
Der Einsatz von Videokonferenzen

Das didaktische Modell des interaktiven Sprachlernprozesses
per Videokonferenz in Theorie und Unterrichtspraxis

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doctor philosophiae (Dr. phil.)

vorgelegt dem Rat der Philosophischen Fakultät
der Friedrich-Schiller-Universität Jena

von
Andrey Armyakov, M.A.

geboren am 02.12.1983 in Swerdlowsk (Russland)

Gutachter

1. Prof. Dr. Laurenz Volkmann
2. Prof. Dr. Hermann Funk

Tag der mündlichen Prüfung: 23. September 2021

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	11
1.1 Neue Medien im Fremdsprachenunterricht und der Hype der neuen Medien im Fremdsprachenunterricht.....	21
1.2 Einsatz von Videokonferenzen im Fremdsprachenunterricht. Problematik: Frontalität und Lehrerzentrierung; Anknüpfungspunkte für die Mediendidaktik.....	26
1.3 Zur veränderten Situation 2020 ("Corona-Krise")	35
1.3.1 "Corona-Krise": Die aktuelle Lage 2020.....	37
1.3.2 Fernunterricht im Jahr 2020.....	39
1.3.3 Fernunterricht per Videokonferenz im Jahr 2020.....	41
1.4 Weitere Anknüpfungspunkte für die Mediendidaktik.....	42
1.4.1 Das Vertretungskonzept.....	50
1.4.2 Meilensteine von Ertl und Schlickau.....	56
1.5 Zielsetzung, Fragestellung und Aufbau der vorliegenden Forschungsarbeit.....	62
1.5.1 Zielsetzung, Fragestellung.....	62
1.5.2 Aufbau der vorliegenden Forschungsarbeit.....	76
2 Zentralkonzepte.....	76
2.1 Zentralkonzept: Die Videokonferenz	77
2.1.1 Das Online-Event.....	78
2.1.2 Ressourcen.....	79
2.2 Zentralkonzept: Der kooperative Fremdsprachenunterricht.....	80
2.3 Zentralkonzept: Der interaktive Sprachlernprozess	81
2.4 Zentralkonzept: Das <i>Handout</i> und die <i>gemeinsame Applikation</i>	84
2.4.1 Das <i>Handout</i>	84
2.4.2 Die <i>gemeinsame Applikation</i>	86
2.4.3 Das Kooperationskript.....	88

2.5	Zentralkonzept: Die Lernautonomie.....	90
2.6	Zentralkonzept: Universitäres und schulisches Niveau der Telelerner*innen	91
2.7	Zentralkonzept: 'Akzeptanz' (von Motivation zur Akzeptanz).....	94
2.7.1	Kognitive Ebene	99
2.7.2	Affektive Ebene	100
2.7.3	Konative Ebene	101
2.7.4	Die Gesamt-Ebene.....	102
3	Gesamtstudie.....	105
3.1	Vorstudie I.....	105
3.1.1	Videokonferenzen.....	106
3.1.2	Vorhaben, Design, Hypothese.....	107
3.1.2.1	Vorhaben.....	107
3.1.2.2	Design.....	110
3.1.2.3	Hypothese.....	111
3.1.3	Durchführung, Ergebnisse.....	111
3.1.4	Erkenntnisse	117
3.2	Vorstudie II.....	118
3.2.1	Videokonferenzen.....	118
3.2.2	Vorhaben, Design, Hypothesen	122
3.2.2.1	Vorhaben.....	122
3.2.2.2	Design.....	124
3.2.2.3	Hypothesen.....	125
3.2.3	Durchführung, Ergebnisse	125
3.2.4	Erkenntnisse	129
3.3	Hauptstudie.....	130
3.3.1	Videokonferenzen.....	130
3.3.2	Vorhaben, Design, Hypothesen	137
3.3.2.1	Vorhaben.....	137
3.3.2.2	Design.....	139
3.3.2.3	Hypothesen.....	140

3.3.3 Durchführung, Ergebnisse.....	141
3.3.4 Erkenntnisse	147
4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Erkenntnisse	149
5 Fazit und Ausblick.....	158
5.1 Schlussfolgerung zu der Gesamtstudie.....	158
5.2 Ausblick und Forschungspotentiale	159
Literaturverzeichnis	162
Anhang.....	178
Abbildungsverzeichnis	198
Tabellenverzeichnis	199
Abkürzungsverzeichnis.....	201

Synopsis

Seit den 1990er und 2000er-Jahren befindet sich das Bildungssystem im Umbruch. Ursachen dafür sind einerseits, dass private und staatliche Maßnahmen zur Kostendeckelung und zur Wettbewerbsetablierung der Bildungsprozesse die Situation der Arbeitskräfte und -bedingungen verändert hat. Andererseits haben sich die individuellen und kollektiven Arbeitsbeziehungen im Online-Bildungssektor geändert, der sich rasant von der Offline- zur Online-Lehre entwickelt. Dieser durch die seit dem Frühjahr 2020 einsetzende Corona-Pandemie beschleunigte Transformationsprozess steht im Mittelpunkt der vorliegenden pädagogischen Studie. Kooperatives Lernen und Arbeiten sind Bestandteile der modernen Arbeitswelt. Die postindustrielle globale Arbeits- und Lernwelt ist gekennzeichnet durch kurz- und langfristiges Kooperieren von selbständigen Personen, die räumlich distanziert voneinander wirken und handeln, beispielsweise in Unternehmen, deren Mitarbeiter*innen an Standorten auf verschiedenen Kontinenten arbeiten oder bei Fernstudiengängen, in denen die Teilnehmer*innen in Lerngruppen virtuell kooperieren. Die sich rasch verändernden Arbeits- und Interaktionsprozesse gehen nicht nur mit technischen und digitalen Entwicklungen einher, auch die Organisationsprozesse werden parallel dazu adaptiert. Diese Entwicklungstendenzen tragen maßgeblich zur Umsetzung des fortschrittlichen Phänomens des 'autonomen und kooperativen Lernens und Arbeitens' bei. Videokonferenzen sind ein typisches Beispiel dafür, denn sie gestatten mittlerweile technisch hochwertig, den zeitnahen und wechselseitigen Austausch mehrerer Teilnehmer*innen organisatorisch zu ermöglichen. In diesem Kontext steigen auch die technisch-organisatorischen Anforderungen und Erwartungen an das Lehrpersonal. Die herausfordernde, nicht einfach zu bewältigende Aufgabe für das Lehrpersonal besteht zunächst darin, die separaten Kooperationspartner während ihrer gemeinsamen Arbeitsaufträge hinsichtlich ihres autonomen Lernens per Videokonferenz kompetent zu betreuen.

Die vorliegende Arbeit knüpft an die Debatte über den Wandel des traditionellen Unterrichtsmodells vom 'Lehrer zentrierten' Frontalunterricht per Videokonferenz zum kooperativen 'Lerner zentrierten' Unterricht per Videokonferenz an und greift Überlegungen zur Transformation der Lehrerrolle von der kompetenten Fachkraft zum Moderatorkauf. Die Studie untersucht die allgemeine Förderung einer räumlich verteilten Kooperation per Videokonferenz und die konkrete Förderung der Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz bei einer räumlich verteilten Kleingruppen-

Kooperation von Telelerner*innen, die sich entweder auf schulischem oder auf universitärem Niveau befinden. Die Kooperationsaufgabe der beteiligten Online-Studierenden innerhalb ihrer virtuellen videokonferenzbasierten Lernumgebung besteht grundsätzlich darin, theoretische Inhalte in Form von landeskundlichen Fakten über das betreffende Land (Deutschland, Russland und USA) in der jeweiligen Zielsprache mit Englisch oder Deutsch als Fremdsprache in einer wechselseitigen Weise zu vermitteln. Hierbei wird untersucht, wie sich die Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im Videokonferenzraum auf die Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz in den Telelerner*innen-Kleingruppen sowohl auf dem schulischen als auch auf dem universitären Niveau auswirkt.

Die vorliegende Arbeit setzt sich aus drei Teilen der empirischen Erhebung bzw. der Gesamtstudie zusammen. Die zu der Gesamtstudie gehörenden drei Bestandteile, d.h. die Vorstudie I, die Vorstudie II und die Hauptstudie, wurden im Zeitraum vom 20. Oktober 2013 bis zum 10. Dezember 2014 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena mit insgesamt 45 Teilnehmer*innen aus drei verschiedenen Ländern im Rahmen des pädagogisch-wissenschaftlichen *Distance Education*-Projekts durchgeführt (davon waren 28 Schüler*innen aus Jena, Joschkar-Ola und Orenburg auf schulischem sowie 15 Studierende aus Orenburg, Joschkar-Ola und Jena auf universitärem Niveau).

<i>Gesamtstudie</i>	Zeitraum	Ort
<i>Teil 1: Vorstudie I</i>	20.10.2013 - 01.11.2013	Jena
<i>Teil 2: Vorstudie II</i>	01.02.2014 - 31.03.2014	Jena
<i>Teil 3: Hauptstudie</i>	01.04.2014 - 10.12.2014	Jena

Die unten stehende Tabelle fasst die persönlichen Angaben (Alter, Geschlecht, Nationalität, Studiengang, Fach und Semesteranzahl) aller Online-Event-Teilnehmer*innen zusammen, die in dem Wintersemester 2013 bis zum Wintersemester 2014 den videokonferenzbasierten Online-Event – auch nur eine einzige virtuelle Sitzung davon – besuchten. Fett markiert sind dabei die Angaben der Online-Studierenden, die den Online-Event regelmäßig besuchten. Die Daten in der Tabelle wurden anhand des gleichen kurzen Fragebogens erhoben, der im Rahmen der ersten, zweiten und dritten Durchführungsschleife wie Vorstudie I, Vorstudie II und Hauptstudie eingesetzt worden war.

A.	G.	Nationalität	Studieng.	Fach	S.A.
30	m	Deutsch	MA	Auslandsgermanistik	k.A.
24	w	Russisch	BA	<i>Human Resources</i>	k.A.
24	m	Brasilianisch	MA	k.A.	k.A.
32	w	Peruanisch	BA	k.A.	k.A.
25	m	Ecuadorianisch	BA	Germanistik	k.A.
-	-	-	-	-	-
14	m	Russisch	(aSA)	(Deutsch als Fremdsprache (A2))	k.A.
14	m	Russisch	(aSA)	(Deutsch als Fremdsprache (A2))	k.A.
14	m	Russisch	(aSA)	(Deutsch als Fremdsprache (A2))	k.A.
14	m	Russisch	(aSA)	(Deutsch als Fremdsprache (A2))	k.A.
-	-	-	-	-	-
19	w	Russisch	MSA	(Volkswirtschaftslehre)	4
19	w	Russisch	MSA	(Volkswirtschaftslehre)	4
19	w	Russisch	MSA	(Volkswirtschaftslehre)	4
19	w	Russisch	MSA	(Volkswirtschaftslehre)	4
19	w	Russisch	MSA	(Volkswirtschaftslehre)	4
-	-	-	-	-	-
19	w	Russisch	MSA	(Volkswirtschaftslehre)	2
19	w	Russisch	MSA	(Volkswirtschaftslehre)	2
19	w	Russisch	MSA	(Volkswirtschaftslehre)	2
19	m	Russisch	MSA	(Volkswirtschaftslehre)	2
19	m	Russisch	MSA	(Volkswirtschaftslehre)	2
-	-	-	-	-	-
14	w	Deutsch	(MSA)	(English als Fremdsprache (A2))	k.A.
14	w	Deutsch	(MSA)	(English als Fremdsprache (A2))	k.A.
-	-	-	-	-	-
17	m	Deutsch	(MSA)	(English als Fremdsprache (B1))	k.A.
14	m	Deutsch	(MSA)	(English als Fremdsprache (A2))	k.A.
13	m	Deutsch	(MSA)	(English als Fremdsprache (A2))	k.A.
-	-	-	-	-	-
22	w	Italienisch	Erasmus	Austauschprogramm (BA Germanistik)	k.A.
-	-	-	-	-	-
20	w	Russisch	MSA	(Volkswirtschaftslehre)	6
20	w	Russisch	MSA	(Volkswirtschaftslehre)	6
20	w	Russisch	MSA	(Volkswirtschaftslehre)	6
20	m	Russisch	MSA	(Volkswirtschaftslehre)	6
20	m	Russisch	MSA	(Volkswirtschaftslehre)	6
-	-	-	-	-	-
22	w	Russisch	MSA	(Volkswirtschaftslehre)	8

22	w	Russisch	MSA	(Volkswirtschaftslehre)	8
22	w	Russisch	MSA	(Volkswirtschaftslehre)	8
22	w	Russisch	MSA	(Volkswirtschaftslehre)	8
22	w	Russisch	MSA	(Volkswirtschaftslehre)	8
(19					
-	-	-	-	-	-
12	m	Russisch	(aSA)	(Deutsch als Fremdsprache (A2))	k.A.
12	m	Russisch	(aSA)	(Deutsch als Fremdsprache (A2))	k.A.
12	m	Russisch	(aSA)	(Deutsch als Fremdsprache (A2))	k.A.
12	m	Russisch	(aSA)	(Deutsch als Fremdsprache (A2))	k.A.
12	m	Russisch	(aSA)	(Deutsch als Fremdsprache (A2))	k.A.

Persönliche Angaben der Online-Event-Teilnehmer*innen im Sommer-/Wintersemester 2012/13/14

Die Studie untersucht einerseits die allgemeine Akzeptanz des eigenständigen Sprachlernprozesses durch der Telelerner*innen auf schulischem und universitärem Niveau hinsichtlich der physischen An- oder Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im Videokonferenzraum. Andererseits analysiert sie gezielt die zwei Effekte der ersten Hauptdimension 'An-' und 'Abwesenheit' in Bezug auf die zweite Hauptdimension 'Akzeptanz' (im Kontext des derzeitigen Standes des aktuellen Transformationsprozesses). Hierfür greift die Studie die Zukunftsperspektive der vollständigen autonomen Zusammenarbeit zwischen den Online-Studierenden per Videokonferenz auf den beiden Niveaus im (Online-) Bildungssektor ("Fernstudium über Videokonferenz") auf. Der vorliegenden Arbeit liegt ein Theoriekonzept der zwei aktuellen Hauptdimensionen 'An-' und 'Abwesenheit' und 'Akzeptanz' zugrunde, welches für die (gegenwärtigen) Transitions- bzw. Transformationsprozess der Lehrerrolle "von kompetenter Fachkraft zum Moderator" angewandt wird. Die Erkenntnisse dieser empirischen Studie basieren auf einer umfassenden Auswertung von schriftlichen und mündlichen Quellen bzw. Materialien, zu denen leitfadengestützte Fragebögen, leitfadengestützte Experteninterviews und kodierleitfadengestützte Videoanalysen gehören. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass der Effekt einer Hauptdimension auf die jeweils andere im Kontext des aktuellen Transitions- bzw. Transformationsprozesses der Lehrerrolle ausschließlich durch das Zusammenspiel der zwei gravierenden Einflussfaktoren "schulisches Niveau der Telelerner*innen" und "universitäres Niveau der Telelerner*innen" zu erklären ist. Zu dem ersten Einflussfaktor zählen die beiden Determinanten 'Alter' (Alterskategorie 1: '10 Jahre alt – 20 Jahre alt') und 'Sprachniveau' (Zielsprachniveau A1-B1 [Anfänger- untere Mittelstufe] nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen [vgl. Trim et al. 2013]). Zu dem zweiten Einflussfaktor zählen insbesondere die beiden gleichen Determinanten 'Alter'

(Alterskategorie2: '20 Jahre alt – 30 Jahre alt') und 'Sprachniveau' (Zielsprachniveau B2-C1 [obere Mittelstufe-Fortgeschrittene] nach Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen [vgl. ebd.]). Ebenso hat die Anwesenheit der entsprechenden Arbeitsmaterialien *Handouts* (mit den darin integrierten gemeinsamen Arbeitsanwendungen) eine zentrale Rolle gespielt.

Im Hinblick auf die künftige Entwicklung des traditionellen Unterrichtsmodells "kooperativer Lerner zentrierter Unterricht per Videokonferenz" für beide Niveaus im (Online-) Bildungssektor sind zwei Aspekte hervorzuheben:

1. Der von den Telelerner*innen gutzuheißende selbstständige Sprachlernprozess per Videokonferenz (auf schulischem Niveau) ist in Bezug auf die physische An- und Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im Videokonferenzraum gegensätzlich gekennzeichnet. Der Transitions- bzw. Transformationsprozess der Lehrerrolle "von kompetenter Fachkraft zum Moderator" ist zwar nicht als abgeschlossen zu betrachten. Das Modell hat sich jedoch für die Zielgruppe Schüler*innen als geeignet erwiesen. Obwohl das Modell erfolgreich in diese Zielgruppe integriert worden ist, bergen die aktuellen Arbeitsbedingungen ("der autonome Sprachlernprozess bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im Videokonferenzraum") potenzielle Kooperationsschwierigkeiten und eine denkbare Akzeptanzbeeinträchtigung. Die Gefahr der Akzeptanzbeeinträchtigung scheint also zumindest derzeit gegeben.
2. Der von den Telelerner*innen gutzuheißende selbstständige Sprachlernprozess per Videokonferenz (auf universitärem Niveau) ist ebenfalls durch den Dualismus von physischer An- und Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im Videokonferenzraum gekennzeichnet. Der Transitions- bzw. Transformationsprozess der Lehrerrolle "von kompetenter Fachkraft zum Moderator" kann allerdings als abgeschlossen gelten. Das Modell hat sich für die Zielgruppe Student*innen als geeignet etabliert. Durch die erfolgreiche Implementierung des Modells in dieser Zielgruppe bieten die aktuellen Arbeitsbedingungen ("der autonome Sprachlernprozess bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im Videokonferenzraum") dabei weder potenzielle Kooperationsschwierigkeiten noch mögliche Akzeptanzbeeinträchtigungen. Die Gefahr einer Akzeptanzbeeinträchtigung scheint somit derzeit nicht zu bestehen.

