UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

International Zusammenarbeiten –ein virtuelles Lernvideoprojekt zur Förderung interkultureller und digitaler Kompetenzen

Zuzana Münch-Manková, Juliane Müller de Acevedo

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Münch-Manková, Zuzana, and Juliane Müller de Acevedo. 2021. "International Zusammenarbeiten –ein virtuelles Lernvideoprojekt zur Förderung interkultureller und digitaler Kompetenzen." *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 16 (2): 153–56. https://doi.org/10.3217/zfhe-16-02/11.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

CC BY-NC-ND 4.0

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:
CC-BY-NC-ND 4.0: Creative Commons: Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitung
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de

Zuzana MÜNCH-MANKOVÁ[1] (Oldenburg) & Juliane MÜLLER DE ACEVEDO (São Paulo)

International Zusammenarbeiten – ein virtuelles Lernvideoprojekt zur Förderung interkultureller und digitaler Kompetenzen

Zusammenfassung

Im Sommersemester 2020 startete an der Georg-August-Universität Göttingen das digital gestützte Projekt „Mehrsprachige Lernvideos in internationalen Teams gestalten“. Das innovative Lernszenario sollte – unabhängig von einem Auslandsaufenthalt – Internationalisierungsprozesse und den Partneraustausch mit brasilianischen Universitäten und dem Goethe-Institut in São Paulo stärken. Das Ziel des Praktikums war eine mehrdimensionale Förderung der angehenden DaZ/DaF-Lehrkräfte. Entlang der Zielbeschreibungen des Projektes wurden Aspekte der internationalen Zusammenarbeit sowie die notwendige Vorbereitung von Studierenden auf kulturelle Vielfalt im digitalen Bildungsalltag des 21. Jahrhunderts in den Blick genommen.

Schlüsselwörter

Internationalisierung, interkulturelle und digitale Kompetenz, Virtual exchange, DaZ/DaF

[1] E-Mail: zuzana.muench-mankova@uni-oldenburg.de

CC BY-NC-ND

Working together internationally – A virtual learning video project to promote intercultural and digital skills

Abstract

In the summer semester 2020, the digitally supported project "Developing Multilingual Learning Videos in International Teams" started at the University of Göttingen. The innovative learning scenario was designed to strengthen internationalization and other processes in the international partner exchange with Brazilian universities and the Goethe-Institut in São Paulo, without a stay abroad. The goal of the internship project was to realise a multidimensional promotion of prospective German language teachers.

Keywords

internationalization, intercultural and digital competence, virtual exchange, German as a foreign and second language

1 Einführung

Im Zuge der Globalisierung und der damit einhergehenden Internationalisierung und digitalen Vernetzung ist eine der Forderungen von Hochschulen, internationaler zu werden und interkulturelle Kompetenzen der Studierenden zu fördern. Vor diesem Hintergrund wurden an der Universität Göttingen im Sommersemester 2020 innovative, digital gestützte Lernformen von der Stelle „Internationalisierung der Kerncurricula" (sog. Göttinger Model)[2] unterstützt. Eines der geförderten Projekte – „Mehrsprachige Lernvideos in internationalen Teams gestalten" – wurde im Rahmen der Zusatzqualifikation Interkulturalität und Mehrsprachigkeit, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ZIMD) in Absprache mit der brasilianischen Seite konzipiert. In der Pilotierungsphase haben zunächst sechs ZIMD-Studierende aus

[2] Vgl. https://www.uni-goettingen.de/de/das+göttinger+modell/586285.html.

Deutschland, die bereits linguistische, fremd- und mehrsprachigkeitsdidaktische Grundlagen absolviert haben, teilgenommen. Im Folgesemester wurde das Projekt mit zwölf angehenden DaF/DaZ-Lehrkräften, davon mit sechs von der Universidade de São Paulo (USP), erprobt. Die Koordination auf der brasilianischen Seite wurde vom Goethe-Institut in São Paulo übernommen.

