

»Das Ergebnis hat mich überrascht« – Reflexives Lernen im virtuellen Austauschprojekt Malta – Kassel

Abstract

Virtual cooperation in higher education can facilitate the cross-border exchange of knowledge and promote the reflective competences and intercultural learning of GFL students. An exchange project between the universities of Malta and Kassel was based on the principles of culturally reflective learning and aimed to foster intercultural competences among the project participants. Exchange, collaboration and reflection tasks led to the development of the students' competences. Continuous reflection and cooperation not only support individual development, but also the creation of innovative teaching methods for future activities.

Keywords: virtual exchange, reflexive learning, international cooperation, professionalization

Virtuelle Kooperationen im hochschuldidaktischen Kontext können einen länderübergreifenden Wissensaustausch ermöglichen, Reflexionskompetenzen und interkulturelles Lernen DaF-Studierender fördern. Ein Austauschprojekt zwischen den Universitäten Malta und Kassel basierte auf Prinzipien kulturreflexiven Lernens und zielte auf die Förderung interkultureller Kompetenzen der Projektbeteiligten. Durch den Austausch, sowie Kooperations- und Reflexionsaufgaben erfolgte die Kompetenzentwicklung der Studierenden. Die kontinuierliche Reflexion und Zusammenarbeit unterstützen nicht nur die individuelle Entwicklung, sondern auch die Schaffung innovativer Lehrmethoden für zukünftige Tätigkeiten.

Schlüsselwörter: virtueller Austausch, reflexives Lernen, internationale Kooperation, Professionalisierung

1. Einführung

Die Förderung von Reflexionskompetenz bildet einen wichtigen Aspekt universitärer Ausbildungsziele ab, welche nicht zuletzt zur Schulung interkultureller Sensibilität notwendig ist. Bildungskooperationen bieten in diesem Kontext eine vielversprechende Grundlage für den Austausch von Wissen und Erfahrungen über Ländergrenzen hinweg, wodurch eine effektive Förderung von Reflexions-

kompetenzen und interkulturellem Lernen ermöglicht werden kann. Der digitale Raum bietet dabei eine besondere Möglichkeit, dass Studierende aus verschiedenen Ländern und Lernkulturen aufeinandertreffen, mit- und voneinander lernen und auf Grundlage einer gezielten Anleitung ihre Kooperationserfahrungen reflektieren. Auf Grundlage einer solchen virtuellen Kooperation entstehen folglich besondere Chancen zur Förderung interkultureller Kompetenzen, welche zu den Schlüsselkompetenzen heutiger Gesellschaften zählen.

Interkulturelle Begegnungen und Erlebnisse sind in der globalisierten Welt von zunehmender Bedeutung, zugleich ist ›Interkulturalität‹¹ für viele Bereiche der Kulturwissenschaften zu einem zentralen Begriff geworden. Im Rahmen eines virtuellen Austauschprojekts der Universitäten Kassel und Malta beschäftigten sich Studierende im Wintersemester 2021/2022 mit verschiedenen Definitionsansätzen des Begriffs und seinen zahlreichen Facetten. Im Laufe des einsemestrigen Projektes reflektierten die Beteiligten ihre Erfahrungen und Erkenntnisse, die sie in unterschiedlichen Arbeitsphasen machten. Durch gegenseitiges Feedback und den gesteuerten Austausch von Perspektiven mit Hilfe von Reflexionsaufgaben schulten die Studierenden ihre Reflexionskompetenz. Die kontinuierliche Reflexion und Zusammenarbeit fördern nicht nur die individuelle Entwicklung der Studierenden, sondern auch die Schaffung innovativer Lehr- und Lernmethoden, die für künftige (Lehr-)Tätigkeiten von Relevanz sein können. Reflexionen spielen dabei eine wichtige Rolle als Forschungsinstrument, um den Lernprozess zu analysieren und zu verbessern. Auf diese Weise wird auch die Autonomie der Studierenden zur Steuerung des eigenen Lernprozesses gestärkt.

Die im Rahmen des Austauschprojektes durchgeführte Begleitstudie fokussiert die zentrale Fragestellung, inwiefern virtuelle Kooperationen dem Aufbau interkultureller Kompetenzen dienen können. Als Datenbasis dienen Reflexionstagebücher der Studierenden. Darüber hinaus wird analysiert, welche interkulturellen Erfahrungen die Studierenden machten, welche Chancen sie sahen und wie sie mit Hürden umgingen. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die Potenziale internationaler Bildungsk Kooperationen für die Förderung der interkulturellen Kompetenz und die Besonderheiten virtueller Formate.

1 Der Begriff der ›Interkulturalität‹ ist in den letzten Jahren stark diskutiert und in seiner politischen Dimension problematisiert worden (vgl. u. a. Barmeyer/Busch 2023, S. XXXVI; Hoch 2016, S. 14–18). Aufgrund der Verankerung des Begriffs als Forschungsdisziplin dient dieser als Verständnisgrundlage für diesen Artikel.

2. Virtuelle Austauschprojekte im Kontext der Bildungsk Kooperationen

2.1 Zur Entwicklung virtueller Kooperationen

Dank des technischen Fortschritts entstehen digital gestützte kollaborative Lernszenarien, gleichzeitig wächst das Interesse bildungspolitischer Akteure, größeren Zielgruppen Teilhabe und Zugänglichkeit zu Lernprozessen zu verschaffen (vgl. Drackert et al. 2022, S. 262; Würffel/Schumacher 2022, S. 143). Für die Entwicklung und den Umsatz virtueller Lernszenarien ist jedoch die Förderung der Medienkompetenz² von Lehrkräften notwendig (vgl. ebda; Peuschel/da Silva/Onya 2023). Virtuelle Austauschprojekte im DaF-Kontext haben eine lange Tradition und entwickeln sich in technischer und konzeptioneller Hinsicht stetig weiter.

Im Fachdiskurs findet man eine begriffliche Vielfalt zu virtuellem Austausch: Telekollaboration, E-Tandem, *Online-Kooperation*, *Virtual Exchange* etc. (vgl. O’Dowd 2018, S. 3 ff.; Raindl 2021, S. 47 ff.; Würffel/Schumacher 2022, S. 143). So definieren Würffel und Schumacher *Virtual Exchange* als

»Lehr-/Lernphasen, in denen Lernende bzw. Gruppen von Lernenden an zwei oder mehreren geographisch entfernten Orten mit Hilfe digitaler Werkzeuge und Medien kooperativ an interkulturell ausgerichteten Projekten zusammenarbeiten, wobei sie durch Lehrende angeleitet werden, die sich ebenfalls an zwei oder mehreren geographisch entfernten Orten befinden« (Würffel/Schumacher 2022, S. 143).