Beide Beispiele verdeutlichen, dass für den erfolgreichen Einsatz des aktuellen Modells bei Telelerner*innen beider Niveaus die physische An- oder Abwesenheit im Rahmen einer gelungenen Transition bzw. Transformation der Lehrerrolle ausschlaggebend ist. Insofern bestätigen beide Erkenntnisse, dass die Bereitschaft für einen grundlegenden Wandel nicht nur

im internationalen, sondern auch im deutschen (Online-)Bildungsbereich gegeben ist.

Es sei an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen, dass das allgemeine Ziel der vorliegenden dreiteiligen Studie in der Demonstration besteht, wie Videokonferenzen im ersten Arbeitsmodus ohne Lehrkraft, d.h. bei 'physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im Videokonferenzraum' (in Kontrollgruppen sowohl auf dem schulischen als auch universitären Niveau) eingesetzt werden können. Hierfür ist eine zweiteilige übergeordnete Forschungsfrage zu beantworten: Wie wirkt sich die Hauptdimension I 'physische Abwesenheit' auf die Hauptdimension II 'Akzeptanz' innerhalb des Zentralkonstrukts in den Kleingruppen der Telelerner*innen sowohl bei der ersten Hauptkategorie 'schulisches Niveau' als auch bei der zweiten Hauptkategorie 'universitäres Niveau' aus?

Die Studie intendiert zu zeigen, wie sich die erste aktuelle Hauptdimension auf die zweite entsprechende Hauptdimension auswirkt. Hierfür ist es erforderlich, in den Kleingruppen der Online-Studierenden der ersten Hauptkategorie 'schulisches Niveau' eine allgemeine negative Wirkung zu erzielen. Im Gegensatz dazu ist es in den Kleingruppen der Telelerner*innen der zweiten Hauptkategorie 'universitäres Niveau' notwendig, einen allgemeinen positiven Effekt zu bewirken. Aufgrund der zwei aktuellen Ermittlungen sind im Endeffekt zwei entsprechende 'widersprüchliche' Wirkungen in der Praxis zu beweisen. Um dies zu ermöglichen, wird im Rahmen der vorliegenden Studie ein komplexes pädagogisches Experiment durchgeführt, das mithilfe des entsprechend erarbeiteten 1x2- und 2x2-faktoriellen Designs praktisch angewandt wird. Aus der oben dargelegten Forschungsfrage, Zielsetzung und Struktur ergibt sich die Gliederung der Studie in die zwei Hauptkapitel Theorie und Empirie:

- Der Theorieteil besteht aus der Einleitung und dem Kapitel Zentralkonzepte. Im Einleitungskapitel wird zunächst auf den Hype bezüglich der neuen Medien im Fremdsprachenunterricht eingegangen, bevor der Einsatz von Videokonferenzen im Fremdsprachenunterricht in Bezug auf die Problematik der Frontalität und Lehrerzentrierung sowie bezüglich der Anknüpfungspunkte für die Mediendidaktik beleuchtet wird. Abschließend werden Zielsetzung, Fragestellung und Aufbau der vorliegenden Forschungsarbeit dargelegt.

- Der empirische Teil gliedert sich in die Kapitel Gesamtstudie (Kap. 3), Zusammenfassung der Ergebnisse und Erkenntnisse (Kap. 4) und Fazit und Ausblick (Kap. 5). Innerhalb des Kapitels Gesamtstudie wird einleitend auf Aspekte der Vorstudie (Teil I), dann auf Aspekte der Vorstudie (Teil II) und abschließend auf Aspekte der Hauptstudie näher eingegangen. Das vierte Kapitel fasst zunächst die Ergebnisse der Studie zusammen, bevor die entsprechenden Erkenntnisse dargelegt werden. Das fünfte Kapitel enthält das Fazit und gibt einen Ausblick. An der Stelle sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die vorliegende Arbeit mit dem Titel

"Der Einsatz von Videokonferenzen. Das didaktische Modell des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz in Theorie und Unterrichtspraxis" auch in der Zeit der "Corona-Krise" höchst aktuell ist. Die Studie wurde bis zu dem Moment der Erstellung des Manuskripts (im Februar/März 2020) im Zeitraum 2015 bis 2019 dem Schwerpunkt "Das didaktische Modell des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz in Theorie und Unterrichtspraxis" gewidmet. Aufgrund des unerwarteten globalen Auftretens der COVID-19-Pandemie zu Beginn des Jahres 2020 hat sich der Autor entschieden, diese Problematik aufzugreifen und das im Sommer 2020 vielfach diskutierte Thema des Telelernens einzubeziehen. Demzufolge ist ausgewählte aktuelle Sekundärliteratur an entsprechenden Stellen berücksichtigt worden, vor allem im Kapitel 1.3 zur veränderten Situation 2020 ("Corona-Krise") und im Kapitel 5.2, das Ausblick und Forschungspotentiale beinhaltet.

1 Einleitung

Die vorliegende Dissertation demonstriert, wie moderne Videokonferenztechnik mit entsprechender Videokonferenz-Software, z.B. *Polycom* oder *Skype*, in Kontrollgruppen von Telelerner*innen mit universitärem oder schulischem Niveau praktisch eingesetzt werden kann und untersucht, wie sich die konkrete Bedingung, dass die lokale Lehrkraft im Klassenraum physisch an- oder abwesend ist, auf die Förderung der Akzeptanz des Sprachlernprozesses durch die Online-Studierenden auswirkt. Die Untersuchung intendiert, die Auswirkung der Hauptdimension I 'physische Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im Klassenraum' auf die Hauptdimension II 'Akzeptanz des Sprachlernprozesses durch die Telelerner*innen innerhalb des Zentralkonstrukts in den verschiedenen Kontrollgruppen systematisch zu ermitteln. Mit 'lokaler Lehrkraft' ist grundsätzlich der fremdsprachliche Pädagoge bezeichnet, der den Lernenden aus dem Unterrichtsalltag gut bekannt ist (vgl. Ilien 2008: 79).

Vorliegend wird die effektive 'Akzeptanz' des höchstmöglichen selbständigen E-Learning betrachtet, d.h. inwiefern der eigenständige videokonferenzbasierte Sprachlernprozess von den Online-Studierenden als tatsächlich nützlich empfunden wird und wie sich die positive oder negative Einstellung gegenüber dem E-Learning anhand des Nutzerverhaltens zeigt (vgl. Küpper 2005: 32). Der Begriff 'Akzeptanz' wird als eine spezielle Ausprägung der positiv-neutralen-negativen Einstellung der Telelerner*innen gegenüber dem Sprachlernprozess per Videokonferenz verstanden und berücksichtigt affektive, kognitive und konative Aspekte (vgl. Küpper 2005: 129).

Die vorliegende Arbeit intendiert, erstens aufzuzeigen, wie sich die 'physische Abwesenheit der

lokalen Lehrkraft' (als Hauptdimension I) auf die 'Akzeptanz des Sprachlernprozesses durch die Telelerner*innen' (als Hauptdimension II) in den unterschiedlichen Kontrollgruppen auswirkt. Zweitens werden die Ergebnisse und Erkenntnisse dargelegt und diskutiert. Drittens wird gezeigt, welchen wissenschaftlichen Beitrag die jeweiligen Ergebnisse und Erkenntnisse für die Fachdidaktik leisten. Detailliert verfolgt die Arbeit folgende Ziele:

Ziel 1: Die Entwicklung und Analyse einer spezifischen distanzmedialen Kommunikationsform in der Zielsprache Englisch oder Deutsch als Fremdsprache per Videokonferenz (vgl. Schlickau 2009: 371ff.). Dabei sollen Bildungsprojekte zur Sprach- und Kulturvermittlung, d.h. gemeinsames interkulturelles Lernen per Videokonferenz, angeregt und im Endeffekt erfolgreich umgesetzt werden. Im Rahmen des Bildungsprojekts werden die aktuellen gemeinsamen Lernprozesse per Videokonferenz vonseiten des Studienleiters nicht nur kritisch, sondern auch konstruktiv mitgestaltet. Auch wird die Komplexität des sprachlichen Handelns durch die Telelerner*innen angesichts der sich dynamisch verändernden gesellschaftlichen Bedingungen beachtet (vgl. Schlickau 2009: 386f.). Das Forschungsziel besteht überdies darin, die Zusammenhänge zwischen den Hauptdimensionen in dem betreffenden Zentralkonstrukt herauszuarbeiten;

Ziel 2: Die systematische Analyse und Aufklärung dazu, inwieweit sich die Hauptdimension I 'physische Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im Klassenraum' auf die Hauptdimension II 'Akzeptanz des Sprachlernprozesses durch die Telelerner*innen' auswirkt. Die Forschung im Bereich des kooperativen Lernens in Videokonferenzen hat das Thema der Akzeptanz bzw. des Zuspruches bisher vernachlässigt. Es ist für die aktuelle Forschung daher unerlässlich, umfassendere Erkenntnisse in dem Themengebiet zu erlangen;

Ziel 3: In Bezug auf die von den Telelerner*innen angewendete '*gemeinsame Applikation*', die als wesentlicher Bestandteil von Videokonferenzen gilt (vgl. Ertl 2003: 137), und die bei physischer 'An-' und bei 'physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im Klassenraum' eine intensive Unterstützung der Kooperation mit Hilfe von Kooperationskript und Wissensschema gewährleistet, wird deren Akzeptanz analysiert. Die Akzeptanz beinhaltet, wie oben erwähnt, die positive, neutrale bzw. negative Einstellung der Telelerner*innen gegenüber dem Prozess der Wissenskonstruktion. Die Einstellung wird systematisch anhand von zwei virtuell kopräsenten Telelerner*innen-Gruppen (für das 'schulische Niveau' und für das 'universitäre Niveau') mithilfe der Methodentriangulation untersucht (vgl. Ertl 2003: 137);

Ziel 4: Es wird analysiert, wie die lokale Lehrkraft die Kontrollgruppen innerhalb der Videokonferenz in Bezug auf deren wechselseitige virtuelle Vermittlung von pädagogischen

Lerntexten als Ressourcen verteilte Inhalte fachkundig überprüft und betreut.

Mit der Frage "Wie werden heutzutage die neuen Medien in der modernen Arbeitswelt eingesetzt?" haben sich Autoren wie Huber und Hirschfelder (2004), Böhle et al. (2008), Carstensen (2016) oder Hermeier et al. (2019) befasst. Sie zeigen, wie neue Medien im modernen Arbeitsfeld eingesetzt werden und wie sie dieses verändern. In der Arbeitswelt und im Bildungsbereich werden die neuen digitalen Kommunikationsmedien von der zeitgenössischen Generation der Beschäftigten (z.B. Freiberufler, transkontinentale Geschäftspartner, Politiker) eingesetzt, um Co-Working bzw. ein kollaboratives Arbeiten zu gestatten. Den Beschäftigten wird dank Technologien wie PC, Internet oder Videokonferenztechnik nicht lediglich mehr Individualismus und Autonomie geschenkt, sondern auch mehr Eigenverantwortung und Flexibilität übertragen. Co-Working bezeichnet grundsätzlich eine konkrete universelle kooperative Arbeitsform, die vor allem eine aktive Zusammenarbeit aller daran beteiligter Kooperationspartner voraussetzt. Diese Kooperationspartner bzw. Co-Working-Seiten kommunizieren und interagieren direkt von ihren realen Arbeitsplätzen aus miteinander, da ihre physischen Arbeitsbüros als Co-Working Space innerhalb einer gemeinsamen Community per Internet in einem virtuellen kollektiven institutionalisierten Ort miteinander verbunden werden (vgl. Hermeier et al. 2019: 170). Im Rahmen des gemeinsamen Projekts profitieren die Kooperationsseiten entsprechend des virtuellen Hauptprinzips 'wir euch - ihr uns' gegenseitig voneinander.

Die Arbeitsform Co-Working dient im Rahmen der Online-Kollaboration sowohl der Partizipation und Co-Kreation als auch der Edition. Dabei arbeiten die Teilnehmer*innennicht mehr mit Web 1.0 (*read only*), sondern mit Web 2.0, d.h. mit den Funktionen *read and write* (vgl. West und West 2009: 1). In modernen Projektteams herrschen neue Arbeitsordnungen, die eine gewisse Flexibilität der Arbeitszeiten zulassen und die neue Beschäftigungsverhältnisse im Kontext ihrer Zusammenarbeit etablieren. Die Projektteams gelten als temporäre Teams, die kommunikativ netzbasiert zusammenarbeiten und ihre klaren vorgeschriebenen Schlüsselrollen erfüllen. Diese Rollen ergeben sich vor allem im Bereich der betrieblichen Weiterbildung, an öffentlichen Bildungseinrichtungen in Form von Tele-Arbeit bzw. Tele-Learning, z.B. an staatlichen Schulen, Gymnasien und Universitäten. Innerhalb der institutionalisierten E-Learning-Angebote lassen sich diese Aufgaben auch flexibel von zu Hause aus erledigen (vgl. Huber und Hirschfelder 2004: 11f.). Die temporären Projektteams können im Rahmen des E-Learning-Angebots miteinander zeitlich flexibel und mithilfe von Ressourcen (z.B. Arbeitsmaterial oder Arbeitspersonal als Kern- und Randbelegschaft)

zusammenarbeiten. Hirschfelder und Hirschfelder (2004) betrachten das Themenfeld der virtuellen Zusammenarbeit differenziert:

In diesem Zusammenhang wurden immer wieder Projektteams erwähnt, die auf der Grundlage netzbasierter Technologien operieren. In diesen Teams diversifizieren sich Arbeitsbeziehungen, und die Arbeitsordnungen erfahren ein hohes Maß an Flexibilisierung. Das betrifft die Arbeitszeiten ebenso wie die Orte der Arbeit und die Beschäftigungsverhältnisse sowie die Zusammenarbeit innerhalb temporärer Teams von Freelancern. Netzbasierte Kommunikation spielt in weiteren Arbeitsfeldern eine Schlüsselrolle. Dazu zählen der Bereich Tele-Learning innerhalb der betrieblichen Weiterbildung, E-Learning an Universitäten sowie Formen der Tele-Arbeit, bei der die betrieblich eingebundene Arbeitskräfte Aufgaben von zu Hause aus erledigen. (Hirschfelder und Hirschfelder 2004: 11f.)

Die Flexibilität der mobil kommunizierenden Projektteams basiert ausschließlich auf dem Einsatz von hochentwickelter Online-Technologie, die maßgeblich dazu beiträgt, dass eine effiziente und anpassungsfähige Kooperation zwischen den räumlich und zeitlich voneinander Beteiligten im Kontext des gemeinsamen Arbeitsbereichs stattfindet, z.B. die E-Learning gestützte Bildung im modernen Arbeitsbereich (vgl. Funken und Schulz-Schaeffer 2008: 98). Bei Audio- oder Videokonferenzen sind die räumlich und zeitlich flexiblen Projektteams im modernen Online-Bildungsbereich eigenverantwortlich bzw. verfügen sie über eine Lernerautonomie (*learner autonomy*). Die Lernerautonomie hängt für Žůrková (2018) eng mit der Lernerorientierung zusammen, "weil bei dem autonomen Lernen auch verschiedene Persönlichkeitsmerkmale und individuelle Unterschiede eine Rolle spielen" (Žůrková 2018: 16), und Gulanowska-Kowalczyk betrachtet Lernerautonomie vor allem als "wünschenswertes allgemeines Erziehungsziel" (Gulanowska-Kowalczyk 2007: 6). Aus den Zitaten von Žůrková (2018: 16) und Gulanowska-Kowalczyk (2007: 6) lässt sich ableiten, dass Projektteams im modernen Bildungsbereich per Audio- und Videokonferenz Wissen entweder selbstständig aneignen oder auf eine lernerorientierte Weise replizieren können. Diese Lernerautonomie setzt nicht nur ein Selbst-Arrangement, sondern auch eine Selbst-Determinierung vonseiten der Projektteam-Teilnehmer*innen voraus. Basierend auf ihrem Eigenwillen tragen sie eigene Verantwortung dafür, was sie individuell und dabei unmittelbar autonom tun. Die Teilnehmer*innen der temporären Projektteams verfügen über einen größeren Freiraum in Bezug auf die durch die lokale Personalleitung ausgeübte Außenkontrolle, so dass sie im Rahmen der Parteiautonomie nicht nur für ihr eigenes menschliches, sondern auch für ihr freiwilliges kommunikatives Handeln im Laufeder Online-Kooperation Verantwortung tragen können. In diesem Kontext bringt Wolf (2009) die Verantwortung im Bildungsbereich vor allem mit Selbstständigkeit und auch mit Autonomie in Zusammenhang: Die Lernerautonomie ist eine selbständige und verantwortungsvolle Arbeitsform, die "einen hohen Grad an Gemeinschaftlichkeit, Abstimmung, Kooperation und Außenkontrolle [erfordert]" (Wolf 2009:

150). Eine höhere Autonomie vermag nicht nur, die Arbeitsfreude des Kollegiums zu erhöhen, sondern auch den Lernerfolg der Schüler zu verbessern (vgl. ebd.). Durch die Verantwortung und Freiheit der Lernenden wird ihr kommunikatives Handeln begründet, das ihre menschliche Freiheit voraussetzt. Dabei gelten die menschliche Verantwortung und die Freiheit der Lernenden als "zwei Seiten derselben Medaille", die auch durch die neuen Medien entweder erweitert oder ganz umgekehrt eingeschränkt werden können (vgl. Beck 2019: 131f.). Die Lernenden verfügen über eine gewisse Freiheit und auch über eine gewisse Freiwilligkeit, ihr eigenes kommunikatives Handeln nicht nur selbst zu determinieren, sondern dieses auch selbst zu programmieren (vgl. ebd.).

