht Haushalt machen nicht

Linda LK: ne?

Eric: keinen

Linda LK: keinen Haushalt machen? (lacht)

Eric: denn ähm die Frau ähm denkt- denkt ähm so viel (lacht)

Linda LK: (lacht) eieiei (lachend) diese Diskussion brechen wir hier ab (lacht) (..) okay (lachend) gut auf dem nächsten Bild das ist n bisschen schöneres Thema: ähm.

Im *video-stimulated recall* erklärt die Lehrkraft, warum es in dieser Gruppe gelungen ist, eine inhaltlich selbstbestimmte Diskussion zu führen:

Linda LK: es kommt tatsächlich auch (.) schon (..) relativ oft vor mit der Gruppe weil die ich glaube weil die so offen sind und (..) ja teilweise haben die schon ein bisschen andere Vorstellungen jetzt zum Beispiel auch als ich oder so und dann denke ich mir so ja nee wir lassen das [...] das ist ganz cool bei denen dass wirklich ist sich alle dann zu Wort melden und [...] da merkt man wirklich dass das ne richtige Gruppe ist es ist schön.

Und sie begründet, warum sie an dieser Stelle die Diskussion beendet:

Linda LK: ja: (lacht) manchmal kommen dann so Sachen wo man einfach denkt okay (lachend) ähm ja (lacht) wir hören hier jetzt mal auf sonst wird das ne endlose Diskussion die wir jetzt hier an dem Punkt gerade nicht diskutieren wollen.

Diese Diskussion der Lernenden ist generell ein gutes Beispiel dafür, dass auch formfokussierte Unterrichtsphasen selbstbestimmte Interaktionen von Lernenden zu bestimmten Themen hervorbringen können, wenn die Lehrkraft souverän genug ist, von ihrem ursprünglichen Lernziel für diese Phase abzuweichen. Und sie zeigt klar, dass mit der Digitalisierung von Unterricht nicht, wie manchmal befürchtet wird, zwangsläufig ein Rückgang von inhaltsbezogener Interaktion einhergehen muss. Dass dies vielerorts zunächst der Fall war, kann unterschiedliche Gründe haben. Ein relativ simpler ist technischer Natur. Das für die Lehrkräfte am einfachsten als Äquivalent zu Gruppenarbeit im Präsenzunterricht identifizierbare Element eines Videokonferenztools waren die Breakout-Räume (vgl. zur Bedeutung von Breakout-Räumen für Gruppenarbeit den Beitrag von Feick/Alm 2021, in diesem Heft). Diese standen aber bei einigen Tools nicht zur Verfügung, wie zum Beispiel bei *Cisco Webex* zum Zeitpunkt der Datenerhebung. Wichtiger aber noch dürfte ein zweiter Grund sein: Viele Lehrkräfte mussten in kürzester Zeit von Präsenzunterricht auf digitalisierten Unterricht umstellen, obwohl sie sich vorab damit noch nicht beschäftigt hatten. Ein stärker frontales Vorgehen ist als „Überlebensmodus“ im ungewohnten Kontext einfacher durchzuführen als die Organisation von kooperativem Arbeiten, vor allem, wenn die offensichtlichen Mittel wie Breakout-Räume dafür nicht zur Verfügung stehen. Es dauert einige Zeit, bis man sich Hilfsmittel bzw. Tools für kooperative Tätigkeiten erarbeitet hat und sich sicher genug fühlt, mit ihnen im Unterricht zu arbeiten. Das ist wahrscheinlich der Grund dafür, dass die Umfragen über das digitale Sommersemester zeigten, dass Studierenden der Austausch mit ihren Mits Studierenden fehlte (vgl. Deimann et al. 2020: 14). Das sollte einen nicht wundern, denn, so Würffel (2018): „Eine Transformation des Fremdsprachenunterrichts kann und wird nur stattfinden, wenn Lehr- und Lerngewohnheiten umfassend geändert, eingeübte Verhaltensmuster abgeändert oder aufgegeben und neue Routinen entwickelt werden.“ 2020 erfolgten Transformationen so rasch und nicht unbedingt gewollt, dass Lehrende und Lernende sich erst an die geänderten Rahmenbedingungen anpassen mussten.