Ziel des Projektes war es, den Studierenden einen interkulturellen Austausch und kollaborative Absprache bei Planung und Erstellung von Lernvideos für einen digital gestützten Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen. Dabei handelte es sich um ein Kollaborationsszenario (O'DOWD & LEWIS, 2016), an dessen Ende i.d.R. ein gemeinsames Lernprodukt steht. Die deutsch-brasilianischen Teams haben demnach kollaborativ Lernvideos, deren Erprobung an PASCH-Schulen[3] in Brasilien erfolgte, erstellt. Aus diesem Grund lag der Fokus der zu erwerbenden Kompetenzen einerseits auf der interkulturellen Handlungsfähigkeit sowie andererseits auf der Vermittlung fachbezogener digitaler Fertigkeiten. Die interkulturellen Bezüge auf der Ebene der Lernziele und Inhalte wurden mittels einer Handreichung[4] explizit formuliert und entsprechend in die ZIMD-Modulbeschreibung integriert.

2 Kompetenzen für die internationale Projektarbeit

Herausfordernd für eine telekollaborative Zusammenarbeit in internationalen Projekten sind die unterschiedlichen Kompetenzen, die von Studierenden gefordert werden. Die Produktion von animierten Lernvideos für den brasilianischen Unterrichtskontext der PASCH-Schulen war obligat mit technologiebezogenen Anforderungen verbunden. Neben technischen Rahmenbedingungen war die digitale

[3] PASCH steht für die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft" und vernetzt weltweit mehr als 2.000 Schulen (www.pasch-net.de).

[4] Vgl. https://www.uni-goettingen.de/de/624358.html.

Grundbildung, auch ICT-Literacy (Information and Communication Technologie) genannt, entscheidend. Darunter werden ein angemessener Umgang sowie kritisch-reflexive Nutzung von digitalen Technologien und Kommunikationstools verstanden (vgl. KATZ, 2005, S. 45). Hierzu zeigt die Auswertung der Metadaten von SENKBEIL, IHME & SCHÖBER (2019), dass Studierenden der Sprach- und Kulturwissenschaften grundlegende ICT-Kompetenzen fehlen (ebd., S. 1375) und diese somit nicht als vorausgesetzt gelten können.

Die kompetenzorientierten digitalen Lernziele des Projektes sollten somit Studierende dazu befähigen, mithilfe eines passenden Tools ein adressatengerechtes Lernvideo zu einem vorher ausgewählten Thema unter Berücksichtigung bestimmter Design-Prinzipien (z. B. Redundancy Principle nach SWELLER, 2005) zu erstellen und den Arbeitsaufwand realitätsnah einzuschätzen. Die primären Kompetenzen bezogen sich auf die Gestaltung multimodaler Lernvideos (BUCHNER, 2018) sowie auf die mediendidaktischen Aspekte (MAYER, 2005). Die sekundären betrafen die Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Nutzung von kollaborativen Softwares.

Für die Zusammenarbeit in multikulturellen Teams erschien darüber hinaus Sensibilisierung für den Grad der kulturellen Unterschiede in Bezug auf Sprachen, (Lehr-)Traditionen, Bildungszugang sowie sozioökonomische Rahmenbedingungen (vgl. BEMMÉ, 2020, S. 30) notwendig. Die multikulturellen Teams mussten in der Lage sein, das Thema ihres Videos auszuhandeln und Veränderungen zu akzeptieren und zu respektieren, um zu einem gemeinsamen Ziel zu gelangen. Sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der sprachlich-kommunikativen Beziehungsebene sind derartige Aushandlungsprozesse durch deutliche sprachliche Asymmetrien (vgl. ALNAJJAR et al., 2016, S. 151) gekennzeichnet. Die Beteiligten mussten sich daher möglicher Verständnisprobleme bewusst werden, da die Erstsprache einiger Teilnehmenden als Projektsprache gewählt wurde.

Neben einem verbindlichen Zeitzonenmanagement waren gruppeninterne Absprachen zur (a-)synchronen Kommunikation notwendig. Die Projektteilnehmenden begegneten sich lediglich synchron digital und asynchron per E-Mail oder Messenger-

Dienst. Laut BÜLL, PALKOVITS-RAUTER & SZABO (2019, S. 58) ist für erfolgreiche Projektkommunikation eine klare und verständliche Darstellung der zu kommunizierenden Inhalte essenziell, die darüber hinaus von den (fach-)sprach-lichen Fähigkeiten und interkulturellen Kompetenzen (vgl. HENKEL & VOGLER-LIPP, 2018,S. 84) abhängt. Die Letztgenannten werden als ein Selbst- und Fremdverstehen, eine Toleranz zur Mehrdeutigkeit sowie die Bereitschaft zu einem Perspektivwechsel definiert und gelten als dynamisch und nie abgeschlossen (ebd., S. 84f.).