Die Arbeitswelt verändert sich dynamisch und wird z.B. durch Social Media bestimmt: Die Digitalisierung des globalen Arbeitsmarktes entwickelt sich seit den 1990er Jahren rasant, wobei auch das professionelle Agieren durch Social Media ermöglicht und angenommen wird, z.B. durch *WhatsApp*, *Cisco Webex*, *Microsoft Teams* oder *Zoom*. Die moderne Arbeitswelt bietet zudem nicht nur neue Arbeitsmöglichkeiten, sondern auch erstmalige Online-Berufsgruppen (z.B. Online-Berater, Online-Verkäufer, Online-Marketing-Experte nach dem Prinzip 'direkt von zuHause'). Es zeigt sich, dass sich die neuen Online-Berufsformen im 21. Jahrhundert nicht nur durch spezifische technische Konstellationen, sondern auch durch neuartige Anforderungen an Führung und Management auszeichnen (vgl. Goll 2013: 85). Neben den neuen Arbeitsmöglichkeiten, -formen und -anforderungen entstehen parallel dazu verschiedene Herausforderungen für die modernen Online-Beschäftigten, z.B. die Gestaltung der eigenen Arbeitszeit, die für Online-Beschäftigte oftmals ein wesentliches Problem darstellt (vgl. Carstensen 2016: 96). Tendenziell agieren Unternehmen in der digitalisierten Welt täglich nach einer Neuordnung entsprechend, d.h. die Unternehmensleiter*innen organisieren die interne Arbeitsroutine für die Mitarbeiter*innen nach einem bisher nie dagewesenen Prinzip.

Die Unternehmensleitung arrangiert den internen Arbeitsablauf für ihr Arbeitspersonal in der konkreten Arbeitsumgebung mithilfe der Telematik als neuartigen sozialen Arbeitsprozess. Die Telematik vermag, den jeweiligen Arbeitsprozess mit sozialen Beziehungen zu verbinden und neu zu formen. Hierbei kann von einer gewissen Standardisierung und Verstetigung, aber auch von einer neuen Art von Interaktivitätsbeziehungen gesprochen werden (vgl. Ahrens 2008: 83). Es findet dabei nicht nur die Virtualisierung der Arbeit statt, sondern es entstehen innovative Arbeits- und Organisationsformen wie Tele-Learning, E-Learning oder die Telearbeit per Videokonferenz (vgl. Hirschfelder und Huber 2004: 11).

Es sind zahlreiche Standardwerke zum Thema Videokonferenz (als modernes Medium in der modernen Arbeitswelt und ihren Bereichen) entstanden, z.B. die Arbeiten von Straten (1987),

Weinig (1996), Kawalek (1997), Rieck (2003), Pohl et al. (2006), Albrecht und Albrecht-Göpfner (2012), Braun (2004), Fraas et al. (2012), Eichinger (2015), Loenhoff und Schmitz (2015), in denen die Autoren erstmals nachgewiesen haben, dass und wie es möglich ist, die Videokonferenz in unterschiedlichen Bereichen der modernen Arbeitswelt effizient einzusetzen. Als unmittelbare Arbeitsfelder der Digitalisierung werden Bereiche wie Rechtsprechung, Medizin und Verkehr ausgemacht, und auch der Bildungsbereich mit seinem schulischen und universitären Niveau bildet keine Ausnahme mehr. In dieser Hinsicht vertreten McElvany et al. (2018) die folgende Auffassung:

Die wachsende Digitalisierung in weiten Bereichen des alltäglichen Lebens verändert die Anforderungen an schulische Lehr- und Bildungsprozesse. Die Digitalisierung kann und darf nicht vor dem Schultor enden. Der kompetente Umgang mit digitalen Medien stellt zum einen ein Ziel schulischer Bildungsprozesse dar. (McElvany et al. 2018: 9)

Aus dem Zitat von McElvany et al. (2018: 9) lässt sich ableiten, dass eine aktive Integration von digitalen Medien in Deutschland vor allem im Bildungsbereich stattfindet. In diesem Bereich werden Lehr- und Bildungsprozesse durch innovative Programme unterstützt. Die Programme stellen jedoch eine Reihe von Herausforderungen an die Lehrkräfte (vgl. ebd).

In den letzten drei Jahrzehnten ist der Einzug von modernen Informations- und Kommunikationstechnologien in die Schulen und Hochschulen und somit auch ihre Einbindung in den Unterricht immer weiter vorangeschritten. Infolge der bildungspolitischen Ziele, der curricularen Entwicklungen und den zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln werden Lehrräume mit der aktuellsten Technik und mit Internetzugang ausgestattet, in fachspezifische digitale Lehr- und Lernmaterialien investiert sowie Lehrerfortbildungen zu dem Themengebiet organisiert. Diese Maßnahmen werden mit den Erwartungen an die Lehrenden verknüpft, dass sie die zur Verfügung gestellte Technik in ihren Unterrichtsalltag einbinden und dass sie diese effektiv zur Förderung der Wissensvermittlung beim Lehr-Lern- Prozess nutzen (vgl. Boos et al. 2009: 81f.). Dabei wird die Lehrpraxis mehr schülerorientiert ausgerichtet und den Lernenden mehr Möglichkeit gegeben, sich mit den zahlreichen Selbstbildungsangeboten innerhalb und außerhalb der traditionellen Bildungssysteme neu und kreativ auseinanderzusetzen (vgl. Lutjeharms und Lochtman 2012: 36). Das moderne Klassenzimmer tendiert dazu, sich anhand eines medialen Kombinationsverfahrens nach dem Hauptprinzip vom "Lehrbuch zum Laptop" zu "öffnen", obwohl ein "flächendeckendes Online-Klassenzimmer" noch utopisch bleibt (ebd.). Auch durch das Experimentieren mit den neuen Methoden gelangen die Lernenden sowohl zu mehr Selbständigkeit und Individualisierung in ihrem Lernprozess als auch zu einer höheren Lernmotivation in einer effektiveren Arbeitsatmosphäre (vgl. Steinheider 2014: 57f.). Im modernen Bildungsbereich wird der

Unterrichtsalltag durch ganz neue, auf Fernstudium basierende, Arbeitsformen bereichert und stützt sich dabei innerhalb eines virtuellen Raums im modernen *blended learning*-Verfahren immer öfter auf das Medium Internet:

[D]ie Tendenz zum ergänzenden Einsatz des virtuellen Raums in *blended learning*-Verfahren [setzt sich] fort. Die ganz neuen Arbeitsformen wie z.B. kreative Bildungs- und Selbstlernformen im Pädagogik- bzw. Bildungsbereich (wie z.B. Das Fernstudium) stützen sich immer seltener auf die traditionellen Multimedia-Instrumente wie CD-ROM und immer öfter auf das Medium Internet. (Lutjeharms und Lochtmann 2012: 36; Hervorhebungen im Original)

Lutjeharms und Lochtmann (2012: 36) verdeutlichen, dass der moderne pädagogische Bildungsbereich dazu tendiert, das *blended learning*-Verfahren ergänzend als kreative Bildungs- und Selbstlernform im Rahmen des Fernstudiums einzusetzen. Das *blended learning*-Verfahren ist ein Verfahren, das allen Teilnehmer*innen erlaubt, nicht nur das Wissen, sondern auch ihre Erfahrungen zu vermitteln. Im Rahmen dieses Verfahrens wird ihr Lernprozess durch das entsprechende *blended learning*-System unterstützt (vgl. Fülöp 2015: 57). Dieses Verfahren findet dabei im Format eines *blended learning*- bzw. *e-learning*-Kurses statt, welcher die Möglichkeit bietet, die Schule nicht nur "neu zu denken", sondern auch diese "[neu] zu leben". In diesem Fall handelt es sich vor allem um ein innovatives Unterrichtsverfahren, bei dem nicht nur auf eine traditionelle, sondern auch auf eine moderne Weise seitens der Lehrkräfte unterrichtet wird (vgl. Bergold 2007: 312). Dieses Verfahren beruht auf einer eingehenden Konzeption von *e-learning*-Umgebung, die grundsätzlich für die Begleitung der Lernenden in der *blended-learning*-Phase wichtig ist. Bei dieser Umgebung bewährt sich das sog. KOPING-Verfahren (vgl. Kuntze 2017: 94).

Der Name dieses Verfahrens ist ein Kunstwort, das an das englische Wort "coping" angelehnt ist und dabei "mit etwas fertig werden" oder "bewältigen" bedeutet (vgl. Kuhlmann und Sauter 2008: 135). Das Verfahren existiert seit 1987 und gilt dazu als "ein fester Bestandteil" bestimmter Lehr-Lernumgebungen. Dieses KOPING-Verfahren setzt vor allem eine Arbeit der Lernenden voraus, den entsprechenden Praxistandems innerhalb einer sog. "KOPING-Gruppe" voraus und soll aber seinerseits zuerst (von den Gruppenteilnehmer*innen) erlernt werden (vgl. Wahl 2006: 262; Wahl 2020: 247). Dieses KOPING-Verfahren kommt vor allem in einer sog. Innenkreis-Außenkreis-Anordnung zum Tragen. Hier haben im Innenkreis die Lernenden als sog. "KOPING-Novizen" ihren Sitz, dabei soll jeder solcher "Novize" unbedingt gut darauf vorbereitet sein, "einen Schritt des Verfahrens" selbständig leiten zu können (Wahl 2020: 247).

Das *blended learning*-Verfahren setzt sich zum Ziel, das erfolgreiche Sprachselbstlernen der Lernenden durch ihre eigenen Lehrkräfte als 'angehende Onlinetutoren' zu befähigen. Diese sollen aber ihrerseits dementsprechend nach wachsendem Bedarf "gezielt geschult" werden

(Klippel 2007: 94). Im Rahmen dieses *blended learning*-Verfahrens sollen diese Onlinetutoren über eine bestimmte Mitarbeiterqualifikation im *blended-learning*-Verfahren verfügen und dazu auch fähig sein, an verschiedenen "dezentralen Standorten" auf eine zeitlich versetzten Weise mit den aktuell eingeführten Lern-/Schulungsinhalten an ihrem Arbeitsplatz zu arbeiten (Nossel und Hieber 2011: 124).

Diese kreative Bildungs- und Selbstlernform setzt eine Kombination von distanzmedialer Kommunikation in Präsenzbegegnungen voraus und wird nicht nur durch multimediale Medien wie CD-ROM ermöglicht, sondern auch durch das Internet und die virtuellen Informations- und Kommunikationstechnologien. Zugleich sollen die Lehrkräfte über technische und organisatorische Fertigkeiten verfügen, um die Selbstlernform im Bereich E-Learning und *blended learning* kompetent durchführen zu können (vgl. ebd.):

Hier gilt es für Lehrkräfte, sich die entsprechenden technischen und organisatorischen Skills im Bereich des *E-learning* und des *blended learning*, also der 'Kombination distanzmedialer Kommunikation mit Präsenzbegegnungen' (Schlickau 2009: 387) anzueignen. (Lutjeharms und Lochtman 2012: 36; Hervorhebungen im Original)

Während der Computer, die Lehr- und Lernsoftware sowie das Internet immer häufiger zur zeitgenössischen Standardausstattung der Schulen gehören, sind Videokonferenzsysteme in den Klassenzimmern noch selten zu finden. Das Videokonferenzsystem ist ein modernes komplexes Telekommunikationsmedium, das aus einem leistungsfähigen PC oder Laptop mit Web-Kamera und Mikrofon sowie Head-Set bzw. Lautsprechern und einer passenden Videokonferenz-Software besteht. Diese Medien ermöglichen die Durchführung einer Videokonferenz, die als technische Modifikation einer traditionellen direkten Kommunikation gilt (vgl. Weinig 1996: 62). Ihr wesentlicher Vorteil nach Bremer und Fechter (1999: 19) besteht in der räumlich flexiblen Teilnahme der Lerner an einer ortsunabhängigen Kommunikation (vgl. ebd.). Ein technischer Vorteil ist zudem, dass jegliche Bearbeitungen, die während einer Videokonferenz vorgenommen werden, über den Computer dokumentierbar sind (vgl. ebd.: 19ff.). Außerdem ermöglichen die Videokonferenz-Software und Hardware, z.B. *Polycom for Desktop* bzw. *Polycom Mobile* oder *Skype for Desktop* bzw. *Skype Mobile*, die Kombination und Bearbeitung von digitalisierten Bildern, Audio- und Videoressourcen und tragen somit zum Multimedia-Einsatz im Unterricht bei (siehe Abbildung 1).

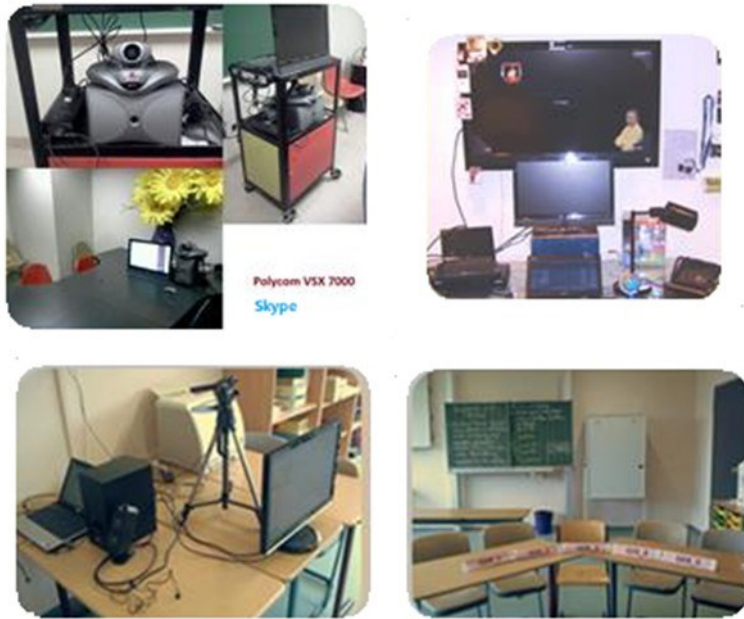


Abbildung 1: Videokonferenzsystem

Das Videokonferenzsystem kann außerdem multimedial mit einer Telearner*innen-Lernplattform und einer internetbasierten Videokonferenz-Software ergänzt werden. Diese geben den Schüler*innen zusätzlich zu der audiovisuellen Kommunikation die Möglichkeit, im Verlauf der Videokonferenz kooperativ und produktiv mit den Unterrichtsmaterialien zu arbeiten. Obwohl die ersten veröffentlichten Erfahrungsberichte, z.B. der Zeitungsbericht "Ein Bericht über die bisherigen Erfahrungen am SFC der Keio Universität" vom 21. April 2008, erschienen in *Der Neue Tag* (Videokonferenz mit Jugendlichen aus Kapstadt am 13. April 2016) und der Bericht der Freien Universität Berlin zur Videokonferenz vom 7. Oktober 1999, über den Einsatz von Videokonferenzen vermuten lassen, dass es sich bei Videokonferenzen um ein neues Medium handelt, das speziell dafür entwickelt wurde, um den pädagogischen Bedürfnissen der Lehrenden und den Lernbedürfnissen der Schüler*innen im Klassenverband entgegenzukommen, sind sie ursprünglich für Präsentationszwecke im beruflichen Bereich eingesetzt worden. Im Verlauf der drei beispielhaften Videokonferenzen aus den genannten Erfahrungsberichten kam ein lehrerzentrierter Frontalunterricht zum Einsatz, bei dem aufgrund der relativ hohen Teilnehmerzahl fast keine Möglichkeit für eine aktive Interaktion der Lernenden bestanden hat. Gudjons befindet, dass zahlreiche Methoden existieren, um "vom Frontalunterricht als dominierender Sozialform des Unterrichtes schrittweise wegzukommen und vorsichtig das selbstgesteuerte Lernen anzubahnen", und beispielsweise "Interaktionsspiele [...] die soziale Ebene der Lerngruppe und [das] Lernklima positiv beeinflussen" können (Gudjons 2006: 33f.). Das Unterrichtsgeschehen kann "vom lehrerzentrierten Demonstrationsunterricht zur Integration unterschiedlicher Aktivitäts- und

Lernformen [und] von der überbetonten Vermittlung des Fach- und Faktenwissens zum eigenständigen Denken und Arbeiten der Schüler und Schülerinnen" hin entwickelt werden, so dass der Fragen-entwickelnde Unterricht die selbstgesteuerten Lernprozesse lediglich unterstützt und anregt (ebd.: 36). Zudem beobachtet Gudjons, dass der Frontalunterricht in der "Diskussion um eine 'Neue Unterrichtskultur' in der Regel heftig kritisiert" wird, denn weder lernen die Schüler genau das, "was Lehrer frontal für alle lehren" noch "orientiere sich [der Frontalunterricht] an einem imaginären Durchschnittsschüler (den es überhaupt nicht gibt)", und er "verhindere Selbstverantwortung im Lernen der Schüler" (ebd.: 91; Hervorhebung im Original). Der Frontalunterricht befindet sich in einem Wandel, gilt als "Stiefkind der wissenschaftlichen Didaktik" (Gudjons 2011: 7) und wird mittlerweile auch wegen seiner Lehrerdominanz bei der Steuerung und Kontrolle des Unterrichtsgeschehens in der Klasse heftig kritisiert. Der Frontalunterricht kann entweder als "traditioneller Frontalunterricht" oder den Mitgliedern einer Lerngruppen als ein "integrierter Frontalunterricht (nach einem neuen Konzept)" zur Verfügung gestellt werden (Gudjons 2006: 91f.). Bei Studierenden hat der Frontalunterricht einen negativen Beigeschmack und gilt auch deswegen als stark kritisierte Unterrichtsform (vgl. Gudjons 2011: 7), weil "im Unterricht alle Mitglieder einer Lerngruppe/Klasse in gleicher Zeit auf gleichen Wegen mit gleichen Inhalten zu gleichen Zielen geführt werden sollen" (ebd. 2011: 21f.).