Diese Definition wird im folgenden Artikel auch synonym zum virtuellen Austausch genutzt, um das Lehrkonzept und -format der Kooperation zu verdeutlichen. Zentral ist aber die Zielsetzung der Bildungsk Kooperation, die ausschließlich mittels des virtuellen Formats durchführbar war. Laut Würffel und Schumacher unterstützt *Virtual Exchange* »die Entwicklung kommunikativer und interkultureller Kompetenzen, da sie Möglichkeiten für eine authentische Kommunikation in der Zielsprache zwischen Peers mit unterschiedlichen soziokulturellen Prägungen schaffen« (ebda, S. 146). Das fremdsprachendidaktische Potenzial wurde bereits in mehreren Begleitstudien diverser virtueller Austauschprojekte belegt (s. dazu z.B. Hoshii/Schumacher 2021; Rösler 2014; Würffel/Schumacher 2022).

Virtuelle Austauschprojekte sind kein pandemiebedingtes Konzept, allerdings sammelten gerade während der Pandemie viele Lehrende und Lernende erste Erfahrungen mit grenzüberschreitenden virtuellen Kooperationsprojekten.

2 Aus Platzgründen wird auf die Begrifflichkeit der Medienkompetenz nicht eingegangen. Medienkompetenz, digitale bzw. digitalisierungsbezogene Kompetenzen werden synonym verwendet. Eine ausführliche Auseinandersetzung bietet u.a. De Florio-Hansen (2020).

Eines der Beispiele mit einer langen Entwicklungsgeschichte virtueller Austauschprojekte ist das Gießener Elektronische Praktikum (GEP), in dem sich mit der medialen Entwicklung auch die Kommunikationsmittel (von asynchronen E-Mail-Kooperationen Ende der 1990er bis zu synchronen Video-Konferenzen) ändern (zum Überblick über die Entwicklung vom GEP s. Rösler 2014). Jedoch sind sie als Beitrag für die Lehrkräftebildung mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen zu verstehen. Das in diesem Beitrag dargestellte und analysierte Projekt fand zwar nicht zwischen der Universität Gießen und einer Partnerhochschule statt, jedoch sehen es die beiden Dozentinnen der kooperierenden Hochschulen (Malta und Kassel) als die Fortsetzung der GEP-Tradition, da sie bereits am GEP beteiligt waren (s. dazu Hertzé/Zeyer 2022) und ihr Erfahrungswissen in das Konzept der Kooperation zwischen der Universität Malta und Universität Kassel angepasst an die Lehrpläne der jeweiligen Institutionen einfließen ließen. Die methodische Konzeption erfolgte demnach auf Grundlage einschlägiger Erkenntnisse aus Referenzprojekten sowie des fachdidaktischen Diskurses.³

Während sich Studierende jeder Kooperationsuniversität in den virtuellen Austauschprojekten vor der Pandemie-Zeit untereinander durch Begleitseminare in Person kannten, ergab sich eine Besonderheit der postpandemischen Projekte. So kannten sich z. B. die Studierenden und die Dozentin der Universität Malta persönlich, im Gegensatz dazu sahen sich alle Beteiligten in Kassel erstmals und ausschließlich im virtuellen Format. Wie das »vollvirtuelle« Bekanntschaftsgrad auf die Gruppendynamik und Kooperation wirkte, auch wenn der Austausch zwischen den Studierenden der beiden Hochschulen ausschließlich digital war, wird im Analysekapitel skizziert.

2.2 Kollaboration als Beitrag zur Kompetenzförderung

Die Konzeption von Austauschprojekten kann auf Prinzipien kooperativen Lernens basieren, zu dessen zentralen Basiselement laut Würffel (2022) die positive soziale Interdependenz gehört. So arbeiten interagierende Personen zusammen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Das Zielerreichen ist nur mit gegenseitiger Unterstützung der einzelnen Gruppenmitglieder möglich. Dabei sollte die Übernahme einer individuellen Verantwortung angeregt werden (vgl. Würffel 2022, S. 10). Während Lehrende Reflexionsprozesse »[...] noch recht einfach durch entsprechende Aufgaben anstoßen« (ebda) können, ist darauf zu achten, dass sich Lernende, die sich für weniger kompetent als andere Grup-

3 Mehr zur Lehre interkultureller Kompetenz s. u. a. Bucher (2006), Weidemann/Straub/Nothnagel (2010), Witzlenleiter/Luppold (2020).

penmitglieder halten, nicht zurückziehen und in die Bearbeitung der Aufgaben einbringen. Daher ist es von Bedeutung, bei der Konzeption von kollaborativen Projekten darauf zu achten, dass die Bearbeitung der einzelnen Aufgaben nur mit der Beteiligung aller Mitglieder erfolgt. Die Erhöhung des Kooperativitätsgrades kann durch die Zusammensetzung der Gruppen, die Aufgaben, die Lernziele und die Lernmaterialien beeinflusst werden (vgl. ebda).

Im Kontext interkultureller Austauschformate können die einzelnen Beteiligten mit Hilfe ihrer Erfahrungen und Kenntnisse zum Wissensaufbau beitragen und Impulse aus unterschiedlichen Perspektiven in Diskussionen anbieten.

3. Kooperationsprojekt Malta – Kassel im Überblick

3.1 Rahmenbedingungen und Projektablauf

Die Bildungskooperation fand im Wintersemester 2021/2022 zwischen den Studierenden der Universitäten Malta und Kassel statt. Die Verbindung eignete sich dank der thematischen Ausrichtung der in den genannten Hochschulen laufenden Lehrveranstaltungen. In Malta sollten die Bachelorstudierenden das Seminar »Interkulturelle Kompetenz« besuchen, das Seminar für Masterstudierende des Studiengangs »Deutsch als Fremdsprache« in Kassel fokussierte die virtuelle Gestaltung interkulturellen Lernens.

Am Seminar in Malta nahmen zwei Studierende und eine Praktikantin aus Deutschland teil. Die Anzahl der Seminarteilnehmenden in Kassel betrug sieben Personen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, die mit unterschiedlichen Erfahrungsbeständen sowohl im deutschsprachigen Raum als auch hinsichtlich ihres fachlichen und didaktischen Wissens in das Kooperationsprojekt starteten.⁴ Neben Personen aus Deutschland waren unter den Kasseler Studierenden noch internationale Studierende aus China, Südkorea und Vietnam. Das Austauschprojekt wurde im *Blended Learning*-Format konzipiert.