Um den Anforderungen der internationalen Zusammenarbeit gerecht zu werden, wurden für das Projekt kompetenzorientierte Lernziele (vgl. Tab. 1) formuliert. Die digital fachbezogenen Kompetenzen und Lernziele ergänzen die Prozesskomponenten der ICT-Literacy (KATZ, 2007), wohingegen die interkulturellen Lernziele an das Modell interkultureller Kompetenz nach BOLTEN (2006, S. 63) anknüpfen.

	Die Studierenden können...	
Digitalbezogene Lernziele	**LZ1** ...die vorhandenen Tools in Hinblick auf den eingeschätzten Arbeitsaufwand und das Erreichen des Lernzieles nennen und vergleichen.	**LZ4** ...im Team unter Beachtung der Netiquette kommunizieren und kollaborativ die Lösung der Aufgabenstellung aushandeln.
	LZ2 ...die erforderlichen Informationen zum digital aufzubereitenden Lernvideoinhalt beschaffen und vergleichen, die Rechercheergebnisse in der Gruppe in Hinblick auf Lernziele, didaktischen Ansatz, Lerngruppe und interkulturellen Kontext auswerten.	**LZ5** ...mit digitalen Technologien kritisch-reflexiv umgehen und Vor- und Nachteile sowie Grenzen von digitalen Tools im Kontext der Fremdsprachenvermittlung einschätzen.
	LZ3 ...die für die Aufgabenlösung notwendigen Drehbücher kollaborativ erarbeiten und unter Beachtung rechtlichen Vorgaben Lernvideos mit einem lernzielspezifisch ausgewählten Tool erstellen und das finale Produkt präsentieren.	
Interkulturelle Lernziele	**LZ6** ...ihr eigenes und das Handeln ihrer Partnerinnen und Partner nachvollziehen und respektieren.	**LZ8** ...durch wechselseitige Anpassung ein gemeinsames Produkt aushandeln.
	LZ7 ...ihre persönlichen interkulturellen Erlebnisse definieren und kommunizieren.	**LZ9** ...sich in die Lage ihrer Gegenüber und der Lernenden versetzen, um einen Perspektivenwechsel zu erleben.

Tab. 1: Lernziele des Praktikums

3 Praktikumsdesign

Das Praktikum wurde erstmals im Sommersemester 2020 als Prototyp in (a-)synchronen Phasen im Gesamtworkload von 180 Stunden angeboten und wird mit wechselnden Studierendengruppen fortgesetzt. Der Bericht betrifft den Zeitraum des ersten Projektjahres mit brasilianischer Beteiligung.

Die asynchronen Phasen wurden im Sinne des Inverted-Classrooms durch Courseware, d. h. Online-Lerneinheiten mit theoretischem Input auf einer universitätsinternen Plattform[5], gesteuert. Hier informierten sich Studierende zunächst über die medienrechtlichen und lerntheoretischen Grundlagen (MAYER, 2005) und Gestaltungsprinzipien nach MAYER (2014) und BRAME (2016). Als Erstes wurde der Begriff Lernvideo, als ein multimodales, wissensvermittelndes Lernmaterial, das in unterschiedlichen Videoformaten (z. B. Legetechnik, Stop Motion, Video-Blog, Screencast, Animationsfilm etc.) realisiert werden kann, definiert (vgl. MÜNCH-MANKOVÁ & MÜLLER DE ACEVEDO, 2021). Die asynchron herausgearbeiteten Inhalte wurden zusammen mit der Dozentin der deutschen Partnerhochschule in den synchronen Seminarphasen vertieft. Die tatsächliche Anwendung fand gruppenintern in deutsch-brasilianischen Teams bei der Gestaltung der Videoprodukte statt.