Im Rahmen einer umfangreichen Investitionsmaßnahme wurde beispielsweise in England in den vergangenen zehn Jahren die Ausstattung mehrerer Schulen und Universitäten mit Videokonferenz-Systemen vorgenommen. Damit wurde gleichzeitig auch die Erwartung an die Lehrenden gestellt, dass sie durch den Einsatz von Videokonferenzen ihre lehrerzentrierte Unterrichtspraxis ändern und somit die Qualität ihres Unterrichts verbessern. Die Einbeziehung der multimedialen Technologien in den Unterricht sollte außerdem den Lernbedürfnissen der neuen Lernergeneration *digital natives* (vgl. Prensky 2001: 1ff.) entgegenkommen, so dass bei ihnen bessere Lernleistungen erreicht und sie speziell auf die Anforderungen des 21. Jahrhunderts vorbereitet werden könnten. Kurtzs (2001) Einschätzung zufolge muss die Einbeziehung der modernen multimedialen Technologien, die heutzutage im Bildungsbereich neue Perspektiven eröffnen, indes auch in Bezug auf ihre Grenzen kritisch hinterfragt werden (vgl. Kurtz 2001: 53). Neben England wurden Videokonferenzsysteme auch zunehmend in US-amerikanischen und japanischen Klassenräumen installiert und eine entsprechende Tendenz ist auch in Deutschland zu beobachten. Auf diese Tendenz reagieren auch Lehrbuchverlage mit der Entwicklung von Videokonferenzmaterialien, z.B. der Verlag für Sozialwissenschaft in Wiesbaden mit *Audiovisuelle Fernkommunikation. Grundlagen der Analyse und Anwendung*

von Videokonferenzen. Zudem steigt die Zahl der Internetportale, auf denen die Lehrerinnen und Lehrer *Best-Practice*-Einsatzszenarien austauschen können (vgl. *VIDOFON: professional video communication, Netzwelt: Magazin für IT & Consumer Electronics, Azine Articles: Video Conferencing, Video Conferencing, Videoconference Tips & Techniques*). Derzeit überwiegt die Zahl solcher Anleitungen, die für die allgemeine Durchführung einer Videokonferenz entwickelt worden sind, während sich Materialien für den Fremdsprachenunterricht noch in der Entwicklungsphase befinden.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Einsatz von Videokonferenzen im kooperativen Fremdsprachenunterricht in Gruppen, die entweder Telelerner*innen auf dem Niveau der universitären Bildung oder aber Telelerner*innen auf dem Niveau der schulischen Bildung beinhalten.

1.1 Neue Medien im Fremdsprachenunterricht und der Hype der neuen Medien im Fremdsprachenunterricht

Da es sich bei dem Videokonferenzsystem um eine Technologie handelt, die erst allmählich Eingang in die Schulen findet, ist die Zahl der durchgeführten Studien zu diesem Thema bis zur Umsetzung dieser Studie gering. Deshalb forderte Jakobs: "Technologien wie Internet, E-Mail, E-Business, Videokonferenz, Chat etc. können von der Forschung nicht übergangen werden, zumal sie bereits Einzug in die Schule gehalten haben (z.B. 'Schulen ans Netz')" und dass die "Verwendung der modernen Kommunikationstechniken zur Informationsbeschaffung" ebenfalls wissenschaftlich untersucht werden (Jakobs 2003: 850, Hervorhebung im Original). Die modernen Kommunikationsmittel, die in die Autorensysteme integriert werden, sind kaum geforscht:

Empirische Untersuchungen zu Videokonferenzen basieren in der Regel auf Laborexperimenten (z.B. Lopez Montez, 1992; Rosetti & Surynt, 1985) oder auf Nutzerbefragungen zum Mediengebrauch (Antoni, 1990; Gowan & Downs, 1994; Köhler, 1993; Kydd & Ferry, 1994). Felduntersuchungen und Fallstudien sind eher selten (Bergmann & Meier, 1998; Meier, 1998). [...] Die Funktionalität des Mediums wird kontrovers diskutiert, so z.B. die Frage, ob sich Videokonferenzen für Problemlösesituationen anbieten (Rosetti & Surynt, 1985) oder nicht (Bronner, 1996). Es wird angenommen, das Medium eigne sich nicht für die Behandlung kontroverser, emotionsgeladener Themen, für Brainstorming oder das Sichkennenlernen der Partner. Als Voraussetzung für das Gelingen von Videokonferenzen gelten die persönliche Bekanntschaft der Beteiligten (Weinig, 1996) und die Schwerpunktsetzung auf Informationsaustausch (Abel, 1990; Färber, 1993; Kydd & Ferry, 1994). (Jakobs 2003: 850)

Aktuellere Untersuchungen zum Einsatz von Videokonferenzen (z.B. Laborexperimente und Nutzerbefragungen zum Gebrauch von diesem Medium) sind vor allem im empirischen Bereich vorhanden (siehe unten). Was aber die Felduntersuchungen und Fallstudien zu dem

Schwerpunkt betrifft, so sind diese in dem empirischen Bereich kaum auffindbar.

In der deutschsprachigen Literatur existieren vereinzelte relativ enthusiastische Erfahrungsberichte über den Einsatz von Videokonferenzsystemen in unterschiedlichen Bereichen. Mandel (2010) stellt fest, dass "der Einsatz von Videokonferenzen in E-Learning-Szenarien [...] einer aktuellen Studie zufolge von Studierenden als besonders nützlich empfunden [wird]" (Mandel 2010: 113). Auch das *UZH Magazin* stellt fest: "Beachtet man [...] einige Grundregeln, haben Videokonferenzen eine große Zukunft" (*UZH Magazin*. Die Wissenschaftszeitschrift, 2019: 40). Allerdings sind Studien, die sich mit computergestütztem Lehren und Lernen mithilfe der Videokonferenzsysteme im Fremdsprachenunterricht beschäftigen, noch selten. In dieser Hinsicht vertritt Uskov et al. (2017: 207) die folgende Auffassung:

The potential of computer-mediated tools in facilitating second language acquisition has been mentioned in various current researches. Angelova, M., and Zhao, Y. conducted a collaborative online project between students from China and United States of America. They were paired up to communicate using the discussion board and e-mail tools for tutoring and learning different aspects of English grammar and developing culture awareness. The American students tried to correct mistakes of their Chinese partners in writing introduction essays or cultural lessons. The Chinese students used email as well as Skype to communicate with their American partners. Apart from the benefits collected from different aspects, the study concluded that computer-mediated communication are used as a bridge to connect students from two different countries and two different programs to improve the teaching skills of the American as well as to enhance non-native speakers' language skill. (Uskov et al. 2017: 207)

Bei zwei Studien, die zu den Schwerpunkten kollaboratives Online-Projekt (per *Skype*): Einsatz von *Discussion Board* und *E-Mail-Tools* (für Tutoring und Lernen in Paaren von unterschiedlichen Aspekten in der Englischen Grammatik und Entwicklung der *Cultural Awareness* der Studierenden) und der "Einsatz von Videokonferenzen zur Unterstützung der multimodalen Interaktion im Online-Sprachklassenraum" zwischen den chinesischen und US-amerikanischen Student*innen (und zwischen weiteren internationalen Student*innen) durchgeführt wurden, lag der Fokus im Rahmen der ersten Studie (von Angelova und Zhao (2016) zum Thema "Using an online collaborative project between American and Chinese students to develop ESL teaching skills, cross-cultural awareness and language skills, Computer Assisted Language Learning") nicht nur auf der Verbesserung von Lehrfertigkeiten der amerikanischen Seite, sondern auch auf der Verbesserung von nicht-muttersprachlichen Sprachfertigkeiten. Laut Uskov et al. (2017: 207) konträr dazu konzentrierte sich die zweite Studie von Hampel und Stickler im Jahr 2005 auf den Einfluss der virtuellen Lernumgebung auf die Sprachlerninteraktion:

In addition, videoconferencing that has been called visual collaboration is becoming noticeable in the benefits of online language learning. Hampel, R. and Sticker, U. conducted research about videoconferencing in supporting multimodal interaction in an online language classroom. The study

concentrated on the use of videoconferencing in the context of a larger exploratory study to find out how language-learning interaction was influenced by the virtual learning environment. The findings demonstrated how an online videoconferencing environment can be applied in language teaching as well as how teachers and learners collaborate in online environment.

Nevertheless, few studies have aimed to utilize video chat applications for supporting simultaneous learning of multiple languages. (Uskov et al. 2017: 207)

Bezugnehmend auf den Unterricht per Videokonferenz als eine der Formen des Teleunterrichtes, argumentiert Jakobs, dass die "geringe Akzeptanz von Videokonferenzen [...] auf die fehlende Schulung und Erfahrung der Nutzer mit diesem Medium zurückgeführt" werden kann (Jakobs 2003: 851). Die mangelnde Erfahrung im Umgang mit Videokonferenzen ist nicht verwunderlich, da die allmähliche Implementierung der Videokonferenzsysteme an den Schulen vor allem technologiegeleitet und weniger pädagogisch motiviert ist, so dass erst nachträgliche Empfehlungen für ihre effektive Anwendung sowie für die Entwicklung von fachspezifischen Videokonferenz-Materialien zu erwarten sind. Trotz dieses Mangels berichten Lehner und Nikolaus hinsichtlich des aktuellen Einsatzes von Videokonferenzen vor allem von der Bedeutung der verschiedenen Formen des Teleunterrichtes (im deutschen Bildungsbereich): "Die Bedeutung der verschiedenen Formen des Teleunterrichtes wurde in Deutschland mittlerweile erkannt und findet sich auch in vielen Dokumenten zur Hochschulreform als längerfristige Perspektive formuliert" (Lehner und Nikolaus 1999: VI). Im Vergleich zu Deutschland wurden bereits in England und in der Türkei einige empirisch bedeutsame Studien erfolgreich durchgeführt, u.a. *A Study into Video Conferencing Using the Apple Macintosh Platform* und *Students' Perceptions of Videoconferencing in the Classrooms in Higher Education*, die von Clark, Mahoney und Scrivener im Zeitraum von Juni 1994 bis Januar 1995 an der University of Derby (England) in der Zielgruppe 'Mitglieder des Design Research Centers' erfolgreich durchgeführt worden ist. Diese Studie war grundsätzlich dem Schwerpunkt Verwendung von Videokonferenzen mit Apple Macintosh gewidmet und intendierte, ein allgemeines Verständnis dafür zu entwickeln, wie Videokonferenzen im universitären Kontext zur Unterstützung von täglichen Arbeitsaktivitäten verwendet werden sollen. Im Jahr 2012 wurde die ähnlich ausgerichtete Studie *Students' Perceptions of Videoconferencing in the Classrooms in Higher Education* von Candarlia und Yukselban der Yildiz Technical University of Istanbul (Türkei) in der Zielgruppe 'Student*innen aus dem Bereich English Language Teaching' der Universität erfolgreich durchgeführt. Diese relativ gute Forschungssituation ist einerseits mit der Tatsache verbunden, dass in England und in der Türkei die meisten finanziellen Mittel in die Ausstattung der Grund- und Mittelschulen mit Informations- und Kommunikationstechnologien (und im Rahmen dessen auch mit Videokonferenzsystemen) investiert wurden, was ermöglicht hat, an vielen Schulen

Forschungsprojekte durchzuführen. Andererseits wurde dadurch auch beabsichtigt, zu überprüfen, ob sich die mit diesen Investitionsmaßnahmen verknüpften Erwartungen erfüllt haben. Zu diesen Erwartungen zählten die Änderung der Lehrpraxis, die Förderung des eigenverantwortlichen und selbständigen Lernens durch schülerzentrierte Lehrformen, die Steigerung der Interaktion sowohl zwischen der Lehrkraft und den Lernenden als auch zwischen den Lernenden untereinander während des Unterrichts im Klassenverband und schließlich bessere Schülerleistungen durch den Einsatz von IT-Technologien. Hinsichtlich des vorteilhaften Einsatzes von digitalen Technologien im Rahmen des modernen Fremdsprachenunterrichts (z.B. mit einem schulischen Austausch) im schulischen Kontext sind Brandt und Dausend der Auffassung, dass durch den Einsatz von digitalen Technologien (und vom modernen Medium Videokonferenz) ein schulischer Austausch ermöglicht wird, der seinerseits den modernen Fremdsprachenunterricht nicht nur "öffnet", sondern auch die Vorbereitung dieses Austauschs wesentlich einfacher und intensiver macht (vgl. Brandt und Dausend 2018: 143).

In der Literatur lassen sich überdies folgende positive Aussagen zum Einsatz von Videokonferenz anhand der digitalen Technologien im schulischen Kontext finden: Die moderne Videokonferenz-Technologie hilft nicht nur, das Vertrauen zwischen den Gesprächspartnern durch das Zuschalten des Live-Bildes aufzubauen, sondern erzeugt auch deutlich mehr Berechenbarkeit und Sicherheit für diese Gesprächspartner. Dazu erleichtert diese Technologie die Dokumentenverwaltung und erhöht dadurch die Effizienz der gegenseitigen Abstimmungen und Verabredungen dieser Gesprächspartner (vgl. Englich und Remmers 2013: 49). Diese Videokonferenz-Technologie hilft also dabei, a) die Integration von Multimedia in den Unterricht zu unterstützen (vgl. Bremer und Fechter 1999: 161ff.), b) trägt zur Förderung von Medienkompetenzen der Schüler*innen bei (vgl. Boos et al. 2009: 24), c) leistet einen Beitrag zur Unterstützung der Interaktion und Interaktivität (vgl. Kawalek 1997: 152ff.), d) hilft Motivation und Aufmerksamkeit bei den Schüler*innen aufrechtzuerhalten (vgl. Boos et al. 2009: 43) und e) unterstützt gesamtheitlich mit einer multimedialen Lernplattform und einer Internet basierten Videokonferenz-Software (vgl. Bremer und Fechter 1999: 161ff.) produktive und kooperative Arbeit mit den Unterrichtsmaterialien sowie das kollaborative Lernen bzw. die aktive Einbindung aller Beteiligten in den Unterricht (vgl. Kawalek 1997: 152ff.). Die integrierte Videokonferenz-Software hilft, die Unterrichtsorganisation durch die vorbereiteten Übersichten zu verbessern (vgl. Bremer und Fechter 1999: 161ff.), führt zum schnelleren Unterrichtsablauf, wodurch mehr Zeit für das Training von produktiven Fertigkeiten gewonnen wird (vgl. Weinig 1996: 66ff.), und sie ermöglicht, den

Unterrichtsablauf zu dokumentieren, die Unterrichtsmaterialien zu speichern, auszudrucken, per E-Mail zu schicken oder ins Intra- bzw. Internet hochzuladen. Neben diesen positiven Aussagen, die vor allem die technischen Vorteile der neuen Technologie hervorheben, finden sich in der Forschungsliteratur auch kritische Einwände, die mit der Nutzung von Videokonferenzsystemen als pädagogischem Werkzeug zur Förderung des interaktiven Lehrens und Lernens zusammenhängen. So wird in der Literatur darauf hingedeutet, dass die Lehrenden die Videokonferenz häufig als Simulation einer üblichen Konferenz nutzen (vgl. Weinig 1996:70). Meier (2017: 259) mutmaßt, dass die Videokonferenz im Vergleich zur traditionellen Face-to-Face Interaktion wesentlich mehr zu Distanzierung, Anstrengung und Unnatürlichkeit beitragen könnte und dass für das erfolgreiche Gelingen einer Videokonferenz eine Gesprächsdisziplin erforderlich ist. Die Videokonferenzsysteme werden oftmals als Präsentationswerkzeug im Rahmen von Informationskonferenzen eingesetzt, bei denen es unmittelbar um traditionelle Kenntnisvermittlung geht, z.B. das Halten von Referaten oder Vorträgen, die in einer monologischen Form stattfinden (vgl. Weinig 1996: 41ff.), wodurch sie ihr Potential nicht völlig ausschöpfen. Dieses Defizit könnte einerseits damit zusammenhängen, dass die Implementierung der Videokonferenzsysteme in den Schulen überhaupt nicht oder nicht mit fortlaufenden Lehrerfortbildungen begleitet wird. Andererseits weisen die bisherigen Fortbildungskonzepte, z.B. *Teleteaching*, *Teletutoring* oder *Telelearning*, als Formen der Telematik gestützten Aus- und Weiterbildung (vgl. Jung und Warnecke 2013: 99) Mängel auf, da sie wenig auf die fachspezifischen Bedürfnisse der Lehrenden eingehen. Somit sind die Lehrenden auf ihre Erfahrungen bezüglich der digitalen Medien angewiesen und übertragen die ihnen bekannten Anwendungen auf den Videokonferenz-Einsatz. Aus diesem Grund wird auch bezweifelt, dass die Ausstattung der Schulen mit Videokonferenzsystemen automatisch zu erhofften Änderungen in der Lehrpraxis führt. In der Literatur wird beispielsweise auf die Tendenz hingedeutet, dass der Einsatz von Videokonferenzsystemen die Lehrenden zum direktiven, frontalen, lehrerzentrierten Unterrichten verleitet, was zur Folge hat, dass die aktive Partizipationsmöglichkeit der Schüler am Unterricht eingeschränkt wird. In dieser Hinsicht heben Eilks und Byers hervor:

In the second step, during the frontal lessons, use was made of videoconferencing and webcasting/archiving. The courses were delivered in a synchronous manner via a video-conferencing and webcasting scheme and the logic of hybrid environment (e.g. a structured distance-learning setting with definite timetables, fixed audiences and locally organized examination schedules) was followed in which video-conferencing addresses the need for a multi-disciplinary transnational covering and archived material serves private study.