Auch wenn das Projekt im Wintersemester lief, bereiteten unterschiedliche Semesterzeiten der beteiligten Universitäten eine logistische Herausforderung: In Malta begann das Semester Anfang Oktober und endete Mitte Januar, in Kassel lief das Semester von Mitte Oktober bis Mitte Februar. Die zeitliche Überschneidung betrug insgesamt sechs Wochen, in denen die gemeinsamen Arbeitsphasen sowohl in Kleingruppen als auch mit allen Beteiligten stattfanden. Tabelle 1 fasst die Arbeitsformate und die inhaltlichen Schwerpunkte des Pro-

4 Da einige Studierende in der Pandemie-Zeit das Studium aufnahmen, waren sie entweder nur für einen kurzen Zeitraum oder hatten durch die soziale Isolation wenig Kontakte in Deutschland.

jekt zusammen. In den Begleitseminaren wurden die Studierenden auf die Kooperation vorbereitet, indem sie sich mit dem Ablauf, Rollenverständnis, Reflexionsportfolio sowie den theoretischen Grundlagen beschäftigten. In der Nachbereitungsphase lag der Schwerpunkt des Begleitseminars in Kassel auf den didaktischen Konsequenzen zur Gestaltung virtueller Unterrichtsformate.

Formate			Schwerpunkte
Begleitseminare in Malta (in Präsenz) und Kassel (<i>online</i>)	Selbstorganisierte Gruppenarbeit (<i>online</i>)	Synchrone Treffen aller Beteiligten (<i>online</i>)	Kennenlernphase
			Aufgabenbasierte Auseinandersetzung mit Inhalten
			Reflexionsaufgaben

Tabelle 1: Formate und Schwerpunktsetzungen im Rahmen des Projektes

3.2 Zielsetzungen und inhaltliche Gestaltung

Die Zielsetzung des virtuellen Austausches lässt sich wie folgt zusammenfassen: Auf der übergeordneten Ebene handelte es sich um den Ausbau der Kooperationsfähigkeit und der Medienkompetenz im Kontext des Lehrens und Lernens der Fremdsprache sowie um die Förderung der interkulturellen Kompetenz. Darunter verstehen wir »die Fähigkeit, mit Angehörigen einer anderen Kultur möglichst sensibel, respektvoll und konfliktfrei zu interagieren« (Grimm 2010, S. 104). Voraussetzung dafür ist laut Grimm (ebda)

also eine kognitiv und emotional offene Persönlichkeit [...], die bereit ist, die eigenen Maßstäbe und Vorurteile zu reflektieren, das eigene Selbst- und Fremdbild zu durchdenken, mit Ambiguitätstoleranz und Empathie auf die Erfahrung kultureller Andersartigkeit zu reagieren und andere Kulturen als ebenbürtig anzuerkennen (sofern sie nicht gegen Grundwerte, wie z. B. die Menschenrechte, verstoßen).

Für die maltesischen Studierenden standen neben dem interkulturellen Austausch mit Studierenden der deutschen Hochschule auch die Förderung der Sprechfertigkeit im Vordergrund. Die Kasseler Studierenden sammelten Lehrererfahrung mit DaF-Lernenden auf Niveaustufe B und leisteten Hilfestellung beim Erwerb landeskundlicher Inhalte mittels digitaler Medien. Reflexives und erfahrungsbezogenes Lernen des Lehrens spielten ebenfalls eine wichtige Rolle im Kooperationsprojekt.

Inhaltlich setzten sich die Beteiligten mit dem Begriff der interkulturellen Kompetenzen und seinen Teilaspekten auseinander, ebenso wie mit verschie-

denen Kulturbegriffen und -modellen.⁵ Darunter fiel u. a. die Problematisierung des Konzepts der eigenen und fremden Kulturen, sowie die Sensibilisierung im Umgang mit Stereotypen. Diese sollten keine negative Konnotation hervorrufen, sondern als Anlass genutzt werden, »[...] um dem Bild vom anderen [sic!] Bilder gegenüberzustellen, um homogenisierende Vorstellungen kontinuierlich zu hinterfragen und zu relativieren« (Lütge 2016, S. 458).

Einen der zentralen Punkte in der Kooperationsphase stellte die Analyse von *Critical Incidents* dar. Als *Critical Incidents* werden

Konfliktsituationen und Missverständnisse in der interkulturellen Kommunikation bezeichnet, bei denen kulturbedingte Differenzen der Wahrnehmung, des Verhaltens oder des Bewertens Irritationen auslösen, die zu einer Störung der Interaktion führen. Dabei lässt sich aus der Art der Irritation meist darauf schließen, welche kulturellen Deutungsdifferenzen das Missverständnis ausgelöst haben oder welche Normalitätserwartungen bei den Kommunikationspartnern verletzt wurden (Schuhmann 2012, S. 55).

Als Grundlage dazu wurden von Schuhmann (2012) veröffentlichte authentische Szenarien aus dem Hochschulalltag internationaler Studierender an der Universität Siegen genutzt, welche mögliche Konfliktsituationen aufzeigen und durch angeleitete Reflexion zu deren Auflösung beitragen können. Die Arbeit mit *Critical Incidents* zielt darauf, »[...] kritische Situationen durch eine systematische Analyse besser zu verstehen und im Rahmen der Analyse herauszuarbeiten, inwieweit bestimmte Verhaltensweisen zu gewünschten bzw. unerwünschten Ergebnissen beitragen« (Busse/Riedesel/Krause 2017, S. 363). Die Entscheidung, *Critical Incidents* zur Förderung interkultureller Kompetenzen einzusetzen, beruht auf den Erkenntnissen aus anderen Austauschprojekten (vgl. Chaudhuri/Puskás 2011; Grünewald 2012). Da sie »kulturelle Missverständnisse beschreiben und einen Anlass dafür darstellen, Reflexionen über kulturell geladene Situationen anzuregen« (ebda, S. 59), haben sie viel Potenzial und regen Studierende zum Austausch an.

In den einzelnen Arbeitsphasen sollten die Studierenden ihre Erfahrungen und Erkenntnisse reflektieren, wozu sie durch begleitende Reflexionsaufgaben angeregt wurden. Dabei ist jedes Teammitglied mit seinem eigenen kulturellen Hintergrundwissen wichtig und übernimmt Verantwortung für die gemeinsame Arbeit. Durch die Zusammensetzung der einzelnen Gruppen erfolgte die Arbeit mit *Critical Incidents* multiperspektivisch (südeuropäisch – westeuropäisch – ostasiatisch).

Im ersten Schritt sollten die Studierenden in ihrer Gruppe einen Fall analysieren, Deutungsansätze formulieren und eine gelungene Konfliktlösung skiz-

5 Die theoretische Grundlage bilden dazu u. a. Bolten (2007), Grimm (2010), Hofstede (2017), Witzenleiter/Luppold (2020).

zieren. Aus den folgenden vier Themenbereichen konnte interessengeleitet gewählt werden:

- A. Kommunikation in Lehrveranstaltungen
- B. Kommunikation mit Dozentinnen und Dozenten
- C. Kommunikation in Arbeitsgruppen
- D. Kommunikation unter Studierenden

Pro Themenbereich gab es mehrere Szenarien, von denen eines von der Gruppe gewählt wurde.