Die digitalbezogenen Lernziele wurden durch Lernaktivitäten abgedeckt, die von der ersten Idee über das Drehbuch bis zum animierten Lernvideo in sechs Lernschritte (Abb. 1) eingeteilt waren und Studierende befähigen sollten, ein Lernvideo kollaborativ zu gestalten.

[5] Den brasilianischen Studierenden wurde Zugang gewährt. Das ganze Praktikum bzw. die Seminarzeiten auf beiden Seiten wurden vereinheitlicht.

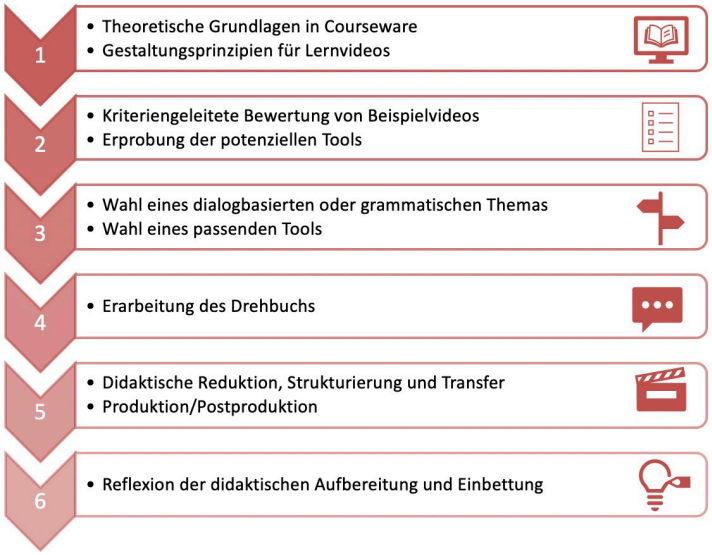

Abb. 1: Abfolge von Lernschritten bei der Videogestaltung

Um Lerninhalte in ein Video zu transformieren, erarbeiteten Studierende zunächst Kriterien für gute Erklärvideos (BUCHNER, 2018) und lernten die Qualitätskriterien bei der Bewertung von Beispielvideos anzuwenden. Parallel verlief die erste Einarbeitung in Tools (Powtoon, Vyond, Bitable etc.), die vom Service für Digitales Lernen und Lehren in synchronen Phasen flankiert wurde. Im nächsten Schritt sollten sich Studierende asynchron einen Überblick zu Anforderungen in den jeweiligen Fertigkeitsbereichen des A2-Sprachniveaus verschaffen und letztendlich entsprechende i.d.R. dialogbasierte, landeskundliche oder grammatische Themen in Teams aushandeln. Die Reihenfolge der Bild- und Tonsequenzen im Video wurde im Drehbuch festgehalten, das in synchronen Sitzungen durch gegenseitiges Gruppen-Feedback sukzessive optimiert wurde. Die finalen Videoprodukte wurden in der abschließenden Reflexionsphase präsentiert und in Hinblick auf die multimodale Aufbereitung des Unterrichtsthemas und Beachtung von sprachlichen Hilfestellungen, u. a. in Form von Sprechblasen oder Untertiteln, bewertet.

Um die interkulturellen Ziele des Seminars zu erreichen, wurden keine spezifischen Übungen konstruiert, sondern – im Sinne des telekollaborativen Modells von O'DOWD & LEWIS (2016) – die gruppeninterne Arbeit und Interaktion zu interkulturellen Entwicklungsmöglichkeiten und zur Reflexion genutzt.

Beispielhaft für das Lernziel 8 war die Aushandlung eines passenden Themas für das Lernvideo, dessen endgültige Wahl im Plenum begründet werden sollte. Vorgeschlagen wurden zunächst Inhalte zu Weihnachten oder Kocherfahrungen, die zwar für einen A2-Lernkontext angemessen wären, die aber gleichzeitig einen bikulturellen und allzu oft stereotypen Wir-versus-Ihr-Vergleich reproduzierten. An dieser Stelle wurden im Sinne von O'DOWD (2017, S. 19) Studierende ermutigt, sich mit globalen Themen (Studierende als global citizens) auseinanderzusetzen, die transnational von sozialpolitischer Relevanz sind. Solche Vorschläge wie Mobbing oder Bildung wurden zunächst von Studierenden als zu schwierig für den Lernkontext eingeschätzt, ließen sich aber neben Themen wie Idiomatik und Redewendungen in gruppeninterner Telegramm-Abstimmung durchsetzen.