Subsequently, in the third step, the learners benefited from study materials, self-assessment opportunities and opportunities for direct contact with the instructor. The post-course step was mainly based on the parallel activities of study, since the user could connect to the server at a later date and view the archived version of the video-conferences, self-assessment and direct questioning of the lecturer. Learners could use both the direct open line to teaching staff and the distributed

infrastructure media on the server (Eilks und Byers 2009: 177).

Eilks und Byers (2009: 177) stellen fest, dass sich der moderne institutionalisierte Frontalunterricht in einem *Distance Learning-Setting* stufenweise und unmittelbar in einem direkten Kontakt zwischen Studierenden (in Form einer fixierten Audienz) mit der Lehrkraft und mithilfe der entsprechenden Arbeitsmaterialien auf eine synchrone Weise entwickelt hat. Dieser videokonferenzbasierte Frontalunterricht bestand aus den zwei Phasen Videokonferenzabhalten und Selbstbeurteilung (vgl. Eilks und Byers 2009: 177). Im deutschen Bildungsbereich herrscht hingegen die Tendenz vor, das Videokonferenzsystem als *Conferencing Tool* vor allem im Rahmen des frontalen Unterrichtes einzusetzen (vgl. Augustin 1998: 100). Im Vergleich zum deutschen zeigt sich im US-amerikanischen Bildungsbereich eine andere Tendenz hinsichtlich der Lehr- und Lernstrategien:

The instructional strategies generally fall into one of two categories: teacher-centered strategies or student-centered strategies. (Smyth und Volker 2013: 157)

Im US-amerikanischen Kontext zeigt sich dabei eine Tendenz zu lernerzentrierten Strategien ab. Derartige Urteile sind aber möglicherweise zu revidieren; vor allem aufgrund der verstärkten Einsätze von Videokonferenzsystemen im Zuge der Covid-19-Krise kann mit deutlichen Veränderungen bisheriger Lehr-Lernstrategien gerechnet werden (siehe unten). Die Software-Applikation *Skype* ermöglicht es den Lehrkräften, virtuelle Video- und Audio- Anrufe während ihrer Unterrichtseinheiten (im Rahmen eines offenen und physisch distanzierten Formats) zu tätigen. Die Lehrkräfte tendieren dabei dazu, ihre videokonferenzbasierten Unterrichtseinheiten mithilfe von Instruierungsstrategien in Form von lehrerzentrierter Instruierungsstrategie und lernerzentrierter Instruierungsstrategie zu leiten:

Skype is a software application that allows for computer-to-computer voice or video calls over the internet. [It furthers] the degree to which students are willing to contribute or interact in the open and 'impersonal' online format rather than in the confines of the traditional classroom. (Smyth und Volker 2013: 157)

Nachdem sich die Arbeit mit dem ersten Aspekt Neue Medien im Fremdsprachenunterricht und der Hype der neuen Medien im Fremdsprachenunterricht in Bezug auf die aktuelle Literatur und die entsprechenden Studien auseinandergesetzt hat, werden nachfolgend der Einsatz von Videokonferenzen im Fremdsprachenunterricht in Bezug auf die Problematik Frontalität und Lehrerzentrierung sowie Anknüpfungspunkte für die Mediendidaktik diskutiert.

1.2 Einsatz von Videokonferenzen im Fremdsprachenunterricht.

Problematik: Frontalität und Lehrerzentrierung;

Anknüpfungspunkte für die Mediendidaktik

Einige Studien diskutieren die Qualität der Interaktion zwischen dem Lehrenden und den Lernenden. Entgegen der Erwartungen ist der Redeanteil der Lehrenden im Unterricht weiterhin hoch und die Interaktionsstruktur zwischen der Lehrkraft und den Lernenden bleibt somit asymmetrisch. Laut Caporali und Trajkovik (2012: 105) ermöglichen die Videokonferenzpraktiken den Lernenden nicht nur das synchrone Zuschauen und Zuhören, sondern auch eine Kommunikation mit anderen Teilnehmern im Rahmen einer zwischenmenschlichen Interaktion. Derartige Erwartungen lassen sich aber noch immer nicht ausreichend erfüllen (vgl. ebd.). In dieser Hinsicht fassen Caporali und Trajkovik zusammen:

Students stated that the applied technologies, the locations of the devices, technical problems such as sound, image and connection problems, interaction inside and outside the class, the teacher's use of body language and duration of the courses were factors affecting their opinion of distance education [and another study conducted revealed that after] the study, the students participating in the course via distance education felt alone and as if they were not a part of class where they could not make eye contact with other students and the teacher. This situation impaired the concentration of these students and had a negative impact on their learning. (Caporali und Trajkovik 2012: 105)

Die Qualität der Videokonferenzsysteme unterscheidet sich nach der eingesetzten Technologie, die sowohl die Qualität der Bildung als auch die Qualität des Lerner-Lehrkraft-Interaktionsniveaus beeinflusst. In den analysierten Interaktionssequenzen lässt sich häufig das für den frontalen, lehrerzentrierten Unterricht typische Lehrer*in-Schüler*in-Interaktionsmuster (I-R-F) erkennen. Die Abkürzungen I-R-F stehen für Initiieren (lehrerseitige Frage), Reagieren (Antwort des Schülers auf die Lehrerfrage) und Feedback (Rückmeldung der lokalen Lehrkraft auf die Antwort des Schülers bzw. der Schülerin), und sie beziehen sich auf eine der typischen Folgen von Lehrer*in-Schüler*in-Äußerungen im unterrichtlichen Diskurs (vgl. Lüders 2014: 838). Betrachtet man die angeführten Ergebnisse dieser Studien aus der Sicht des Fremdsprachenunterrichts, der seit den 1970er Jahren dem kommunikativen Ansatz verpflichtet ist, erscheinen diese Kritikpunkte äußerst bedenkenswert. Seit der kommunikativen Wende wird im Fremdsprachenunterricht verstärkt auf die Förderung von produktiven Fertigkeiten und der kommunikativen Kompetenz Wert gelegt. Im Mittelpunkt des traditionellen Fremdsprachenunterrichts steht nicht nur die Arbeit mit den gesprochenen oder geschriebenen Texten (vgl. Hallet 2008: 167) sowie die Handlungsorientierung/Lernerzentrierung (vgl. Bechtel 2001: 151), sondern auch die mitteilungsbezogene Kommunikation (vgl. Finn 2012: 38). Außerdem wird der Rahmen des fremdsprachlichen Unterrichts durch die Förderung von Schlüsselkompetenzen (wie selbständiges und eigenverantwortliches Lernen, Teamfähigkeit, Präsentationsfähigkeit, Einsatz von entsprechenden Lernstrategien beim Lösen von Aufgaben) ergänzt. Die Implementierung von

neuen Technologien in den Fremdsprachenunterricht eröffnet durch die Organisation von Rechercheaufgaben in Einzel- und Kleingruppen (vgl. Rüschoff und Wolff 1999: 162) oder die Teilnahme an Web-Projekten weitere Möglichkeiten zur Gestaltung eines schülerzentrierten, handlungsorientierten und interaktiven Fremdsprachenunterrichts. Im Vergleich dazu deuten die oben angeführten Erkenntnisse auf die Gefahr hin, dass durch den Einsatz von Videokonferenzsystemen ein lernerorientierter, kommunikativer und interaktiver Fremdsprachenunterricht zu einem lehrerzentrierten wird, bei dem die Interaktions- und Interaktivitätsmöglichkeiten der Fremdsprachenlernenden wieder eingeschränkt werden. Wierlacher und Stötzel befinden, dass der lernerorientierte Fremdsprachenunterricht, "der sich auf die Bedingungen individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit vor Ort einstellt, [...] nicht einfach durch Übernahme von Modellen aus Deutschland bzw. Westeuropa 'modernisiert' werden [kann]", sondern vielmehr sind die jeweils eigene Lehr-Lern-Tradition und dafür spezifische Voraussetzungen, entsprechende Konzepte und Methoden relevant (Wierlacher und Stötzel 1996: 282). Schröder hebt hervor, dass lernerorientierter Fremdsprachenunterricht auch bedeutet, dass "Unterricht viel stärker auf das bezogen sein sollte, was Schüler später mit den erworbenen Kenntnissen 'anfangen'" (Schröder 1998: 18, Hervorhebung im Original).

Bezugnehmend auf den Begriff Fremdsprachenunterricht argumentiert Jung, dass die Lernenden im exakt vorgeplanten Unterricht eine mittlere Position einnehmen:

von der aus sie das Geschehen beeinflussen können. Ein Reflex ihres Umgangs mit dem Lernstoff wird sich im Tafelanschrieb wiederfinden, wenn der Lehrer bzw. die Lehrerin sie als Partner akzeptiert. (Jung 2015: 120)

Der traditionelle Fremdsprachenunterricht ist mit der Arbeit der Lehrkraft an der Tafel verbunden und gilt im Sinne der aktuellen Unterrichtstruktur als lehrerorientiert. Der lehrerorientierte Fremdsprachenunterricht kann dadurch zu einem lernerorientierten Fremdsprachenunterricht gemacht werden, dass die aktuelle Methode 'Lernen durch Lehren' eingesetzt wird, wobei auch das traditionelle Verhalten der Lehrkraft verändert werden soll (vgl. ebd.):

Der Erzieher bzw. die Erzieherin muss hier Führungsarbeit leisten, ganz im Sinne des lateinischen *educare*. Wer diesen Vorgang umstülpen oder abmildern will, muss sich der Methode 'Lernen durch Lehren' (Martin 1994) annähern und dabei immer darauf achten, dass er eine Kopie traditionellen Lehrerverhaltens erhält. (Jung 2015: 120)

In dieser Hinsicht argumentiert Schiek (2010: 4), dass diese Form des lehrerorientierten Unterrichts sicherlich erfolgreich sein kann, aber nicht in ausreichendem Maße die Mehrperspektivität und Methodenvielfalt im Unterricht berücksichtigt. Diese Gefährdung kann

man nicht der neuen Technologie zuschreiben, denn diese ist lediglich ein komplexes computerbasiertes Telekommunikationsmedium, das einerseits eine räumlich flexible Interaktivität der Lerner zulässt und andererseits durch die eingesetzte Software die Kombination und Bearbeitung von Bild, Text, Video- und Audiomaterialien ermöglicht. Die in den erwähnten Studien beobachtete Problematik hängt eher mit der Kompetenz und den Strategien der Lehrenden zusammen, die Videokonferenzsysteme derart in das Unterrichtsgeschehen einzubinden, dass eine interaktive Arbeit der Lernenden unter der Betreuung durch die Lehrkraft in einer produktiven und motivierenden Arbeitsatmosphäre im Rahmen eines schülerzentrierten Fremdsprachenunterrichts initiiert wird.

An dieser Stelle sei noch einmal die Tatsache betont, dass die vorliegende Dissertation die aktuelle Problematik des frontalen und dabei lehrerzentrierten Unterrichtes per Videokonferenz im modernen Bildungsbereich behandelt. Diese Problematik lässt sich folgenderweise erklären: Heutzutage werden diverse Fremdsprachen, z.B. Englisch und Deutsch als Fremdsprache, immer häufiger überwiegend frontal und zugleich lehrerzentriert mithilfe der virtuellen Videokonferenz-Software *Skype* unterrichtet. Im Zentrum des fremdsprachlichen Unterrichtsgeschehens steht folglich die lokale Lehrkraft und nicht die Telelerner*innen (Schüler*innen und Student*innen). Der moderne Fremdsprachenunterricht steht somit effektiv im Dienst der lokalen Lehrkraft und bedauerlicherweise nicht im Dienst der Lernenden. Um das Defizit der 'Lehrer-Zentrierung' und dementsprechender 'Lerner-Nicht-Zentrierung' zu beheben, wird in der vorliegenden Gesamtstudie der problemorientierte Lösungsvorschlag Eine methodisch-didaktische Erarbeitung des universellen Einsatzszenarios sowohl für den selbstständigen Arbeitsmodus 'MIT' als auch für den selbstständigen Arbeitsmodus 'OHNE' mit entsprechender Lerner-Zentrierung detailliert betrachtet.

Mit Videokonferenzen im computergestützten Fremdsprachenunterricht hat sich der Verfasser bereits in der Masterarbeit (im Wintersemester 2009/2010 an der Friedrich-Schiller- Universität in Jena) auseinandergesetzt und dabei Konzepte, Einsatzszenarien und methodisch-didaktischen Überlegungen entwickelt. Die Masterarbeit wurde am Lehrstuhl für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Jena zum Thema *Videokonferenzen im DaF-Unterricht: Konzepte, Einsatzszenarien und methodisch-didaktische Überlegungen* erstellt.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde eine grammatische Unterrichtseinheit, die mithilfe von Videokonferenzen über *Skype* und dem sozialen Netzwerk *Facebook* als multimediale Lernplattform durchgeführt worden ist, einer umfassenden Betrachtung unterzogen. Die wesentlichen Punkte der aktuellen Analyse waren die technischen Aspekte und

Funktionalitäten der synchronen Anwendungen *Skype* sowie die Analyse der Kommunikation und der Lernprozesssteuerung durch den Online-Lehrer während des Unterrichtes. Abschließend wurden aus den Analyseergebnissen einige Vorschläge zur konzeptionellen Verbesserung einer grammatischen Unterrichtseinheit per Videokonferenz abgeleitet, die folgende Aspekte berücksichtigen: die Planung virtueller Seminare zusammen mit der didaktischen Gestaltung und Konzeption der technischen Lernumgebung mit didaktischer Struktur, das Instruktionsdesign, die Unterrichtsphasierung und die technisch-sprachliche Vorbereitung mit Bezug auf die fünf Hauptdimensionen 'soziale Präsenz', 'Beanspruchung', 'Dozentenwahrnehmung', 'Gruppenklima' und 'Akzeptanz' (vgl. Kawalek 1997: 152ff.). Diese Vorschläge nehmen Bezug auf die Notwendigkeit eines Leitfadens aus methodisch-didaktischer Sicht beim Planen der virtuellen Seminare, beachten die erforderliche didaktische Funktion im Lehr-Lern-Prozess, beabsichtigen, die Neugier bei den Telelerner*innen zu wecken und berücksichtigen die Steigerung ihrer Motivation und ihrer aktiven Beteiligung beim kooperativen und selbständigen Lernen, wobei die Lernenden bei Bedarf die Hilfe eines Online-Tutors in Anspruch nehmen konnten. Die aus der Masterarbeit gewonnenen Erkenntnisse werden nicht nur bei der Analyse der Konzeption für Videokonferenzsysteme angewendet, sondern können auch zur Beurteilung von technischen und medienspezifischen Eigenschaften von Materialien genutzt werden, wodurch auch die Übungsvielfalt in Augenschein genommen wird.

Im Verlauf der Masterarbeit wurde ein pädagogisches Experiment im Kontext eines Online-Sprachkurses initiiert und durchgeführt. Dabei wurde ein ca. 50-minütiger Online-Grammatikunterricht zum Thema 'Nebensatz: Relativsatz' in der Zielsprache Deutsch als Fremdsprache methodisch-didaktisch erarbeitet und anschließend praktisch mit den zwei Teilnehmer-Seiten Online-Tutor als Studienleiter und einem Online-Lerner als Proband umgesetzt worden. Dieser Online-Grammatikunterricht wurde mithilfe der Videokonferenz-Software *Skype* und unter Zuhilfenahme der multimedialen Lernplattform *Facebook* realisiert. Nach der erfolgreichen Durchführung des Online-Grammatikunterrichtes hat die Masterarbeit sowohl dessen Ablauf als auch die dabei gewonnenen Untersuchungsergebnisse ausführlich dargestellt. Die Videokonferenz-Software *Skype* wurde während der Videokonferenz zur synchronen dezentralen Kommunikation in Form von audiovisuellen Online-Diskussionen genutzt. Im Rahmen dieses Online-Kurses sind dem Telelerner der vorgesehene Online-Kursplan und aktuelle allgemeine Informationen in dem Diskussionsforum von *Facebook* zur Verfügung gestellt worden. Dem Online-Kursplan konnte der Online-Lerner einen ausführlichen Überblick über die jeweiligen Unterrichtsinhalte entnehmen, z.B. das

grammatische Thema 'Nebensatz: Relativsatz'. Unmittelbar vor dem Online-Kursbeginn wurde dem Lernenden der gesamte Kursaufbau überblicksartig zur Verfügung gestellt. Daran anschließend fand die Einleitung in den aktuellen Online-Kurs am 15. Februar 2010 statt. Als Abschluss kam der unmittelbare Grammatikunterricht zum Thema 'Der bestimmte und unbestimmte Artikel' am 16. Februar 2010 zustande. Im Verlauf dieser praktischen Untersuchung ist folglich das methodisch-didaktisch erarbeitete Unterrichtsszenario anhand einer Eins-zu-Eins-Umsetzung der Kommunikation über die Videokonferenz-Software *Skype* umgesetzt worden. Dabei hat *Skype* als Anwendung gedient, weil sie zwischen Online-Lehrer und Online-Lerner eine synchrone zwischenmenschliche Kommunikation nach dem Hauptprinzip 'hier und jetzt' ermöglicht hat. Der gesamte Unterrichtsablauf wurde in Bezug auf die verbale und non-verbale Kommunikation zwischen den Gruppenteilnehmer*innen und dem Online-Lehrer während des Unterrichtes sowie hinsichtlich der Hauptdimensionen 'soziale Präsenz', 'Beanspruchung', 'Dozentenwahrnehmung', 'Gruppenklima' und 'Akzeptanz' analysiert. Der Studienleiter kam anschließend zu den Ergebnissen, dass sowohl die zweite Hauptdimension 'Beanspruchung' als auch die dritte Hauptdimension 'Dozentenwahrnehmung' seitens der Versuchsperson Online-Lerner im Endeffekt allgemein als gewissermaßen niedrig eingeschätzt wurde. Im Gegensatz dazu wurde die erste Hauptdimension 'soziale Präsenz' sowie die vierte Hauptdimension 'Gruppenklima' allgemein mit ziemlich hohen Werten eingeschätzt. Die relativ niedrigen 'Dozentenwahrnehmung'- und 'Akzeptanz'-Werte ließen sich aufgrund der nicht seriösen Einstellung seitens des Online-Lerners dem Unterrichtsgeschehen gegenüber erklären.