In einem zweiten Schritt sollten die Studierenden auf Grundlage eigener Erfahrungen im Hochschulalltag, bspw. eigener Auslandserfahrungen oder im Kontakt mit internationalen Studierenden, einen eigenen *Critical Incident* entwickeln und dessen Reflexion in der Präsentations Sitzung den anderen Gruppen zur Diskussion stellen. Bei der Anleitung der Gruppenphasen wurde ein starker Fokus auf die Rollen der einzelnen Teammitglieder gelegt. Im Gießener Elektronischen Praktikum konnte die eigene Rollenidentifikation als kritisches Moment des Austauschs identifiziert werden (vgl. Hertzé/Zeyer 2022),⁶ dem es nun vorzubeugen galt.

Allen Kooperationsbeteiligten wurde daher mehrfach nahegelegt, dass jede einzelne Person ihre Expertise mitbringt und die Zusammenarbeit auf Augenhöhe und mit dem gleichen Verantwortungsanteil zu organisieren sei. Unterstützend wurden den Studierenden für die Arbeitsgruppenphasen Rollenkarten zur Organisation der Arbeitsphasen und der Aufgabenverteilung zur Verfügung gestellt, deren Nutzung optional war. Dazu standen den 3-er Gruppen die Positionen der/des Protokollantin/Protokollanten, Organisatorin/Organisators und Moderatorin/Moderators zur Auswahl.

Ob und wie sich die konzeptionellen Überlegungen der Seminarleiterinnen im Ablauf des Projektes verwirklichten, wird im Analysekapitel erläutert.

3.3 Kommunikationswege und Kooperationsaufträge für die Reflexionstagebücher

Die Kommunikation im Rahmen der Kooperation verlief sowohl asynchron als auch synchron. Für gemeinsame Videokonferenzen wurde *Zoom* genutzt, die asynchrone Kommunikation lief über *Padlet*, das für die Vorstellungsrunde

6 Durch die Rollenverteilung – Tutoren und Tutees – entstand eine gewisse natürliche Hierarchie (vgl. Hertzé/Zeyer 2022), wonach starke Unterschiede im Verantwortlichkeitsgefühl für das Gelingen des Projekts konstatiert wurden. Demnach schlugen die Tutoren unbewusst aktivere Rollen ein, wohingegen die Tutees tendenziell passiver waren und Steuerung seitens der Tutoren erwarteten, während die Tutoren die Initiative der Tutees bemängelten.

sowie die Sammlung aller Materialien und die Sicherung der Ergebnisse der Gruppenarbeiten eingesetzt wurde. Zur Ablage von Materialien und Klärung organisatorischer Momente wurden die *Moodle*-Kurse der beiden Universitäten genutzt. Zur Organisation der Treffen in Gruppen konnten die Studierenden eigenständig aus verschiedenen Kommunikationstools wählen, welche zuvor in den Begleitseminaren thematisiert wurden, um die Studierenden der Nutzung zu befähigen.

Neben der Bearbeitung der einzelnen Aufgaben wurden alle Studierenden durch vorgegebene Leitfragen zur Dokumentation und Reflexion über die Inhalte, Austausch und Wissenszuwachs angeregt. Insgesamt erfolgten fünf Reflexionsrunden, die sich auf die einzelnen Lernphasen bezogen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Semester eingereicht wurden. Dadurch konnten konstant wichtige Einblicke in den Lernprozess und Projektablauf gewonnen werden (vgl. Krengel 2021, S. 118). Auf diese Weise konnten auch Schwierigkeiten identifiziert werden, woraufhin notwendige Interventionen und Anpassungen stattfanden.

Die Teilnehmenden beschäftigten sich in chronologischer Abfolge mit folgenden Aufgaben:

- 1) Reflexion der eigenen Erfahrungen und Aktivierung des Vorwissens
- 2) Rolle der interkulturellen Kompetenz in der Gruppenarbeit
- 3) Länderbilder und Stereotypen
- 4) Subjektive Wahrnehmung und empirische Studien zu Länderbildern
- 5) Abschlussreflexion: Einschätzung des eigenen Wissenszuwachs im Vergleich zu Semesterstart und -ende, Lernerkenntnisse und Kompetenzentwicklung

Dabei zielten die Fragen auf die Selbsteinschätzung der interkulturellen und digitalen Kompetenzen, die Interaktionsprozesse in Kleingruppen und Diskussionsrunden im virtuellen Kontext ab. Die Reflexionsaufgaben der maltesischen Studierenden fließen ins Portfolio ein, das zur Leistungsbeurteilung genutzt wurde.

4. Begleitstudie

Bereits bei der Konzeption des Austauschprojektes stellte sich die Frage, inwiefern virtuelle Bildungsk Kooperationen der Förderung interkultureller Kompetenzen dienen können. Eine weitere Frage bezog sich auf die (Weiter-)Entwicklung der digitalen Kompetenz sowie Interaktionen und Aushandlungsprozessen im virtuellen Austauschprojekt. Aus diesem Forschungsinteresse entwickelte sich die Begleitstudie der vorgestellten virtuellen Kooperation.

Als Datengrundlage dienen in erster Linie Reflexionstagebücher von zwei maltesischen und sechs Studierenden in Kassel. Um forschungsethischen Prinzipien gerecht zu werden, wurden die Einverständniserklärungen zur Nutzung der Reflexionstagebücher und aller im Rahmen des Projektes entstandenen und auf *Padlet*, *Moodle*, *Mentimeter* publizierten Produkte erst nach der Prüfungsphase unterzeichnet. Somit sollten sich die Studierenden in keinerlei Abhängigkeitsverhältnis fühlen. Da eine Studentin aus Kassel auf die Erlaubnisanfrage nicht reagierte, wurden ihre Reflexionen aus der Analyse ausgeschlossen. Die Publikation aller durch die Aktivitäten entstandenen Produkte darf nun in anonymisierter Form zu Forschungszwecken erfolgen. Darüber hinaus wurden Überlegungen und Beobachtungen im Laufe der Kooperationszeit in Forscherinnentagebüchern dokumentiert. Diese Daten helfen bei der Analyse bestimmte didaktische Entscheidungen nachzuvollziehen. Den Dozentinnen ist die Problematik der Doppelrolle als Seminarleiterinnen und Forscherinnen bewusst, was bei der Datenanalyse mitbedacht wurde. Die Analyse erfolgte anhand von deduktiv und induktiv erschlossenen Kategorien, die Daten wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Mayring 2015). Mit Hilfe der Pseudonymisierung wurde ein Kürzel für Teilnehmende erschlossen (z.B. HV, GM, HD etc.), wobei die Zahl des Codes den Bezug auf die Reflexionsaufgabe widerspiegelt (Aufgaben s. 3.3).