Die diversen Perspektiven und unterschiedlichen kulturellen und nationalen Erfahrungen (Lernziel 9) kamen beim Gestalten der Drehbücher, in denen authentische Dialoge minuziös ausformuliert wurden, zur Geltung. Für die authentischen sprach- und kultursensiblen Formulierungen mussten Regeln aufgestellt werden, um vorschnelle kulturelle Zuschreibungen, wie „alle Brasilianer trinken Caipirinha" zu vermeiden. Studierende wurden angehalten, sich Gedanken dazu zu machen, was genau kontrastiert werden soll, ob Vergleiche in bestimmten Situationen notwendig sind und wie ein lebensnaher Dialog unter mehrsprachigen Freunden verlaufen kann. Es handelte sich um didaktisch sinnvolle Fragen wie: Welche konzeptionell-mündlichen Ausdrucksformen akzeptabel sind (vgl. DÜRSCHEID, 2018), welche Aussagen lediglich verkürzte kulturspezifische Perspektive transportieren oder ob Übersetzungen von Redewendungen Kulturtransfer leisten. Die synchronen Aushandlungsprozesse stellten demnach intensive Lerngelegenheiten dar, in denen beide Kompetenzbereiche auf eine besondere Weise zusammenwirkten.

4 Zwischenergebnisse

Um die Lernprozesse im Praktikum rekonstruieren zu können, wurden im Projekt unterschiedliche Evaluationsmethoden eingesetzt. Im Rahmen dieses Berichtes erfolgt die erste Auswertung zur Selbsteinschätzung der wahrgenommenen Kompetenzen und zur Projektzufriedenheit. Die Projektteilnehmenden (n=12) wurden anhand eines Onlinefragebogens (angelehnt an NICHT, 2016) mit acht geschlossenen und zwölf offenen Fragen befragt. Die berichteten Erwartungen und Erfahrungen aus der Zusammenarbeit wurden mittels eines Chi^2-Tests in STATA untersucht.

Im Korrelationstest zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang von Projektzufriedenheit (siehe Tab. 2) und den Variablen Schnelligkeit, Arbeitskontakt, Arbeitsatmosphäre, Teamkonstellation und digitale Kompetenzen. Das bedeutet, je enger und schneller die Gruppe gearbeitet hat, je besser die Stimmung und je transparenter die Teamzusammensetzung war, desto zufriedener waren die Teilnehmenden mit den Projektergebnissen.

	Projekt-zufriedenheit	Schnelligkeit	Kontaktnähe	Arbeits-atmosphäre	Team-konstellation	digitale Kompetenzen
Projekt-zufriedenheit	1,0000					
Schnelligkeit	0,7497*	1,0000				
	0,0050					
Kontaktnähe	0,6569*	0,8433*	1,0000			
	0,0203	*0,0006*				
Arbeits-atmosphäre	0,6684*	0,8854*	0,8315*	1,0000		
	0,0175	*0,0001*	*0,0008*			
Team-konstellation	0,6064*	0,9153*	0,8372*	0,8227*	1,0000	
	0,0366	*0,0000*	*0,0007*	*0,0010*		
digitale Kompetenzen	0,5892*	0,7202*	0,6061*	0,3923	0,6438*	1,0000
	0,0438	*0,0082*	*0,0367*	*0,2072*	*0,0239*	

* kennzeichnet signifikante Zusammenhänge mit einem p-Wert von *<0,05*

Tab. 2: Zusammenfassung der Korrelationen zur Projektzufriedenheit

Interessant ist, dass diejenigen Studierenden, die keine oder wenig Erfahrung in der internationalen Projektarbeit hatten, sehr zufrieden mit ihrem Lernerfolg und dem Projektergebnis waren. Demgegenüber tendierten diejenigen, die bereits in mehr als drei internationalen Arbeitsgemeinschaften tätig waren, eher zur Unzufriedenheit, was der Chi^2-Test mit einem p-Wert von 0,023 vermuten lässt. Als Hauptgründe hierfür wurden das Zeitmanagement, insb. die Herausforderung gemeinsamer Terminabsprache, der Arbeitsaufwand sowie die sprachlichen Barrieren genannt, aufgrund derer sich brasilianische Teilnehmende benachteiligt fühlten.