In der Vorbereitungsphase des vorliegenden Dissertationsprojekts wurde eine gezielte Recherche nach Literaturquellen durchgeführt, die fachspezifisch die Schwerpunkte Videokonferenz im Unterricht, Videokonferenz im Fremdsprachenunterricht und Videokonferenz im DaF-Unterricht aufweisen. Das Rechercheziel bestand darin, herauszufinden, wie gründlich dieser Bereich bereits erforscht ist und welche theoretischen und empirischen Untersuchungen jüngst durchgeführt wurden. Schließlich wurden zahlreiche Literaturquellen analysiert, die im Folgenden benannt werden: In den meisten gefundenen wissenschaftlichen Arbeiten (Journal-Publikationen, Zeitschriften, Reviews für Journals und Konferenzen, Büchern etc.) legen Autoren wie Ertl (2003), Kopp und Mandl (2006), Kopp (2013), Fischer et al. (2020) u.a. ihren Fokus auf die Schwerpunkte kooperatives Lernen oder der Lernprozess und der Lernerfolg im Unterricht per Videokonferenz. Im Zentrum stehen dabei vor allem *collaborative learning and knowledge: fostering and construction*, gemeinsame Wissenskonstruktion, *individual learning*, fallbasiertes Lernen, Kooperationskripts und

Wissensschemata beim kooperativen Lernen, *critical thinking and cooperative problem-solving in videoconferencing* sowie die Akzeptanz während der Videokonferenz. Zu kooperativem Lernen per Internet/Videokonferenz (*techniques for fostering collaboration in online learning communities*) und zu selbstgesteuertem Lernen sind relativ viele Arbeiten von u.a. Arnold (2003), Euler et al. (2006) und Pozzi (2010) erschienen, sodass derzeit kein großer Bedarf besteht, diesen Bereich theoretisch und empirisch ausführlich zu untersuchen.

Es besteht indes Bedarf, das Thema interkulturelles (landeskundliches) kooperatives Lernen per Videokonferenz innovativ und systematisch zu erforschen und hierfür die Vorarbeiten von z.B. Göbel (2007) und Schlickau (2009) zu nutzen. Schlickau unternahm bereits in den Jahren 2000, 2001 und 2009 die ersten Versuche, das interkulturelle kooperative Lernen per Videokonferenz zwischen der Online-Lehrkraft und einer Lerngruppe sowie auch zwischen zwei Gruppen auf eine internationale Ebene zu heben. Diese Projekte sind in der von Schlickau eingeschlagenen Richtung (Videokonferenz im Landeskundeunterricht im Rahmen eines Kooperationsseminars auf der internationalen Ebene) bedauerlicherweise im Jahr 2001 stehen geblieben und erst ab 2009 fortgesetzt und bis zum heutigen Tag allmählich weiterentwickelt worden. Schlickau (2009: 386f.) bemängelt, dass noch kein Konzept für eine Kombination distanzmedialer Kommunikation mit Präsenzbegegnungen entwickelt worden ist, das erlauben würde, deren unbestrittene Vorteile nutzen zu können. Er spezifiziert, dass es notwendig ist, die "wiederholte authentische Kommunikation [...] insbesondere mit dem Medium Videokonferenz" zu untersuchen und dabei nicht nur zusätzlich den Einfluss des Sprachwechsels "in gleichen interkulturellen Konstellationen" zu erforschen, sondern ein Konzept zu entwickeln, welches eine "distanzmediale Kommunikation" mit "Präsenzbegegnungen" kombinieren lassen würde (ebd.). Dieses Konzept soll zeigen, welche "unbestrittenen Vorteile" genutzt werden können und wie eine wechselseitige Bereicherung der beiden aktuellen Kommunikationsformen stattfinden kann (ebd.). Schlickau betont, "dass die systematische Integration interkultureller Praxis eine Fokussierung von Faktoren erlaubt, die relevant für ein Gelingen von Kommunikation sind" (ebd.: 372).

Für Göbel (2007: 60) besteht ein wichtiges Ziel des fremdsprachlichen Englischunterrichts in der Vermittlung der Sprache sowie von interkulturellen Kompetenzen. Sie gibt zu bedenken, dass dieses Unterrichtsziel für das Fach Englisch mit Ausnahme im Bereich der Förderung von interkulturellem Lernen im Englischunterricht durchgeführten Untersuchung (*Die Untersuchung wurde im Kontext des DESI-Projektes Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International* und in Kooperation mit dem DIPF realisiert) bislang kaum empirisch erforscht worden ist. Die Untersuchung hatte vor allem die Beobachtung von Merkmalen der

interkulturellen Unterrichtsqualität im Zusammenhang mit kognitiven und affektiven Lernergebnissen der Lerner zum Ziel. Göbel (2007: 49) hebt hervor:

Interkulturelles Lernen fördert die Fähigkeit und Bereitschaft, die Viabilität eigener Wirklichkeitskonstruktionen nicht nur aus der Perspektive der Eigengruppe, sondern auch aus der Perspektive der Fremdgruppe zu betrachten. Das Fremde kann als Ergänzung zum Eigenen erfahren werden. Verschiedene didaktische Ansätze dienen der Konstruktion zielkultureller Wirklichkeiten, die durch zusätzliche bereitgestellte Informationsquellen unterstützt (viabilisiert) werden können. (Göbel 2007: 49)

Interkulturelles Lernen trägt zur Förderung der Fähigkeit und Bereitschaft bei, die eigene Wirklichkeitskonstruktion aus der Perspektive der Eigengruppe und aus der Perspektive der Fremdgruppe vorzunehmen. Laut Byram (1997) werden die Zielstellungen interkultureller kommunikativer Kompetenz mit fünf Dimensionen umschrieben: 1. Wissen über die andere Kultur (*savoir*); 2. Sich in die andere Kultur hineinversetzen und zusätzliche Kenntnisse erwerben (*savoir apprendre, savoir comprendre*); 3. Handlungskompetenz in der anderen Kultur (*savoir faire*); 4. Kritisches Engagement für die andere Kultur (*savoir s'engager*); 5. Ethnozentrische Einstellungen ablegen und eine gute Beziehung zu der anderen Kultur herstellen (*savoir être*) (vgl. Byram 1997: 103ff.). Halbheer und Kunz (2011) vertreten die Ansicht:

Die Qualität von Bildungssystemen gerät dort in den Fokus öffentlicher Wahrnehmung, wo bestimmte Qualifikationen erwartet werden, um zum einen an gesellschaftliche Entwicklungen anschlussfähig bleiben zu können und zum anderen mit den sich dabei ergebenden Herausforderungen produktiv umgehen zu können. (Halbheer und Kunz 2011: 27)

Röll (2010: 6f.) vertritt die Ansicht, dass mit "interkulturell" hier grundsätzlich "die Interaktion von Angehörigen verschiedener Kulturen" gemeint ist. Dabei wird unter "interkulturelle Kompetenz" vor allem die Fähigkeit der Teellerner verstanden, verschiedene Kompetenzen erfolgreich innerhalb eines interkulturellen Umfelds anwenden zu können (vgl. ebd.):

Mit "interkulturell" wird hier die Interaktion von Angehörigen verschiedener Kulturen bezeichnet. Als "interkulturelle Kompetenz" sehe ich die Fähigkeit, verschiedene Kompetenzen erfolgreich im interkulturellen Umfeld anzuwenden. (Röll 2010: 6f.)

Nazarkiewicz (2010: 10) ist der Auffassung, dass dieses interkulturelle Lernen grundsätzlich mit "moralischer Kommunikation" verknüpft sein sollte. Jene ist dabei konstruktiv im Rahmen einer Gesprächsführung seitens der Online-Lernenden selbst zu beachten (vgl. ebd.):

Zugleich konnte ich die aus den frühen Analysen gewonnene Einsicht, dass moralische Kommunikation mit dem interkulturellen Lernen untrennbar verknüpft bleibt, selbst konstruktiv in der Gesprächsführung einsetzen. (Nazarkiewicz 2010: 10)

Wirth (2011: 3f.) betont, dass es auch für sie notwendig sei, stets für die besonderen Merkmale interkulturellen Handelns im Bilde zu sein. Hierzu äußert sie, dass ausschließlich theoretisches Handeln zur Bewältigung eines erfolgreichen "interkulturellen Miteinanders" nicht ausreichend erscheint (vgl. ebd.). Somit steht in diesem Kontext der interkulturelle Austausch im Vordergrund des Wissenserwerbsprozesses, dies bezieht sich nicht nur auf Sprecher der "Kernländer" Großbritannien und USA, sondern auch der anderen englischsprachigen Länder und Territorien wie Australien, Neuseeland, Südafrika, Jamaika und Kanada. Schließlich gewinnt der internationale Austausch von Englisch als Lingua franca in der sogenannten Muttersprachlerkommunikation zunehmend an Bedeutung (vgl. Grimm et al. 2015: 157):

Intercultural exchanges have been foregrounded. The focus is not merely on native speakers of the 'core countries' UK and USA, but on other Anglophone countries and areas such as Australia, New Zealand, South Africa, Jamaica, and Canada. Finally, international exchanges in English as a lingua franca in so-called non-native-speaker to non-native-speaker communication have become increasingly important. (Grimm et al. 2015: 157)

Im Rahmen der Fremdsprachenausbildung haben Forscher*innen die Bedeutung des *kommunikativen Aktes* im interkulturellen Austausch betont, da die kontinuierliche Aushandlung von Bedeutungen in konkreten, symbolisch vermittelten Interaktionsprozessen erfolgt. Sprache und Kultur sind aus dieser Perspektive eng miteinander verknüpft und verlangen daher nach *interkultureller kommunikativer Kompetenz* der Studierenden. Dementsprechend kann interkulturelle kommunikative Kompetenz als *kritisches Bewusstsein und Reflexivität* definiert werden, damit einher geht nicht nur *Toleranz, Offenheit, Respekt*, sondern auch die Bereitschaft, Angehörige anderer Kulturen zu ihren eigenen Bedingungen aufzunehmen und die *Bereitschaft zur Begegnung* mit anderen zusammen mit der *Fähigkeit* zur Entwicklung *interkultureller kommunikativer Handlungskompetenz* zu fördern (vgl. Grimm et al. 2015: 158):

In foreign language education, researchers have stressed the significance of the *communicative act* in intercultural exchanges (cf. Byram 1997), as the continuous negotiation of meanings takes place in concrete, symbolically mediated interaction processes. From such a perspective, language and culture are closely interrelated, thus asking for *intercultural communicative competence*. Accordingly, intercultural communicative competence can be defined as consisting of (Freese 2002: 15, slightly adapted): - *Critical awareness and reflexivity* [...] - *Tolerance, openness, respect*, and the willingness to accept members of other cultures on their own terms - *The readiness to meet with others* [...] - *The ability to develop intercultural communicative action competence (Handlungskompetenz)* [...] (Grimm et al. 2015: 158; Hervorhebung im Original).

Dieser interkulturelle Austausch soll laut Grimm et al. (2015: 158) auf interkulturellen Lernszenarien beruhen, die sich im Rahmen des schulisch-universitären Fremdsprachenunterrichts (wie z. B. Englisch- bzw. Deutschunterrichts) an bestimmten

Parametern orientieren: Sie sollten mit dem Erlernen einer Fremdsprache verbunden und zu einem integralen Bestandteil dessen werden (vgl. ebd.):

Intercultural learning scenarios, as part of English lessons at school, need to focus on certain parameters: (1) they have to be linked to and become an integral part of FL learning, starting with beginners who, for example, learn that Christmas is celebrated differently in other parts of the world, what to expect for breakfast there, and that, simply put, it can be helpful to add a 'please' to a demand. (Grimm et al. 2015: 158)

Hierzu betont Kammhuber (2013: 34f.) auch die Tatsache, dass das Wissen der Studierenden im Zuge jenes "interkulturellen Miteinanders" von einem deklarativen hin zu einem prozeduralen Zustand transferiert wird. Dieser Vorgang kann laut dem Autor nur "durch häufiges Lösen von Aufgaben ähnlichen Typs" erfolgreich sein. Dabei handelt es sich vor allem darum, eine "Identifikation von gemeinsamen Elementen" zu ermöglichen, die ihrerseits als "taktisches Lernen" der Online-Lernenden gekennzeichnet ist. Es ist auch zu betonen, dass es sich um "strategisches Lernen" dieser Studierenden handelt, das eine zentrale Rolle spielt, weil es von ihnen grundsätzlich zur Problemlösung eingesetzt wird. Im Rahmen dieser Problemlösung lässt sich (5) ihr diesbezüglicher Wissenserwerb als "Abfolge von drei entsprechenden Stadien" wie 1) *kognitives Stadium*, 2) *assoziatives Stadium* und 3) *zentrales Stadium* vollziehen (vgl. ebd.):

In diesem Modell vollzieht sich der Wissenserwerb von Menschen als Abfolge von drei Stadien, wobei sich die ersten beiden qualitativ die Stadien 2 und 3 nur quantitativ voneinander unterscheiden. [...] 1. Kognitives Stadium [...] 2. Assoziatives Stadium [...] Die zentrale Phase in diesem Modell ist die Überführung des Wissens von einem deklarativen in einen prozeduralen Zustand. Dies kann geschehen durch häufiges Lösen von Aufgaben ähnlichen Typs, das eine Identifikation von gemeinsamen Elementen möglich macht. Dies wird als "taktisches Lernen" bezeichnet. Ebenso wichtig ist aber auch das "strategische Lernen", das die Nutzung von Theorien beschreibt. Experten unterscheiden sich von Novizen, indem sie Theorien zur Problemlösung heranziehen. [...]. (Kammhuber 2013: 34f.)

Im Rahmen dieses Wissenstransfers bzw. Drei-Stadien-Prozesses des Wissenserwerbs lassen sich die Studierenden laut Kammhuber (2013: 34f.) insgesamt nach vier Typen interkultureller Expertise klassifizieren wie z. B. 1) *Laie*, 2) *Novize*, 3) *Experte* und 4) *fortgeschrittener Experte*. Diese agieren dabei jeweils auf ganz unterschiedlichen Niveaus "von Experten zu Novizen" (vgl. ebd.):

1.3 Zur veränderten Situation 2020 ("Corona-Krise")

Es sei an dieser Stelle noch einmal betont, dass die vorliegende Arbeit den Titel "Der Einsatz von Videokonferenzen. Das didaktische Modell des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz in Theorie und Unterrichtspraxis" trägt (vgl. auch die Synopsis der

vorliegenden Arbeit, S. 8) und sich bis zu dem Zeitpunkt der Erstellung des Manuskripts (im Februar/März 2020) zwischen den Jahren 2015 bis 2019 dem Schwerpunkt "Das didaktische Modell des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz in Theorie und Unterrichtspraxis" gewidmet hat. Aufgrund des unerwarteten globalen Auftretens der COVID-19-Pandemie zu Beginn des Jahres 2020 hat sich der Autor entschieden, diese Problematik mit einzubeziehen und das im Sommer 2020 vielfach diskutierte Thema des Telelernens aufzugreifen. Demzufolge ist ausgewählte im Jahr 2020 erschienene Sekundärliteratur zum digitalen Fernunterricht an entsprechenden Stellen berücksichtigt worden.