Die Ergebnisse der Studie werden exemplarisch anhand von Datenauszügen⁷ im fünften Kapitel dargestellt und beziehen sich aufgabenübergreifend auf die folgenden Kategorien:

- Interkulturelles Lernen durch den Austausch
- Kommunikation und Kooperation im virtuellen Format
- Reflexion zur Kompetenzentwicklung und zum Lernprozess

5. Diskussion der Ergebnisse

5.1 Interkulturelles Lernen durch Austausch

Mit Hilfe der Auseinandersetzung mit Kulturbegriffen, Stereotypen und *Critical Incidents* wurden viele Aha-Erlebnisse im Austausch der Studierenden ausgelöst. Primär bezogen sich diese auf die Aushandlung der Inhalte sowie in möglichen Erklärungsansätzen festgestellte Unterschiede, wie es bei HV zu sehen ist:

⁷ Alle Datenauszüge werden ohne redaktionelle Änderungen – abgesehen von Pseudonymisierung der Beteiligten – zitiert und können daher von der sprachlichen Norm abweichen.

(1)

Das Ergebnis hat mich überrascht. Während die Ausländer vor allem Assoziationen zu touristischen Themen und medialen Exporten haben, kommentieren die Inländer häufig die Probleme sowie die Mentalität der Bevölkerung. Die Außenperspektive kann auch darin begründet sein, dass wir andere Kulturen und Lebensweisen häufig nicht direkt erfahren können, sondern nur indirekt, durch Filme, Musik und die Erzählungen bzw. Begegnungen mit Menschen (HV 3).

HV geht auf die unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen ein, die allerdings durch unterschiedliche Zugänge zu kulturellen Aspekten geprägt sind. Die Innen- und Außenperspektiven sowie die Unterschiede dazwischen werden durch den Austausch sichtbar für die Beteiligten. Eine Bestätigung findet sich ebenfalls in der Reflexion einer anderen Person:

(2)

Die meiste Zeit haben wir eine starke Gewohnheit, Dingen für selbstverständlich zu halten, aber was für uns normal ist, für anderen ist vielleicht nicht normal. Jeder Mensch ist anders und hat andere Perspektiven (FM 3).

Während FM die Diversität und die Perspektivenvielfalt thematisiert, stellt LD fest, dass man sich nicht mit allen einer Kultur zugeschriebenen Aspekten identifizieren lässt:

(3)

Jeder Mensch wächst i. w. S. in einer Kultur auf und setzt sich selbst zu dieser Kultur in Beziehung. Dabei gibt es Aspekte, mit denen man sich gut identifizieren mag, aber auch Aspekte, von denen man sich abgrenzen möchte. Wenn man sich nun mit anderen über die jeweils eigene Kultur unterhält, besteht die Gefahr, die beschriebenen kulturellen Stereotype auf die eigene Person zu beziehen. Auf diese Weise könnten Konflikte entstehen oder persönliche Grenzen überschritten werden. Insofern ist es bei diesem Austausch wichtig gewesen sowohl darauf zu achten, die Beschreibungen anderer Kulturen vorsichtig zu formulieren als auch die Beschreibungen der eigenen Kultur nicht persönlich zu nehmen (LD 3).

Die innere Wahrnehmung darf nicht zur Entstehung innerer Konflikte oder Grenzüberschreitungen führen. Bei der Auseinandersetzung mit kulturellen Stereotypen sei laut LD auf sprachliche Formulierungen zu achten, um keine Grenzen der anderen Person zu überschreiten. Durch den Austausch können Stereotypen über die eigene Kultur als irreführend identifiziert werden, wie das folgende Beispiel illustriert:

(4)

Wir haben auch diskutiert, dass die Deutschen einen falschen Stereotyp haben, dass sie sauer sind, das ist nicht wahr und man konnte das bei einem Fußballspiel erleben, wo die Atmosphäre unbeschreiblich ist (GM 2).

GM bezieht sich auf die Diskussion über die Eigenschaften von Deutschen, die anscheinend stereotypische Bilder von Deutschen selbst sind, aber nicht unbedingt nach außen als solche gelten.

Die Auseinandersetzung mit den *Critical Incidents* trug dazu bei, dass man nicht nur für Unterschiede in Hochschulsystemen und Lernkulturen, Rollen von Hochschullehrenden und Verantwortungsbereichen von Studierenden sensibilisiert, sondern auch zur Reflexion der Herausforderungen aus der Außenperspektive angeregt wurde:

(5)

Das deutsche Hochschulsystem wurde in den *Critical Incidents* so dargestellt, dass viel Wert auf Eigenständigkeit und kritisches Denken gelegt wird. Dies kann für Personen, die eher reproduktives Lernen bevorzugen oder gewohnt sind, eine Umstellung sein (HD 5).

Die Schlussfolgerungen von HD finden in den Reflexionen der anderen Studierenden der Universität Kassel eine Bestätigung:

(6)

Im Bezug auf Seminarstil oder Autorität der Lehrkraft konnte ich den großen Unterschied erkennen. Als internationale Studentin finde ich, das deutsche Hochschulsystem ist noch lockerer. Im Mittelpunkt steht nicht die Lehrkraft, sondern die Lerner. Dabei ist die Lehrperson Leiter*in im Unterricht, aber wird der Unterricht aus den Meinungen der Lerner zusammengesetzt. Was mir insbesondere gefällt ist, dass wir unseren Gedanken frei sprechen können (SK 5).

Während SK die Flexibilität und den Fokus auf Studierende im deutschen Hochschulsystem als positiv bezeichnet, stellt sich dies für WC als schwierig dar:

(7)

Aber es lässt sich nicht übersehen, dass sich das Verhalten der Studierenden im Seminar durch eigene Kultur unterscheiden. Die Studierenden aus Asien sind nicht so kritisch. Wir stimmen fast alles, was die Lehrkraft ausdrückt, zu. Wir sind fleißig, hören zu und machen gerne Notizen. Wenn die Lehrkraft uns eine Frage stellt, möchten wir oft ohne »Zwang« keine Freiwilligen werden. Aber im Laufe der Zeit versuche ich im Seminar auch freiwillig meine Meinung auszudrücken (WC 5).

An den Beispielen von SK (6) und WC (7) wird deutlich, dass die Reflexion über die Seminarinhalte ebenfalls zur Reflexion über die eigene Entwicklung als Studierende einer deutschen Hochschule führen konnte. Der Austausch regte aber HD an, sich über die eigene interkulturelle Kompetenz und ihre Rolle als Vermittlerin kulturbezogener Inhalte Gedanken zu machen:

(8)

Für mich selbst stellte ich fest, dass das Bachelorstudium eine große Vorsicht und Skepsis gegenüber dem »interkulturellen Lernen« hinterließ, die mich in diesem Seminar teilweise ein wenig blockierten. Wenn ich das Thema »Kulturelles Lernen im

DaFZ-Unterricht« weiter vertiefen möchte, müsste ich zunächst die Ursachen und die Angemessenheit dieser Vorsicht ergründen, damit ich guten Gewissens eine Position vertreten und entsprechende Inhalte vermitteln kann (HD 5).