7 Interaktion im Fremdsprachenunterricht im Kontext der Digitalisierung: Konsequenzen

Digitalisierter Unterricht ist Unterricht; und so wie Fremdsprachenunterricht in Präsenz manchmal stärker als Frontalunterricht und manchmal stärker mit kooperativen Arbeitsformen stattfindet, wird dies auch langfristig bei digitalisiertem Unterricht der Fall sein. Dass digitalisierter Unterricht mit der Zunahme von Fron-

talunterricht und der Abnahme von Interaktionen in Verbindung gebracht wird, hat unseres Erachtens zwei Gründe:

- Abgesehen von digitalen Kooperationen zwischen Lernendengruppen über Raumgrenzen hinweg wurde im Präsenzunterricht die Arbeit mit digitalem Material oft mit individualisiertem Lernen und nicht mit Interaktionen im Klassenzimmer verbunden und
- ein großer Teil des digitalisierten Unterrichts 2020 musste von Lehrkräften durchgeführt werden, zu deren Ausbildung ein Fokus auf digitalisierten Unterricht nicht gehört hatte und die sich mit zum Teil bewundernswertem Enthusiasmus in ein für sie neues Gebiet einarbeiten mussten. Dass dabei Frontalunterricht erst einmal einfacher zu realisieren ist als eine technisch komplexere Arbeit mit Werkzeugen, die kooperatives Arbeiten erlauben, ist unvermeidlich, aber nicht notwendigerweise ein Charakteristikum von digitalisiertem Unterricht.

Wenn es für Lehrkräfte durch ihre Aus- oder Fortbildung selbstverständlich geworden ist, die Breakout-Gruppen ihrer Videokonferenz-Software sowie Werkzeuge des kooperativen und individualisierenden Arbeitens wie zum Beispiel Umfrage-Tools wie *Kahoot* oder *Mentimeter* und Brainstorming-Helfer wie *Mindmapping* oder *Flinga* immer dann zu nutzen, wenn sie didaktisch sinnvoll sind, dann stellt sich weiterhin die Frage, wann es im Unterricht sinnvoll ist, etwas frontal zu erklären, wann es sinnvoll ist, dass Lernende etwas individuell üben und wann es sinnvoll ist, dass eine Gruppe von Lernenden gemeinsam etwas erarbeitet, miteinander spielt usw. Aber das sind didaktische Entscheidungen, die nicht sofort im Hinblick auf die Frage Präsenz- oder Online-Unterricht, sondern zunächst bezogen auf die Lerngegenstände und Lernziele, auf vorhandene Sprachlernerfahrungen und -materialien usw. zu treffen sind.

Die Analyse synchroner Interaktionen in videokonferenzbasiertem Unterricht zeigt, dass durch sie zwar für dieses Setting spezifische Aspekte ins Blickfeld geraten, dass sich diese Analyse jedoch sehr gut auch mit der von Interaktionen im Präsenzunterricht verbinden lässt. Die in Kapitel 5 gezeigte Unterschiedlichkeit der Bildschirmansichten der Lernenden und die dabei diskutierten Probleme, wie sie zum Beispiel durch die (fehlende bzw. verzögerte) Rezeption eines Chat-Eintrags entstehen können, verdeutlichen, wie wichtig weitere, durchaus sehr „kleinteilige“ Forschungsarbeiten zum synchronen digitalisierten Fremdsprachenlernen sein werden, wenn über die aktuelle Notversorgung hinausgehend funktional bestimmt werden soll, wann Unterricht bezogen auf welche Lerngegenstände für welche Lernenden in Präsenz stattfinden sollte und wann digital. Umgekehrt zeigen einige Analyseergebnisse, zum Beispiel zu den Entscheidungen der Lehrkräfte über die Intensität und den Umfang von Korrekturen oder zu

von den Lernenden initiierten Übergängen vom formfokussierten Üben zur engagierten Diskussion von Inhalten, dass in der Fremdsprachenforschung generell intensiv behandelte Aspekte des Lehrens und Lernens auch in diesem Setting nichts von ihrer Bedeutung verloren haben.

Der Übergang vom formfokussierten Üben zur inhaltlich selbstbestimmten Diskussion zeigt auch, dass Befürchtungen, die Digitalisierung des Unterrichts führe zwangsläufig zu einer Stärkung frontaler Sozialformen, sich nicht bewahrheiten müssen. Ihr verstärktes Auftreten in der ersten Phase des Unterrichts in Zeiten von Corona scheint eher der Tatsache geschuldet zu sein, dass Lehrkräfte in der für viele völlig neuen Umgebung, in die sie hineingeworfen wurden, überleben mussten. Je mehr Lehrkräfte Zeit und Energie zum Ausprobieren finden und je mehr in Forschung und Fortbildung die Interaktion und die kooperatives Lernen fördernden Aspekte des Lernens in digitalen Kontexten in den Vordergrund treten, desto weniger wird es sinnvoll sein, die Diskussion über frontalen und kooperativen Unterricht auf die Rolle der digitalen Medien zu fokussieren bzw. reduzieren. Stattdessen gilt es weiterhin, unabhängig von diesen zu diskutieren, für welche Lerngegenstände, institutionellen Kontexte, Lehrkräfte und Lernenden mit ihren Sprachlernerfahrungen und -erwartungen welche Sozialform angemessen ist.