Die Möglichkeiten des "Online-Seminars (per Videokonferenz)" bzw. der "Unterricht per Videokonferenz" sind bis zum Frühjahr 2020, als COVID-19-Pandemie bedingt die Schülerinnen und Schüler verstärkt im *Homeschooling* unterrichtet worden sind, lediglich als Aspekte des Fernstudiums oder der zukünftigen Entwicklung der schulischen Bildung wahrgenommen worden. Plötzlich und überraschend sind diese Möglichkeiten ein alltägliches Thema der Gegenwart geworden. Bedauerlicherweise konnte die Dissertation aktuelle potentielle Problemfelder der Schulbildung, die mit der anhaltenden "Corona-Krise" und dem Bedarf an digitaler Lehre und dem Einsatz von Videokonferenzen für den Unterricht zwischen März und Oktober 2020 aufgetreten sind, nicht umfassend integrieren. Gleichwohl sind ausgewählte Studien und Beiträge des Jahres 2020 ausgewertet worden, die sich dem Schwerpunkt "Fernunterricht in der Bundesrepublik Deutschland in der COVID-19-Krise bzw. Pandemie" widmen und welche die aktuelle Relevanz der vorliegenden Dissertation belegen. Da die Zahl der erschienenen einschlägigen Publikationen allein im Sommer 2020 kaum zu überblicken ist, wurden insgesamt zehn verschiedene Beiträge aus wissenschaftlichen Fachzeitschriften sowie aus renommierten Tages- bzw. Wochenzeitungen exemplarisch ausgewählt. Es handelt sich dabei um folgende Aufsätze: Burchard (2020), Eichhorn et al. (2020), Eickelmann und Gerick (2020), Engels und Schüler (2020), Fischer et al. (2020), Goetz (2020), Klieme (2020), Menkens (2020), Seddiqzai (2020), Wacker et al. (2020). Alle Beiträge befassen sich mit der Thematik des Einsatzes von Videokonferenzen im Jahr 2020 und der Implementierung des "Fernunterrichts per Videokonferenz" im modernen Bildungsbereich, vor allem in der Bundesrepublik Deutschland. Der Fokus dieser Aufsätze liegt auf dem Fernunterricht (per Videokonferenz) im deutschen Bildungsbereich im Jahr 2020. Die Kerngedanken der Autor*innen sind im November 2020 in das Einleitungskapitel sowie in das Fazit und Ausblick-Kapitel der vorliegenden Arbeit integriert worden. Die aktuellen Studien belegen, dass der Kerngedanke der Dissertation in Bezug auf den Einsatz von Videokonferenzen insbesondere im Jahr 2020 maßgeblich an Bedeutung gewonnen hat und die

vorliegend analysierte Implementierung des Fernunterrichts per Videokonferenz im modernen Bildungsbereich zu einem dringenden nationalen und globalen Anliegen geworden ist. Dieser Leitgedanke wird im Zusammenhang mit den ausgewählten Forschungsbeiträgen des Jahres 2020 nachfolgenden in drei Sektionen "'Corona-Krise': die aktuelle Lage 2020', 'Fernunterricht im Jahr 2020' und 'Fernunterricht per Videokonferenz im Jahr 2020' näher erläutert. Insbesondere der Aspekt 'Fernunterricht per Videokonferenz im Jahr 2020' wird außerdem in Kapitel 5.2 (Ausblick und Forschungspotentiale) diskutiert.

1.3.1 "Corona-Krise": Die Lage im Jahr 2020

Aufgrund der im Frühjahr 2020 entstehenden "Corona-Krise" hat sich der Lebens- und Arbeitsalltag global relativ kurzfristig verändert, denn die Weltbevölkerung sah sich plötzlich mit der Herausforderung konfrontiert, im professionellen und kooperativen Rahmen auf digitale Distanzkommunikation umzusetzen (vgl. Goetz 2020: 2f.). Auch das digitale Lernen hat während der "Corona-Krise" zunehmend an Bedeutung gewonnen. Wie die Sonderauswertung der Pisa-Studie zeigt, hat sich Deutschland im internationalen Vergleich allerdings für das digitale Lernen als "nicht bereit" erwiesen (vgl. Menkens 2020). Eine Ursache dafür ist vor allem, dass sich die Bundesrepublik Deutschland bei der Digitalausbildung der Lehrkräfte fast auf dem letzten Platz befindet (vgl. ebd.).

Die "Corona-Krise" hat insbesondere das Bildungssystem überrascht, sodass die Schulen vergleichsweise unvorbereitet und ungeordnet in den *Lockdown* 'gestolpert' sind. Folglich sind nicht nur bei der Ausübung des Fernunterrichts, sondern auch bei der digitalen Ausstattung riesige Mängel festgestellt worden, weshalb die notwendige Digitalisierung der deutschen Schulen durch die Bundeskanzlerin Angela Merkel (CDU) mit hoher Priorität eingeschätzt worden (vgl. ebd.).

Bereits vor den staatlich angeordneten Schulschließungen, die wegen der COVID-19-Pandemie stattfanden, kooperierten die Lehrerkollegien mit den Fachschaften als qualifiziertes Führungspersonal, um mithilfe digitaler Formate zu unterrichten. Die Betreuung der Schülerinnen und Schüler durch dieses Führungspersonal im Kontext des *Homeschooling* kann als gelungen erachtet werden (vgl. Burchard 2020). Eichhorn et al. (2020) erläutern in diesem Zusammenhang, dass die "Corona-Krise" bedingten tatsächlichen Schulschließungen die Lehrkräfte dennoch vor die immense Herausforderung gestellt haben, zum einen den Online-Lernprozess zu gestalten und zum anderen die Schülerinnen und Schüler während dieses Prozesses adäquat und fortwährend zu begleiten (vgl. Eichhorn et al. 2020: 81). Die im Verlauf der "Corona-Krise" gesammelten Erfahrungen mit dem digitalen Lernprozess offenbaren

allerdings die Dringlichkeit, sowohl Lehrkräften als auch Schülerinnen und Schülern relevante Medienkompetenzen und Handlungsempfehlungen zu vermitteln (vgl. Engels und Schüler 2020). Insbesondere den digitalen Technologien ist in diesem Kontext eine wichtige Funktion für den Bildungsbereich zugekommen, sodass eine augenfällige technologische Nachrüstung der privaten deutschen Haushalte stattgefunden hat (vgl. Menkens 2020).

Da insbesondere die Lehrkräfte vor der spezifischen Herausforderung standen, den eigenen Lernstoff digital zu vermitteln und ebenfalls die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern digital zu pflegen (vgl. Goetz 2020: 3), ist im Schulbetrieb erkannt worden, dass der nahe und direkte 'Schülerinnen und Schüler-Lehrkraft'-Austausch als einer der wichtigsten Faktoren für eine erfolgreiche Adaptierung des *Distance Learning* gilt. Dabei fordern nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch deren Eltern persönliche Gespräche mit den Lehrkräften bzw. eine direkte Wissensvermittlung über die jeweiligen Online-Plattformen (vgl. ebd.: 15f.). Das allgemein praktizierte, eigenständige Bearbeiten von Aufgaben seitens der Schülerinnen und Schüler wird hingegen nicht als "ein adäquater Unterrichtersatz" (ebd.) betrachtet, da hierbei nicht nur die Nähe zur eigenen Lehrkraft (vgl. ebd.), sondern auch das direkte Feedback durch diese sowie eine Unterrichtsstruktur fehlen.

Fischer et al. (2020: 136f.) erläutern überdies, dass während der aktuellen "Corona-Krise" befürchtet worden ist, dass sich der nachteilige Effekt, den die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern auf die schulische Leistung hat, wegen des fehlenden Präsenzunterrichts an deutschen Schulen verstärken und sich die sozialen Ungleichheiten zwischen Schülerinnen bzw. Schülern wegen des außerschulischen Fernunterrichts verschärfen könnten (vgl. ebd.). Tatsächlich hat die "Corona-Krise" nicht nur die digitalen Schwächen des deutschen Schulsystems aufgezeigt oder Lehrkräfte und Schüler gleichermaßen herausgefordert, sich intensiv mit sozial interaktiven und technologischen Innovationen während des 'Lernens auf Distanz' auseinanderzusetzen (vgl. Menkens 2020), sondern sie hat dazu beigetragen, die existierenden Chancenungleichheiten zwischen den Schülerinnen und Schülern zu verstärken (vgl. ebd.). Burchard (2020) folgend ist es den deutschen Lehrkräften nach den Corona bedingten Schulschließungen wesentlich besser gelungen, ihre Schülerinnen und Schüler während des *Homeschooling* zu betreuen. Um diese Schulschließungen pädagogisch und kontinuierlich zu überbrücken, erweist sich der Einsatz von Online-Unterricht und insbesondere der Videochat als immens hilfreich. Hierbei können Schülerinnen und Schüler ebenso wie die individuelle Lehrkraft verstärkt am Computer arbeiten, wodurch der Lernprozess digital abläuft. Diese Unterrichtsform wird vonseiten der Schülerinnen und Schüler positiv wahrgenommen (vgl. Wacker et al. 2020: 89).

1.3.2 Fernunterricht im Jahr 2020

Ogleich sich "Corona-Krise" bedingt ergänzende Trainings aktuell schwer organisieren lassen, plädiert Klieme (vgl. 2020:130) dafür, dass diese für den Online-Unterricht und für die Beachtung der bedarfsorientierten Strukturierung der individuellen offenen Lernumgebung notwendig und zu berücksichtigen sind. Die Schülerinnen und Schüler benötigen gesonderte Unterstützung für die Durchführung des Fernunterrichts. Diese außerordentliche Unterstützung ist ein Erfordernis, das weniger als Defizit, sondern als selbstverständliches Element des Lernprozesses betrachtet werden sollte. Zugleich bieten die modernen Medien in der aktuell entstandenen Krisensituation nicht nur neue Lernsettings sondern auch die Chance, die Lernautonomie der Schülerinnen und Schüler zusammen mit der psychosozialen Unterstützung durch ihre Lehrkräfte aufeinander abzustimmen. Dennoch handelt sich dabei um einen fachlichen Förderbedarf, der den Lehrkräften zugeschrieben wird. Die aktuelle Krisensituation ist dabei nicht nur mit neu entstandenen Haltungen, sondern auch mit pädagogischen Praktiken der Lehrkräfte verbunden, dank derer eine potentielle 'Förderfalle' vermieden werden kann. Dies hat auch dazu beigetragen, dass darüber diskutiert wird, ob die Form des schulübergreifenden fördernden Unterrichts auch nach der aktuellen Krisenzeit fortgeführt werden kann (vgl. ebd. 2020: 132).

Im Hinblick auf den Förderbedarf vertreten Eickelmann und Gerick (2020: 154) die Auffassung, dass die durch die "Corona-Krise" entstandenen Herausforderungen im Hinblick auf die schulischen Lehr- und Lernprozesse neu gestaltet werden sollten. Die Herausforderungen beziehen sich dabei vor allem auf den akuten Bedarf, die bisher ungenutzten Potenziale des Lernens mithilfe der digitalen Medien auszuschöpfen. Obwohl dies schulischen Digitalisierungsprozesse in Deutschland während der "Corona-Krise" längerfristig suboptimal scheinen, lässt sich ebenfalls ein 'Digitalisierungsschub' erkennen (vgl. Eickelmann und Gerick 2020: 154).

Während Seddiqzai (2020) feststellt, dass durchaus 'faule' Lehrkräfte existieren, die in der krisenhaften Lehrsituation keine Nachteile erkennen, gibt es auch Lehrende, die sich wünschen, endlich wieder im eigenen Klassenraum traditionell zu unterrichten. Eine endgültige und künftige Zwischenlösung könnte darin bestehen, dass die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schülern zumindest stundenweise in der Schule effektiv unterrichten. Die Lehrkräfte werden die Arbeitssituation 'zu Hause' in Bezug auf die Vor- und Nachteile einzuschätzen und im Endeffekt besser aufarbeiten können (vgl. Seddiqzai 2020).

Der Fernunterricht, der bereits als eine 'gesetzlich geregelte Lehr-Lernform' gilt, kann als Alternative zum traditionellen Präsenzunterricht betrachtet werden. Diese Lehr- und Lernform

setzt die unmittelbare Verwendung von 'eigenen speziell erstellten Arbeitsmaterialien' voraus, die wiederum geschult werden sollte. Der Fernunterricht ist bisher lediglich eine Unterrichtsform, über deren Praxis in der Regel nach Beendigung der Pflichtschulzeit individuell entschieden wird. Als Unterrichtsform lässt sie sich nicht nur mit den eigenen anderweitigen Verpflichtungen, sondern auch gut mit der eigenen Lebensweise verbinden. Im Gegensatz zum traditionellen Schulunterricht ermöglicht der Fernunterricht, dass sich Schülerinnen und Schüler mit ihren Lehrkräften unabhängig von lokalen krisenbedingten Einschränkungen an einem virtuellen Lernort treffen. Diese Treffen finden nicht innerhalb der Bildungsinstitution vor Ort statt (z.B. in der Schule), sondern virtuell zu einem unbestimmten Zeitpunkt und für eine begrenzte Zeit (vgl. Wacker et al. 2020: 80). In diesem Zusammenhang vertreten Fischer et al. (2020) indes die Ansicht, dass sich die sozialen Ungleichheiten zwischen den Schülerinnen bzw. Schülern im Rahmen des Fernunterrichts verschärfen, da einzelne Schülerinnen bzw. Schüler nicht von ihrer Lehrkraft beim Lernprozess begleitet werden oder ihnen die Lernziele nicht vorgelegt werden können. Solche Schülerinnen und Schüler könnten sich im Fernunterricht eventuell ebenfalls nicht zum fokussierten Arbeitsprozess anregen lassen, und sie stolpern innerhalb ihres häuslichen Umfelds unter Umständen über ein 'offenes Lernszenario'. Dabei mangelt es diesen Lernenden oftmals an notwendigen Kompetenzen, um einen erfolgreichen Lernprozess zu bewerkstelligen (vgl. Fischer et al. 2020: 136f.). Überdies scheint der Fernunterricht einem gewöhnlichen Schulalltag bisher immer noch nicht genügend angepasst zu sein, da beispielsweise Unterrichtsstunden und Pausen nicht ausreichend vorstrukturiert sind (vgl. ebd.).

Gegenwärtig werden nicht nur für den traditionellen Präsenzunterricht, sondern insbesondere für den Fernunterricht konkrete Handlungsoptionen abgeleitet, die sich im Kontext der schulischen Lehrpraxis zur Veranschaulichung des selbstregulierten Lernens verwenden lassen. Sie ermöglichen es den Lehrkräften, mit den neuen Herausforderungen der aktuellen Krisenzeit adäquat umzugehen (vgl. ebd.: 137). Beim Fernunterricht werden die Unterrichtsgegenstände zwar seitens der Lehrkraft entsprechend strukturiert, allerdings werden die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bisher lediglich minimal beachtet (vgl. ebd.: 139).

Im Rahmen des Fernunterrichts mangelt es bislang an einer angemessenen 'Fremdregulierung', die vonseiten der Lehrkräfte weitreichend vorgenommen werden kann. Überdies fehlt es schülerseits oft an metakognitiven Strategien, die für die zielorientierte Planung, Überwachung und Regulierung des Lernprozesses notwendig sind. Derartige Lernstrategien müssten darauf ausgerichtet sein, zunächst von den Schülerinnen und Schüler erworben werden zu können, um

als verfügbare Werkzeuge für das weiterführende Lernen im Fernunterricht – indirekt beispielsweise mithilfe von Arbeitsblättern angeregt – eingesetzt werden zu können. An derartige zu verwendende Lernstrategien für den Fernunterricht sollten die Schülerinnen und Schüler von ihrer Lehrkraft erinert werden (vgl. ebd.: 143f).

Der Fernunterricht ist in der gegenwärtigen Krisenzeit zur neuen regulären Lehrmethode geworden. Dennoch benötigt diese Unterrichtsform verstärkte digitale Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für das Lehrpersonal, um ihnen die entsprechenden Lernstrategien zeitnah zu vermitteln (vgl. ebd.: 146f.). Als eine wichtige Unterrichtsform benötigt der Fernunterricht eine enge Planung, Begleitung und Dokumentation des Lernprozesses. Klieme (vgl. 2020: 122) fordert, dass der Fernunterricht jegliche anspruchsvollen Inhalte aussparen sollte, die sich auf beliebige oder unkontrollierte Weise ausblenden oder reduzieren lassen. Laut Wacker et al. (2020: 79ff.) ist Fernunterricht eine Unterrichtsform, die vor allem im Anschluss an die "Corona-Krise" weitergeführt werden sollte und die sicherlich auch im Schuljahr 2020/21 zum Einsatz kommen wird (vgl. ebd.). Für die unerwartet eingetretene Krisensituation im Jahr 2020 kann die Online-Lehre als Unterrichtsform für die 'außerplanmäßige häusliche Beschulung' bzw. für das *Homeschooling* gewiss als angemessen gelten (vgl. ebd.: 80).

1.3.3 Fernunterricht per Videokonferenz im Jahr 2020

Menkens (2020) erachtet den Fernunterricht als eine Unterrichtsform, die während der Krisenzeit im Rahmen des deutschen Schulsystems mithilfe eines Videokonferenzsystems (z.B. Laptop mit entsprechend darauf vorinstallierter Lernsoftware) experimentell angewendet wird. Da diese Unterrichtsform in der gegenwärtigen "Corona-Krise" zur Verstärkung bereits bestehender sozialer Chancenungleichheiten bei Schüler*innen beitragen kann, sind die Schulen durch zahlreiche Kommunen erheblich modernisiert worden (vgl. ebd.). Das Videokonferenzsystem dient den Schülerinnen und Schülern dabei als wichtiges Werkzeug, um sich im Verlauf einer Online- Besprechung bzw. während des Unterhaltens gegenseitig zu helfen oder mit der Lehrkraft (beispielsweise im Klassenchat) zu kommunizieren. Das Werkzeug der Videokonferenz wird seitens der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Lehrkräfte in der Krisenzeit als sehr wünschenswert bzw. als sehr positiv wahrgenommen (vgl. Wacker et al. 2020: 89). Dennoch vertreten Fischer et al. (2020) die Auffassung, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler nicht nur eine unzureichende computer-, sondern auch eine ungenügende informationsbezogene Kompetenz aufweisen. Daher kann auch keine individuelle Förderung durch digitale Medien stattfinden (vgl. Fischer et al. 2020: 136f.).