> T1: „Es gab keine wirklichen Irritationen, aber, wenn man sich nur auf Deutsch äußern darf, ist das eine Herausforderung und es kann manchmal ein bisschen anstrengend sein."

> T2: „Wir hatten unterschiedliche Verständnisse von gewissen Vokabeln und die Arbeitsorganisation war aufgrund der Zeitverschiebung sehr schwierig."

An dieser Stelle treten ALNAJJARS sprachliche Asymmetrien zu Tage. Brasilianische Teilnehmende beklagten, oft nicht schnell genug reagieren zu können, im virtuellen Kontext die Gestik zu vermissen oder das Tendieren der deutschen Pendants zur Verwendung einer formellen Sprache aufgrund des universitären Kontextes. Diese sprachliche Dominanz führte letztendlich dazu, dass Entscheidungen eher von deutscher Seite getroffen wurden. Weitere Herausforderungen sahen die Teilnehmenden in der digitalen Zusammenarbeit, die aufgrund des technischen Vorwissens zu Schwierigkeiten bei der zeitlichen und qualitativen Videoerstellung führte. Dies ergab auch die Zusammenfassung der Korrelationen: Je mehr technisches Vorwissen die Befragten hatten, desto zufriedener waren sie mit dem Projekt.

In Bezug auf die Aushandlungsschritte konnten sich alle Gruppen mithilfe von Brainstorming schnell auf einen Themenbereich einigen und wählten vor allem landeskundliche, globale, aber auch lebensnahe Kontexte, wie Traditionen und Bildung aus. Wie in Kap. 3 beschrieben, war es den Studierenden wichtig, keinen stereotypen Vergleich zu reproduzieren, sondern komplexe Themen sprach- und „lebensweltnah" (T6) zu gestalten. Anhand von zwei Meinungsfragen wurden abschließend die finalen Lernprodukte unter didaktischen Aspekten evaluiert. Auffal-

lend ist, dass alle Studierenden Lernvideos als Ergänzung des Unterrichts sehen und kaum Schwierigkeiten bei der Lernzielformulierung haben. Dennoch sehen sie Herausforderungen bei der eigentlichen Didaktisierung und bei der Einschätzung des Arbeitsaufwandes.

5 Fazit

Der vorliegende Bericht bietet einen Einblick in die Etablierung eines international angelegten Lernangebots und liefert erste Zwischenergebnisse zur verzahnten Förderung digitaler und interkultureller Kompetenzen. Die kleine Stichprobe lässt zwar keine generalisierbaren Aussagen zu, es zeichnen sich aber einige Tendenzen ab: Einerseits scheint das kollaborative Arbeiten an einem Produkt zur interkulturellen Sensibilisierung der Studierenden beizutragen. Andererseits lassen sich durch das virtuelle Treffen und den Umgang mit spezifischer Software digitale Kompetenzen der Studierenden erweitern, was den empfundenen Zeitdruck zu lindern scheint. Schließlich wurden während des Projektdurchlaufes einige Asymmetrieverhältnisse sichtbar, die erste Formulierungen von konkreten Handlungsempfehlungen erlauben:

1 Sprachliche Asymmetrie: Es stellt sich heraus, dass sich die brasilianischen Teilnehmenden aufgrund der Projektsprache im Abstimmungsprozess benachteiligt fühlen. Infolgedessen sollten klare Kommunikationsregeln während des Projektes vereinbart werden und es sollte eine sprachliche Sensibilisierung stattfinden, z. B. im Rahmen eines vorbereitenden Workshops zu adaptiven Verhandlungstechniken in nationalen Teams.

2. Zeitliche Asymmetrie: Weiterhin stellen Terminabsprachen große Herausforderungen dar. Dementsprechend sollten bereits vor Projektbeginn jegliche Treffen und Fristen im Rahmen eines Konferenzkalenders abgestimmt werden.