Auch LD wurde als angehende Lehrkraft nicht nur zur Auseinandersetzung mit kulturellem Wissen, sondern auch zur didaktischen Aufbereitung angeregt, was weiterführend Konsequenzen für die Unterrichtspraxis andeutet. Die didaktische Perspektive wird von LD in unterschiedlichen Phasen des Projektes erwähnt und scheint für ihn ein zentrales Interesse darzustellen.

(9)

Ich habe im Rahmen des Austauschs einen ausführlichen Einblick in die maltesische und chinesische Kultur erhalten können und dabei auch die deutsche Kultur reflektieren können. Dabei habe ich festgestellt, dass es nicht die [Hervorhebung im Original] deutsche/chinesische/maltesische Kultur gibt, sondern dass es kulturelle Besonderheiten gibt, die sich teilweise überschneiden und teilweise voneinander abgrenzen lassen. Was bisher noch offengeblieben ist, wäre eine didaktische Perspektive, die den Einsatz von interkulturellem Austausch im Unterricht reflektiert (LD 5).

Die ausgewählten Beispiele verdeutlichen, wie interkulturelles Lernen mittels gemeinsamer Aufgabebearbeitung und des Anschlussdialogs laufen kann. Im Folgenden werden die Erkenntnisse zum digital gestützten Format der Kooperation zusammengefasst.

5.2 Kommunikation und Kooperation im virtuellen Format

Dass sich das virtuelle Format auf die Kommunikations- und Kooperationsformen in Lehrveranstaltungen auswirkt, wurde bereits in vielen Studien gezeigt (s. bspw. Feick/Alm 2021; Hoshii/Schumacher 2021; Rybalskaya 2022). Bevor die Besonderheiten virtueller Kommunikation in unserem Projekt zusammengefasst werden, wird auf die Erwartungen und Annahmen zu Beginn des Projektes eingegangen:

(10)

Am Anfang des Seminars hatte ich gemischte Gefühle über die Konfrontation mit der anderen Universität. Wenn [Seminarleiterin] für das erste Mal zu uns erwähnt hat, dass Teil unseres Kurses Online Treffen mit der Kassel Universität würde, auf einer Seite wollte ich es und habe ich mich gefreut auf unser erstes Treffen. Auf der anderen Seite hatte ich aber Angst, denn wir waren auf unterschiedlichen Studiengang Ebenen. Ich war auch der Meinung, dass sehr wahrscheinlich ich mehr zuhören als teilnehmen würde. Dies alles hatte es aber nach unserer ersten Einführung gewechselt (FM 1).

Die Zusammenarbeit mit einer anderen Universität kann zu Beginn eine gewisse Unsicherheit hervorrufen, gerade wenn es um Studierende aus unterschiedlichen

Studienjahren (in diesem Fall Studierende aus dem Bachelor in Malta und aus dem Master in Deutschland) und aus unterschiedlichen Ländern geht. FM wollte nach der Projektvorstellung eine zurückhaltende Rolle übernehmen (10), jedoch konnte durch das Projektkonzept verdeutlicht werden, dass die Gleichstellung aller Beteiligten angestrebt wurde:

(11)

Ich fühlte, dass wir eine Gruppe waren mit der Differenz, dass wir Online treffen. Im Gegenteil, meiner Meinung nach habe ich mich beteiligt und ich habe mich geirrt solche Gedanken zu haben. Ich habe gelernt, dass man nicht scheu sei, auch wenn man beim Freisprechen Fehler macht (FM 1).

Ein integratives Gruppengefühl etablierte sich bereits nach dem ersten synchronen Treffen. Ob dies auf das virtuelle Format zurückzuführen ist, geht nicht eindeutig aus der Aussage (11) hervor. Das virtuelle Format wurde ambivalent empfunden: Einerseits als Austauschmöglichkeit mit internationalen Studierenden, andererseits als einschränkend im Gegensatz zum Präsenztreffen:

(12)

Außerdem kann ich andere Teilnehmer durch Padlet auch kennenlernen. Durch Online-Unterricht können wir uns im virtuellen Raum treffen und austauschen. Aber es ist schade, dass wir nur im virtuellen Raum kommunizieren (SK 2).

In den einzelnen Projektphasen arbeiteten die Studierenden in kleineren Arbeitsgruppen zusammen, bearbeiteten die Aufgaben und präsentierten die Ergebnisse. Während der Besprechung einer der Aufgaben stellte sich immer wieder die anhaltende Frage nach der Leistungsbewertung:

(13)

Wird das bewertet? Ist das die bewertete Präsentation? Ist es dann eine Art Mock Test?⁸ (GM – in der Seminarsitzung).

Hier zeigt sich, dass das Lernverhalten stark leistungsorientiert definiert wird und Gruppenarbeit bzw. der Sinn der gemeinsamen Zusammenarbeit nicht verstanden wird.

Dass eine äußere Struktur der Gruppenarbeitsphasen demnach eine wichtige Komponente darstellt, wurde schon von Rösler und Würffel (2010, S. 21) herausgestellt. Die Offenheit und die flexible, eigenständige Ausgestaltung des Projekts stellen für viele Lernende eine Herausforderung dar. In dieser Kooperation wird dies an der hohen Frequenz an Bezügen auf die in 3.2.3 vorgestellten Rollenkarten ersichtlich:

8 Ein Mock-Test ist ein Modelltest, der auf die zu erbringende Prüfungsleistung vorbereitet.

(14)

Anhand der Definition der Rollen im Leitfaden der Gruppenarbeit hat jeder von uns eine Rolle nach beliebt ausgewählt (HV 3).

Die als freiwillige Hilfestellung vorgegebenen Karten halfen folglich, die Rollen auszuhandeln und Aufgaben gerecht zu verteilen, worauf auch HD referiert.

(15)

Bei der Gruppenarbeit mit HV, GM und SK kamen unterschiedliche Tools zum Einsatz. Die Wortwolken hat jede:r individuell erstellt, den Zoomraum hat GM als Zeitwächter von sich aus zur Verfügung gestellt, unsere Gruppenarbeit dokumentierte SK als Schreiberin auf dem von ihr vorgeschlagenen unserpad und HV erstellte als Designerin darauf basierend eine PowerPoint-Präsentation. Die Vorschläge für die Tools machten also die für die jeweilige Aufgabe zuständige Person. Ich als Treffendirektorin benötigte kein Tool (HD 3).

Beispiel (15) verdeutlicht die gleichmäßige Verteilung der Verantwortung bei der Bearbeitung der Aufgaben innerhalb der Gruppe. Dabei entschieden sich die einzelnen Mitglieder eigenständig für konkrete digitale Werkzeuge. Die Begründung für die Auswahl der jeweiligen Werkzeuge lässt sich nicht in den einzelnen Reflexionen finden. Vermutlich spielen dabei die Funktionsweise von Tools und die Vertrautheit der Studierenden eine Rolle.