Literatur

- Boeckmann, Klaus-Börge (2020): „Evaluation digital unterstützten Distanzunterrichts in Deutsch als Zweitsprache: Das Begleitforschungsprojekt *digi.DaZ*“. In: Biebighäuser, Katrin; Feick, Diana (Hrsg.): *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt, 115–133.
- Deimann, Markus; Friedrich, Julius-David; Neubert, Philipp; Stelter, Annette (2020): „Das digitale Sommersemester 2020: Was sagt die Forschung?“. In: *Hochschulforum Digitalisierung*. Online: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/kurz_und_kompakt-Das_digitale_Sommersemester_2020.pdf (01.03.2021).
- Duolingo (2021): In: *Wikipedia*. Online: <https://de.wikipedia.org/wiki/Duolingo> (01.03.2021).
- Feick, Diana; Alm, Antonie (2021): „Gruppenarbeit in Zeiten der sozialen Isolation: Zur Nutzung und Wahrnehmung von Breakout-Räumen“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 48 (5), 516–544.
- Hoshii, Makiko; Schumacher Nicole (2010): „Videokonferenz als interaktive Lernumgebung – am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen japanischen Deutschlernenden und deutschen DaF-Studierenden“. In: *GFL* 1, 71–91. Online: http://www.gfl-journal.de/1-2010/Hoshii_Schumacher.pdf (01.03.2021).
- Oswald, Vadim; Rösler, Dietmar (2021): „(Noch?) Kein digitaler Habitus beim Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen – fünf Thesen“. In: Langenohl, Andreas; Lehnen, Katrin; Zillen, Nicole (Hrsg.): *Digitaler Habitus. Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte*. Frankfurt, New York: Campus, 263–280.

- Paulicke, Prisca; Ehmke, Timo; Pietsch, Marcus; Schmidt, Torben (2019): „Wie beeinflusst die Kameraperspektive die Beurteilung der Unterrichtsqualität? Eine Fallstudie mit mehrperspektivischer Videotechnologie“. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 9, 411–435. Online: <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00246-2>.
- Rösler, Dietmar (2012a): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Rösler, Dietmar (2012b): „So echt wie möglich und/oder so tun als ob? Aufgaben im Kontext sich verändernder Privatheitskonzepte“. In: Biebighäuser, Katrin; Zibelius, Marja; Schmidt, Torben (Hrsg.): *Aufgaben 2.0 – Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 91–117.
- Rösler, Dietmar (2020): „Auf dem Weg zum Babelsich? Fremdsprachenlernen im Zeitalter von Big Data“. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47 (6), 596–611. Online: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0060>.
- Rösler, Dietmar; Zeyer, Tamara (2020): „‘The good learner revisited‘ – selbstbestimmte Medienverwendung beim erfolgreichen Deutscherwerb studieninteressierter Geflüchteter“. In: Eisenmann, Maria; Steinbock, Jeanine (Hrsg.): *Sprachen, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 283–294.
- Schramm, Karen (2014): „Besondere Forschungsansätze: Videobasierte Unterrichtsforschung“. In: Settineri, Julia; Demirkaya, Sevilin; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 243–254.
- Wüffel, Nicola (2018): „Fremdsprachenlernen in der Zukunft. Alles digital?“ In: *Magazin Sprache*. Online: <https://www.goethe.de/ins/cn/de/spr/mag/21208955.html> (01.03.2021).
- Zentner, Ina; Jensen, Franziska (2020): „Didaktische Möglichkeiten und Herausforderungen der nonverbalen Kommunikationssituation im digitalen Raum – Präsentation und Erfahrungsbericht eines internetbasierten DaF-Lehrerkurses“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25 (1), 835–854. Online: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1036> (01.03.2021).
- Zeyer, Tamara; Stuhlmann, Sebastian; Jones, Roger D. (Hrsg.) (2016): *Interaktivität beim Fremdsprachenlernen und -lehren mit digitalen Medien. Hit oder Hype?* Tübingen: Narr.

Biographische Angaben

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Nach Stationen an der FU Berlin, dem University College Dublin und dem King’s College London übernahm Dietmar Rösler 1996 die Professur für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Justus-Liebig-Universität Gießen und entwickelte dort die Masterstudiengänge Deutsch als Fremdsprache und Sprachtechnologie und Fremdsprachendidaktik. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören: das Verhältnis von gesteuertem und natürlichem Zweit- und Fremdsprachenlernen, Lehrmaterialanalyse, Interkulturelle Kommunikation, Grammatikvermittlung, Technologie und Fremdsprachenlernen.

Dr. Tamara Zeyer

Tamara Zeyer ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *Digitale Medien beim Deutscherwerb von studieninteressierten Geflüchteten* am Zentrum für Medien und Interaktivität der Justus-Liebig-Universität Gießen tätig. 2017 hat sie zum Thema Grammatiklernen interaktiv am Institut für Germanistik der Justus-Liebig-Universität Gießen promoviert. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht und mit digitalen Medien, Mediennutzung für das Fremdsprachenlernen, Lehrmaterialanalyse sowie Lehrkräfteprofessionalisierung.