3. Gruppenbezogene Asymmetrien: Die Teamzusammensetzung und Arbeitsgeschwindigkeit haben außerdem einen signifikanten Effekt untereinander und auf die Projektzufriedenheit. Die Gruppenkonstellation sollte daher nicht willkür-

lich erfolgen. Die Teamgröße sollte im Sinne der Effektivität und Arbeitsgeschwindigkeit laut BEMMÉ (2020, S. 34) zwischen drei und acht Personen betragen. Im Idealfall werden das Vorwissen, die Interessen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmenden berücksichtigt.

4. Digitale Asymmetrie: Die Teilnehmenden verfügen über unterschiedliche Kenntnisse in Bezug auf technische Anwendungen, was mit der Zufriedenheit korreliert. Projektbegleitend könnte bspw. eine freiwillige technische Schulung das Projektvorhaben flankieren.

6 Literaturverzeichnis

Alnajjar, J., Pelikan, K. & Wassermann, M. (2016). Zur Rolle von Asymmetrien in interkultureller Projektkommunikation. *Glottotheory, 7* (2), 137–157.

Bemmé, S. O. (2020). *Kultur-Projektmanagement. Kultur- und Organisationsprojekte erfolgreich managen*. Wiesbaden: Springer.

Bolten, J. (2006). Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerfahrungen entsandter Führungskräfte. In K. Götz (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen, interkulturelles Training* (S. 57–75). München: Hampp.

Brame, C. J. (2016). Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content. *CBE–Life Sciences Education, 15* (4). Verfügbar unter: https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125.

Buchner, J. (2018). How to create Educational Videos: From watching passively to learning actively. *R&E-SOURCE Open Online Journal for Research and Education, 12*. Verfügbar unter: http://journal.ph-noe.ac.at.

Büll, C., Palkovits-Rauter, S. & Szabo, M. B. (2019). Project Management in a cultural context. *Project Management Development – Practice & Perspectives*, 51–65.

Dürscheid, C. (2018). Internetkommunikation, Sprachwandel und DaF-Didaktik. In S. M. Moraldo (Hrsg.), *Sprachwandel. Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (S. 141–160). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Henkel, V. & Vogler-Lipp, S. (2018). Interkulturelle Kompetenz erwirbt man nicht in einem Semester! – Empirische Ergebnisse eines interkulturellen Seminars. *Intercultural journal, 17* (30), 83–91.

Katz, I. R. (2005). Beyond Technical Competence: Literacy in Information and Communication Technology. *Educational Technology, 45* (6), 44–47.

Katz, I. R. (2007). Testing information literacy in digital environments: ETS iSkills assessment. *Information Technology and Libraries, 26*, 3–12.

Mayer, R. E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (S. 31–48). Cambridge et al.: Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2014). Principles Based on Social Cues in Multimedia Learning: Personalization, Voice, Image and Embodiment Principles. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (S. 345–368). New York: Cambridge University Press.

Münch-Manková, Z. & Müller de Acevedo, J. (2021). (Lern-)Videoangebot im modernen Fremdsprachenunterricht. *Magazin Sprache*. Verfügbar unter: https://www.goethe.de/de/spr/spr/22173989.html

Nicht, J. (2016). Programm-, Prozess- und Produktevaluation. In C. Griese, H. Marburger & T. Müller (Hrsg.), *Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation* (S. 61–82). Berlin: de Gruyter.

O'Dowd, R. & Lewis, T. (Hrsg.). (2016). *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. New York: Routledge.

O'Dowd, R. (2017). Virtual Exchange and internationalising the classroom. *Training, Language and Culture, 1* (4), 8–24.

Senkbeil, M., Ihme, J. M. & Schöber, Ch. (2019). Wie gut sind angehende und fortgeschrittene Studierende auf das Leben und Arbeiten in der digitalen Welt vorbereitet? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 22, 1359–1384.

Sweller, J. (2005). The Redundancy Principle in Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Hrsg.), *Multimedia Learning* (S. 135–146). New York: Cambridge University Press.

Autorinnen

Dr. Zuzana Münch-Manková || Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Germanistik || Ammerländer Heerstraße 114–118, D-26129 Oldenburg

zuzana.muench-mankova@uni-oldenburg.de

Juliane MÜLLER DE ACEVEDO || Goethe-Institut São Paulo || Rua Lisboa, 974, BRA-413-001 São Paulo

juliane.acevedo@goethe.de