Durch das virtuelle Format des Projektes wird die Räumlichkeit aufgelöst, wodurch auch das Gruppengefühl verloren gehen kann. Interessanterweise trägt es in diesem Fall sogar eher der Gruppendynamik bei:

(16)

Obwohl HD [die deutsche Kommilitonin] und ich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Uni Kassel studieren, kenne ich sie auch nicht besser als ich GM [den maltesischen Kooperationspartner] (WC 4).

Beispiel (16) demonstriert, wie die Gruppenzusammensetzungen bzw. zwei Fronten Malta – Kassel durchbrochen werden, was als besonderer Effekt des virtuellen Formats gedeutet werden kann. Gerade im Vergleich zu Projekten in »normalen« Zeiten, wenn sich die Gruppen der Kooperationsuniversitäten in Präsenz kennen, trägt das virtuelle Format zum Ausgleich bzw. Verschwinden der Grenzen zwischen den Gruppen bei. Da treten die Individuen mit ihren Expertisen und Erfahrungen in den Vordergrund und übernehmen die Verantwortung bei der Vertretung der jeweiligen Kulturen. Die Zusammenarbeit und der Austausch sollten auf gegenseitigem Respekt basieren, um einen geschützten Raum für die Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede zu öffnen:

(17)

Meiner Meinung nach, am wichtigsten war, dass niemand sich persönlich angegriffen gefühlt hat. Ich habe auch von ihren Erfahrungen neue Dinge gelernt (FM 3).

5.3 Reflexion zur Kompetenzentwicklung und zum Lernprozess

Der erhöhte Arbeitsaufwand in Kooperationen wie in anderen virtuellen Projekten (vgl. Claußen 2023, S. 151) wird im vorgestellten Austauschprojekt in Kombination mit größerem Wissenszuwachs hervorgehoben:

(18)

Der Austausch hat mir erneut gezeigt, wie viel Zeit die Arbeit im Team verbrauchen kann, aber auch den Mehrwert unterschiedlicher Perspektiven. Die Kooperation hat mich daran erinnert, offen auf die Menschen zuzugehen und Kultur nicht determinierend zuzuschreiben, sie aber als für viele Menschen relevante Bezugsgröße anzuerkennen (HD 5).

Der erwähnte Mehrwert der Perspektivenvielfalt (18) stimmt mit der Einschätzung von LD überein, in der die Vielfalt als Beitrag zur Intensivierung des Austausches identifiziert wird:

(19)

Der Studiengang DaF/Z wird von vielen internationalen Studierenden besucht, die im Rahmen des Seminars ebenfalls ihre Perspektiven einbringen konnten, sodass sich tatsächlich ein internationaler und interkultureller Austausch entwickeln konnte. Ich denke gerade diese Vielfalt hat dazu beigetragen, dass wir uns intensiv mit interkulturellen Besonderheiten auseinandersetzen konnten. Während Malta und Deutschland geographisch und kulturell relativ nah beieinanderliegen, haben Perspektiven aus China oder Vietnam dazu beigetragen, den Austausch zu intensivieren (LD 5).

Der intensive Austausch und die durch Fragen gesteuerte Reflexion fördern die interkulturelle Kompetenz:

(20)

Die grundlegendsten Werten, die ich von diesem Seminar gelernt habe sind Respekt und Toleranz für anderen haben, Verständnis haben, andere Meinungen akzeptieren auch wenn man dazu nicht stimmt und Zuhören (FM 3).

SK vergleicht ihren Wissenszuwachs im Vergleich zum Beginn der Kooperation:

(21)

Vor Beginn des Seminars habe ich unter interkulturelle Kompetenz nur eine aufgeschlossene Haltung auf unterschiedlichen Kultur verstanden. Aber im Laufe des Seminars ist sich diese Perspektive erweitert. Es handelt nicht nur von geöffnete Haltung, sondern auch von vertiefend verstehen und einander respektieren (SK 5).

Neben der Förderung der interkulturellen Kompetenzen erkennt HV den Nutzen des Austauschprojektes für die eigene Professionalisierung als angehende Lehrkraft:

(22)

Für die Studenten aus Malta ist es eine Chance, mit den Muttersprachlern und die Deutschlernenden im Zielsprachenland (hier Deutschland) zu kontaktieren und für uns, die Deutschlehrer in der Zukunft sind, ist es eine Gelegenheit, die berufliche Tätigkeit vorzubereiten und mehr Erfahrungen zu sammeln (HV 2).

Die oben bereits gezeigten Beispiele von HD (8) und LD (9) weisen ebenso darauf hin, dass sich die Studierenden im Klaren sind, dass einerseits interkulturelles Lernen für ihre künftige Lehrtätigkeit von Bedeutung ist. Andererseits reflektieren sie darüber, wie dies ihre eigene Haltung beeinflussen kann. Sie stellen sich die Frage, welche didaktischen Zugänge beim interkulturellen Lernen sinnvoll und möglich sind.

6. Fazit und Ausblick

Das Austauschprojekt Malta – Kassel stellt eine Kooperation auf unterschiedlichen Ebenen dar: die Studierenden der beiden Universitäten kooperierten gemeinsam in kleinen Gruppen. Sie fungierten außerdem als Forschungspartnerinnen und -partner, indem sie ihre Reflexionen für die Datenanalyse zur Verfügung stellten. Die Kooperation der beiden Dozentinnen verlief in der gemeinsamen Lehre sowie in der Forschung. Aufgrund der kleinen Gruppengröße sind die Ergebnisse mit Vorsicht zu betrachten, allerdings sind sie für weitere Studien sowie für die didaktische Gestaltung virtueller Austauschprojekte von Interesse. So könnte bspw. die Analyse von Konversationen in den Gruppenarbeitsphasen Erkenntnisse zu Aufgabenbearbeitungs- und Aushandlungsprozessen liefern und somit für die Konzeption von Aufgaben für Studierende aus unterschiedlichen Hochschulen und Ländern von Interesse sein. Denkbar sind introspektive Verfahren, wie *Stimulated Recall*, die den Zugang zu Handlungsprozessen in kooperativen virtuellen Settings erschaffen können.

Eine relative Offenheit bei der Bearbeitung der Aufgaben in den Gruppenarbeitsphasen paarte sich mit hohem Drang nach einer deutlichen Struktur und klaren Vorstellungen der Kooperation und führte anfänglich zu Unsicherheiten. Somit wurde mehr Steuerung seitens Seminarleitung gewünscht. Die Gruppenarbeitsphasen bedürfen eines hohen Zeitaufwands, jedoch werden sie dank der Perspektivenvielfalt als gewinnbringend wahrgenommen. Unterschiedliche Lernkulturen und -stile können auch eine Herausforderung darstellen, jedoch sensibilisiert der thematische Fokus auf interkulturelles Lernen sowie die Reflexionsimpulse für eben diese Herausforderung und schult den Umgang mit dieser. Nicht zuletzt ist der virtuelle interkulturelle Austausch als Beitrag zur Kompetenzförderung angehender DaF/DaZ-Lehrkräfte zu betrachten.

Literaturverzeichnis

- Barmeyer, Christoph/Busch, Dominik (Hg.): Meilensteine der Interkulturalitätsforschung: Biographien. Konzepte. Positionen. Wiesbaden 2023.
- Bolten, Jürgen (Hg.): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt 2007.
- Bucher, Stefan: ›Interkulturelle Kompetenz als Bildungsziel der Hochschulen‹, in: Robertson-von Trotha, Caroline Y./Mielke, Christine: *Globale Handlungsfelder. Medien, Politik, Bildung*. Karlsruhe 2006, verfügbar unter: <https://books.openedition.org/ksp/3545> [10.05.2024].
- Busse, Vera/Riedesel, Lisa/Krause, Ulrike-Marie: ›Anregung von Reflexionsprozessen zur Förderung interkultureller Kompetenz. Ergebnisse einer Interventions- und einer Interviewstudie‹, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 2017/63, S. 362–386.
- Chaudhuri, Tushar/Puskás, Csilla: ›Interkulturelle Lernaktivitäten im Zeitalter des Web 2.0. Erkenntnisse eines telekollaborativen Projektes zwischen der Hong Kong Baptist University und der Justus-Liebig-Universität Gießen‹, in: *InfoDaF* 2011/38 (1), S. 3–25.
- Claußen, Tina: ›Internationale Seminarprojekte als Lern- und Lehrgelegenheit in DaF-/DaZ-Studiengängen: Am Beispiel eines digitalen Projektes mit Tourismus-Studierenden an der Universität Turin und DaF-/DaZ Studierenden an der Universität Bielefeld‹, in: *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache* 2023/1, S. 139–153, verfügbar unter: <https://doi.org/10.24403/jp.1297029> [01.02.2024].
- De Florio-Hansen, Inez: ›Medienkompetenz und Medienbildung von Lehrerinnen und Lehrern‹, in: De Florio-Hansen, Inez: *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik. Eine Einführung für Schule und Unterricht*. Regensburg 2020.
- Drackert, Anastasia/Küplüce, Can/Werner, Sina: ›Digitalisierungsbezogene Kompetenzen von Lehrkräften – Eine Konkretisierung fächerübergreifender Kompetenzmodelle aus fremdsprachendidaktischer Perspektive‹, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2022/27 (1), S. 261–283.
- Feick, Diana/Alm, Antonie: ›Gruppenarbeit in Zeiten der sozialen Isolation: Zur Nutzung und Wahrnehmung von Breakout-Räumen‹, in: *InfoDaF* 2021/48 (5), S. 516–544, verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0071> [01.02.2024].
- Grimm, Thomas: ›Interkulturelle Kompetenz‹, in: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen.: *Fachlexikon Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*, S. 140. Tübingen 2010.
- Hertzal, Angeliqe/Zeyer, Tamara: ›»Zu verbessern hielt ich für keine gute Idee in dieser Situation« – zur mündlichen Korrekturkompetenz als Teil der universitären Ausbildung von DaF-Lehrkräften‹, in: *InfoDaF* 2022/1, S. 22–37, verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0002> [01.02.2024].
- Hoshii, Makiko/Schumacher, Nicole: ›Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende des Deutschen als Fremdsprache. Einblicke in kollaboratives Lernen per Videokonferenz‹, in: *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaF/Z* 2021/1, S. 13–33, verfügbar unter: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8416> [01.02.2024].
- Grüneward, Andreas: ›Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben‹, in: *Fremdsprachen lehren und lernen* 2012/1, S. 54–71.

- Hoch, Barbara (Hg.): *Kulturreflexives Lernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Eine Analyse deutscher, französischer und niederländischer DaF-Lehrwerke für Jugendliche*. Mannheim 2016.
- Krengel, Fabian: ›Internationalizing Foreign Language Teacher Education Through Virtual Exchange‹, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 2021/16(2), S. 109–120.
- Lütge, Christiane: ›Lehr- und Lernmaterialien zum Aufbau interkultureller Kompetenzen‹, in: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen 2016, S. 456–459.
- Mayring, Philipp (Hg.): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim 2015.
- O’Dowd, Robert: ›From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward‹, in: *Journal of Virtual Exchange* 2018/1, S. 1–23, verfügbar unter: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1> [01.02.2024].
- Peuschel, Kristina/da Silva, Ana/Onya, Jacques Abel: ›Teilhabeorientiert lehren und lernen: Ein Seminar zur Anbahnung professions- spezifischer digitaler Kompetenzen in DaF und DaZ an der Universität Augsburg‹ in: *KONTEXTE: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache* 2023/1, S. 120–138, verfügbar unter: <https://doi.org/10.24403/jp.1297042> [01.02.2024].
- Raindl, Marco: ›Telekollaborationen und DaF-Unterricht in Japan – Potenziale, Praxis, Forschung‹, in: *Neue Beiträge zur Germanistik*, 2021/162, S. 43–66.
- Reinmann, Gabi: ›Präsenz-, Online- oder Hybrid-Lehre? Auf dem Weg zum post-pandemischen Teaching as Design.‹, in: *Impact Free* 2021/37, S. 1–11, verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/06/Impact_Free_37.pdf [01.02.2024].
- Rösler, Dietmar: ›Medialer Wandel, didaktische Konstanz?‹, in: *InfoDaF* 2014/6, S. 595–607, verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2014-0603> [01.02.2024].
- Rösler, Dietmar/Würffel, Nicola (Hg.): *Online-Tutoren. Kompetenzen und Ausbildung*. Tübingen 2010.
- Rybalskaya, Yanetta: ›Räumliche Transformationen und Grenzverschiebungen bei der Verlegung des DaZ-Unterrichts ins Digitale‹, in: *gfl-journal* 2022/2, S. 140–159, verfügbar unter: <http://www.gfl-journal.de/2-2022/rybalskaya.pdf> [01.02.2024].
- Schuhmann, Adelheid (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung interkultureller Kompetenz*. Bielefeld 2011.
- Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung: ein Handbuch*. Bielefeld 2010.
- Witzenleiter, Holger/Luppold, Stefan (Hg.): *Quick Guide Interkulturelle Kompetenz. Interkulturelle Sensibilisierung für eine grenzenlos erfolgreiche Kommunikation*. Wiesbaden 2020.
- Würffel, Nicola: ›Kooperatives Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Theoretische Ansätze, praktische Erfahrungen und empirische Ergebnisse‹, in: *Fremdsprache Deutsch* 2022/67, S. 9–15, verfügbar unter: <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2022.67.04> [01.02.2024].
- Würffel, Nicola/Schumacher, Nicole: ›Virtual Exchanges in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‹, in: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*, 2022/59 (3), S. 142–152.