In Deutschland ist der experimentelle Einsatz von Videokonferenzsystemen als *Videotools* bzw. als Bildungssysteme in der Krisenzeit vor allem im öffentlichen Bereich (bzw. im Bildungsbereich) mit der Erwartung verknüpft, dass sich lediglich aus deren Nutzung entsprechende Qualifikationen für die schulischen Lehrkräfte ergeben. Diese Qualifikationen sind wiederum für einen kompetenten und produktiven Umgang mit diesen Bildungssystemen erforderlich. Dabei handelt sich grundsätzlich um die Qualifikationen, die nicht nur für den kompetenten Umgang mit diesen Bildungssystemen (bzw. mit Videokonferenzsystemen), sondern auch mit den gewissen anregenden innovativen pädagogischen Konzepten in der aktuellen Krisensituation benötigt werden. Hierbei geht es vor allem um diverse 'Vertretungskonzepte zum selbstregulierten Lernen', die als sehr hilfreiche und lernförderliche Formen der individuellen Bildung der Schülerinnen bzw. Schüler gelten. Diese Qualifikationen werden in der gegenwärtigen Krisenzeit als pädagogische Konzeptevoraussetzung und lassen sich als zentraler Bestandteil des selbstregulierten Lernens betrachten. Zudem ermöglichen diese Qualifikationen den Schülerinnen und Schülern effektiv, nicht nur den eigenen Lernprozess selbstständig zu steuern, sondern eine aktive Rolle dabei zu spielen (vgl. Fischer 2020: 136f.). Diese zu entwickelnden Qualifikationen sind für die Lehrkräfte unabdingbar, da sie für die Adressierung von diversen Lernvoraussetzungen von leistungsschwächeren und -stärkeren Schülerinnen und Schülern notwendig sind. Im Kontext der allgemeinen Qualitätssicherung an deutschen Schulen sind diese Qualifikationen insbesondere in der gegenwärtigen Krisensituation durch die Lehrkräfte zu erwerben, um die Lernprozesse der eigenen Schülerinnen und Schüler nachhaltig zu differenzieren und die Lernenden individuell fördern zu können (vgl. ebd.).

1.4 Weitere Anknüpfungspunkte für die Mediendidaktik

Über die Qualitätssicherung an Schulen beurteilen Wippermann und Wippermann:

Allen Lehrern ist die Qualität ihrer Schule wichtig, doch sehen Sie massive Hindernisse bei der Sicherung von Qualität. Um die Qualität der schulischen Bildung adäquat und langfristig zu erhalten bzw. zu verbessern, braucht es zum einen ausreichende materielle und personelle Ressourcen (Lehrpersonal und Personal anderer Fachrichtungen, z.B. Sozialarbeiter, Psychologen und Verwaltungsmitarbeiter, sowie Räume, technische Ausstattungen und sonstige Lehrmittel) und zum anderen sinnvolle Qualitätssicherungsprozesse. (Wippermann und Wippermann 2016: 382)

Zur Sicherung der Qualität der schulischen Bildung müssen ausreichende materielle, personelle, räumliche und technische Ressourcen vorhanden sein sowie sinnvoll durchgeführte Qualitätssicherungsprozesse. Das interkulturelle Lernen mittels computergestützter Projektarbeit durch Spielen, Lernen und Arbeiten kann bewusst und mit tutorieller Hilfe (die Tutoren bzw. Betreuer haben eine wichtige Funktion als Lehrer*in und treten für ihre Lerner

als vertraute Personen auf) vor allem förderlich sein in Bezug auf:

- 1) "einen sinnvollen Umgang mit modernen Medien" (Gessner 2010: 29);
- 2) die "Stärkung von Generationen- und kulturübergreifendem Lernen" (Künzel et al. 2020: 195);
- 3) das gemeinsame Erleben und Lernen verschiedener Kulturen zwischen den Generationen "von Jung und Alt" durch integrative Angebote (Freericks et al. 2010: 86);
- 4) die Überbrückung der sich überlappenden sprachlichen, ethnischen, religiösen oder kulturellen Unterschiede (vgl. Süßmut 2006: 198);
- 5) die gemeinsame Entwicklung, Umsetzung und Nutzung von Projekten in Form eines intensiven kooperativen Nachmittagsangebots an einer Schule (vgl. Spies und Pötter 2011: 32), z.B. ein Projekt in Form eines gemeinsamen projektorientierten autonomen Lernens der Schüler*innen (vgl. Wicke 2011: 136) oder ein landeskundliches Online-Projekt zur "wechselseitigen Erläuterung von unterschiedlichen Kulturstandards" im fremdsprachlichen Deutschunterricht (vgl. Peukert 2003: 62);
- 6) die Initiierung und Unterstützung von Lernprozessen (vgl. Mackowiak et al. 2008: 92);
- 7) eine gegenseitige Integration der Lerner im Rahmen eines bikulturellen Unterrichtes (vgl. Zonne 2006: 71) bzw. Integrationsprozesse von Migranten (vgl. Böhmer 2015: 75) oder eine aktive Entwicklung vom gemeinsamen Verständnis der Lerner im Rahmen eines Schulprojekts, wie man "miteinander leben" kann (vgl. Lindner 2019: 252).

Laut Dörr (2018: 138) bedeutet guter Englischunterricht vor allem ein flüssiges Sprechen in einer entspannten, angstfreien und anregenden Lernatmosphäre, was auch gelingt, wenn die Schüler*innen in dem Unterricht dazu ermuntert werden, diverse Risiken einzugehen. Dabei müssen gleichzeitig sowohl die Gesprächsregeln als auch andere Meinungen seitens der Lernenden respektiert werden. Dörres Meinung nach besteht die Aufgabe der Lehrkraft darin, das Sprechen seitens der Schüler*innen im Laufe des Unterrichtes anzuregen. Dabei muss zugleich die Nicht-Flüssigkeit als ein normaler Teil des Unterrichtes durch die Lehrkraft akzeptiert werden und auch an dieser Nicht-Flüssigkeit gearbeitet werden (vgl. Dörr 2018: 138). In diesem Zusammenhang gilt der Englischunterricht nach Suter (2019) als 'gut', wenn die Schülerinnen und Schüler nicht nur in einer entspannten, angstfreien und anregenden Lernatmosphäre an ihrem flüssigen Sprechen arbeiten können, sondern vor allem auch dann, wenn sie sich a) auf die Bearbeitung relevanter Aufgaben (*meaningful, relevant tasks*) in einer anregenden Lernatmosphäre (*positiv, safe climate*) engagiert einlassen und wenn b) eine angepasste Lernprozessunterstützung während der Bearbeitung dieser Aufgaben (*interactional*

support) für die Schülerinnen und Schüler seitens ihrer Lehrkraft rechtzeitig realisiert wird (vgl. Suter 2019: 61). Es ist heutzutage aber auch möglich, einen modernen Fremdsprachenunterricht nach dem Prinzip der Darstellung des Materials des lehrbuchfreien Unterrichts im Rahmen einer sogenannten *Language Learning Community* (vgl. Enter. 1993: 12) und in verschiedenen erfolgsorientierten lerneraktivierenden Übungsformen mit vielfältigen kommunikativen, interaktiven und auf eine Sprachverarbeitung abzielenden Aktivitäten für die Schülerinnen und Schüler durchzuführen (vgl. Schaar et al. 2020: 30).

An diese Gedanken knüpft die vorliegende Dissertation an, und unter Berücksichtigung der oben erwähnten Schlüsselkonzepte werden die folgenden Aspekte eingehend beleuchtet: 1) ein entspannter, angstfreier und allgemein zufriedenstellender interaktiver Sprachlernprozess (per Videokonferenz) mit einer positiven Atmosphäre; 2) Akzeptanz; 3) Motivation und 4) bedeutsame Aufgaben. Dabei werden unweigerlich solche Lerninhalte berücksichtigt, die die Lernenden interessieren und an deren Auswahl sie sich selbst beteiligen können. Zu den theoretischen Grundlagen dienen vor allem die von Legutke et al. (2009) präsentierten empirischen Forschungsergebnisse, die illustrieren, wie die fremdsprachliche Lehrkraft ihren Fremdsprachenunterricht derart gestalten und durchführen kann, dass die Lernenden engagiert, "akzeptierend", motiviert und aufgabenorientiert die Fremdsprache lernen:

Thinking about the sequence of activities, a varied balance of stir and settle activities is necessary to keep learners engaged and motivated, as well as providing opportunities for physical action and quiet anchors for individual reflection where children have an opportunity to think about their learning. (Legutke et al. 2009: 36)

Wie Legutke et al. (2009: 36) urteilen, ist es wichtig, Rücksicht darauf zu nehmen, welche konkrete Art der Beteiligung durch die Lernenden die Lernaufgabe auszulösen vermag:

With your learners it is important to consider which kind of involvement a task triggers. (Legutke et al. 2009: 36)

Dabei soll auch die Tatsache nicht vernachlässigt werden, dass eine gewisse Sequenz von Aufgaben und von ausbalancierten Aktivitäten notwendig ist. Diese Aktivitäten sollen jedoch variiert werden und für die Lernenden anregend sein, so dass sie nicht nur engagiert, sondern auch motiviert bleiben. Dazu soll auch den Lernenden entsprechende Gelegenheiten für physische Aktivitäten und für ihre individuelle Reflexion zur Verfügung gestellt werden. Die Lernenden sollen ebenfalls die Möglichkeit bekommen, ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren (vgl. Legutke et al. 2009: 36).

In seinem Plenarvortrag zum Thema "A task is a task" (2008) spricht Müller-Hartmann über einen intensiv geführten Diskurs über das aufgabenorientierte Lehren und Lernen im Bereich

der Fremdsprachendidaktik. Er betont dabei auch die Rolle von Aufgaben bei der Entwicklung von sprachlichen Grundfertigkeiten und interkultureller kommunikativer Kompetenz, als "tasks, 'for organizing the content and methodology of language teaching'" (Müller-Hartmann 2008, Hervorhebung im Original). Die Rolle der Aufgaben besteht darin, der Lehrkraft zu helfen, nicht nur den Lerninhalt, sondern auch die Methodologie des Fremdsprachenlehrens zu organisieren (vgl. Müller-Hartmann 2008). Im Rahmen seines Vortrages betrachtet Müller-Hartmann die Aufgabenorientierung beim *Task-Based-Language-Learning* als Königsweg zur Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht und plädiert dafür, dass sowohl die Formulierung als auch die Implementierung der Bildungsstandards zu einer Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht führt, wobei es sich vor allem um "Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der Ausbildung interkultureller kommunikativer Kompetenz" handelt. Dabei hebt Müller-Hartmann hervor, dass die Aufgabenorientierung diese Kompetenzen produktiv entwickeln kann. Im Zusammenhang mit *Task-Based-Language-Learning* hebt Gnutzmann (2006: 62) zudem hervor, dass "Task-based language learning (TBL) [...] – zumindest im angelsächsischen Bereich – als der Zeit am meisten diskutierte 'approach' des Fremdsprachenlehrens und -lernens [gilt]" (Gnutzmann 2006: 62, Hervorhebung im Original). Aufgabenbasiertes Sprachenlernen bezieht sich auf einen aufgabenbasierten Ansatz als primäre Planungs- und Lerneinheit im Sprachunterricht. Darin wird eine logische Weiterentwicklung der kommunikativen Sprachlehrbewegung der 1980er Jahre gesehen. In diesem Fall werden Aufgaben als "nützliche Mittel" zur Anwendung dieser Prinzipien angeboten (vgl. Richards und Rodgers 2005: 223):

Task-Based Language Teaching (TBLT) refers to an approach based on the use of tasks as the core unit of planning and instruction in language teaching. Some of its proponents (e.g., Willis 1996) present it as a logical development of Communicative Language Teaching movement from the 1980s. (Richards und Rodgers 2005: 223)

Tasks are proposed as useful vehicles for applying these principles. Two early applications of a task-based approach within a communicative framework for language teaching were the Malaysian Communicational Syllabus (1975) and the Bangalore Project (Beretta and Davies 1985; Prabhu 1987; Beretta 1990) both of which were relatively short-lived. (Richards und Rodgers 2005: 223)

Die Zielaufgaben sind laut Nunan (2004: 19) der Ausgangspunkt für aufgabenbasiertes Sprachenlernen, das sich auf die reale Welt bezieht. Im Fokus stehen vor allem zahlreiche Dinge, die im Alltag mit der Sprache zu tun haben, wie z. B. der Austausch persönlicher Informationen mit einem neuen Bekannten (vgl. Nunan 2004: 19):

[T]he point of departure for task-based language teaching is real-world or target tasks. These are the hundred and one things we do with language in everyday life, from writing a poem to confirming an airline reservation (to exchanging personal information with a new acquaintance). (Nunan 2004: 19)

Im Bereich des Zweitspracherwerbs wurden umfangreiche Untersuchungen zu aufgabenbasiertem Sprachenlernen und seinen Auswirkungen auf die Zweitsprachenentwicklung (L2) durchgeführt. Diese Aufgaben sollen im Mittelpunkt des Lehrens und Lernens stehen, weil dies den Studierenden die Möglichkeit bietet, nicht nur ihre eigenen "Outputs" herzustellen und Lücken in ihrer Interprache zu erkennen, sondern auch korrigierendes Feedback zu erhalten und abschließend diese "Outputs" modifizieren zu können:

Within the field of second language acquisition (SLA), there is substantial research on task-based language teaching (TBLT) and its effects on second language (L2) development (Bygate, 2015; Gass & Mackey 2007; Kim, 2015; van den Branden 2016). Placing tasks in the center of teaching and learning creates opportunities for learners to produce output, to notice gaps in their interlanguage, to obtain corrective feedback, and to modify output (Swain, 2005). (Taguchi und Kim 2018: 114)

In diesem Fall gelten laut Anderson und McCutchen (2019: 3) die Übungen für aufgabenbasiertes Lernen als sehr willkommene Ergänzung zu traditionellen Lehr-Lernmethoden (vgl. Anderson und McCutchen 2019: 3). Zu diesen Übungen gehören auch eine Reihe praktischer Unterrichtsaktivitäten, die es den Studierenden ermöglichen, ihre kommunikativen Sprachfertigkeiten auf sinnvolle und kommunikative Weise einzusetzen, um dabei sozusagen mit ihren "kommunikativen Muskeln spielen" zu können. Dabei ist Teil der Aktivitäten für aufgabenbasiertes Lernen ein "struktureller Index" für die Lehrkräfte, die aus vielen unterschiedlichen Ländern der Welt kommen. Dieser Index ermöglicht es ihnen, innerhalb ihres üblichen Grammatiklehrplans zu arbeiten und die entsprechenden Aktivitäten auszuüben. Hier handelt es sich um "zielgerichtete Aufgaben", die darauf abstellen, bestimmte Sprachaktivitäten der Studierenden einzuüben. Dies führt zu effektivem Lernen, wenn sie in Verbindung mit dem Sprachenlernen anhand der "assistierten Aufgaben" zur Anwendung kommen, was sogar im Vergleich zu den "unfokussierten Aufgaben" von Vorteil ist (vgl. Anderson und McCutchen 2019: 3):

For this reason, Activities for Task-Based Learning is a very welcome addition to the teacher's library, one that I suspect will become a well-thumbed favourite in staff rooms around the world. (Anderson und McCutchen 2019: 3)

Activities for Task-Based Learning also includes a range of classroom practice activities that nonetheless allow the learners to flex their communicative muscles, as the authors put it, using language meaningfully and for communicative purposes. A key intention for Prabhu's original work (1987). Activities for Task-Based Learning includes a structural index to allow teachers who work within the constraints of a grammar syllabus (common in many parts of the world) to make use of the activities through what Ellis has called 'focused tasks' – tasks designed to practice a specific language point. These have been shown to lead to significant learning when used within 'task-supported' to language teaching (Li, Ellis & Zhu, 2016), comparing favorably even to unfocused task of the kind that Long (2015) argues for. (Anderson und McCutcheon 2019: 3)

Die Rolle der Lehrkraft beim aufgabenbasierten Sprachenlernen wird nicht nur in ihrer

Eigenschaft als Wegweiser, sondern auch als Ratgeber und Trainer vorgestellt. Diese*r versucht, die Studierenden dazu zu motivieren, Aufgaben zu erledigen, und ihnen klare Anweisungen zu geben. Bei dieser Vorgehensweise sollen sie sowohl kognitiv als auch emotional beim Erledigen ihrer Aufgaben unterstützt werden. Den Studierenden soll dabei auch die Möglichkeit gegeben werden, eigene Sprachkenntnisse weiterentwickeln zu können (vgl. van den Branden 2006: 217):

The role of the teacher in task-based language education has been described in a number of publications) (e.g. Prabhu, 1987; Samuda 2001; Willis 1996; see also chapters 8 and 9 in this volume). In these articles, the teacher is presented as a guide, the Counselor and a coach who tries to motivate his students to perform tasks, gives them clear instructions and support the students' task performance, both at the cognitive and affective level, in such a way that they further develop their language proficiency. (van den Branden 2006: 217)

Laut Grimm et al. (2015: 101) konzentriert sich ein solcher "aufgabenbasierter Sprachunterricht" mehr auf die Bedeutung als auf die Form. Dabei beruht er auf der Interaktion zwischen den Studierenden, indem ihnen Aufgaben gestellt werden. Im Rahmen dieses "aufgabenbasierten Sprachunterrichts" wird die Aufmerksamkeit auf den Prozess der Bearbeitung einer gegebenen Aufgabe gelenkt. Der Fokus liegt klar darauf, wie die Studierenden ihre Aufgaben bearbeiten und wie sie zu Ergebnissen gelangen. Die Aufgaben sollten einer klaren Struktur folgen und die Rolle der Lehrkraft hauptsächlich darin bestehen, die Studierenden nicht nur im Lauf der Phase "vor der Aufgabe" zu motivieren und zu beraten, sondern auch, sie in der Phase "während des Aufgabenzklus" zu überwachen und zu unterstützen, zu moderieren und dabei den Arbeitsprozess zu veranschaulichen und sie in der Phase "nach der Aufgabe" zu bewerten (vgl. Grimm et al. 2015: 101).

Laut van den Branden (2006: 6f.) soll das Klassenzimmer hier eine sinnvolle Interaktion ermöglichen und den Studierenden ausreichend Gelegenheit bieten, nicht nur zielführende Eingaben zu verarbeiten, sondern auch, sinnvolle Ergebnisse zu produzieren und relevante bzw. umsetzbare Ziele erreichen zu können. Die entsprechenden Aufgaben laden die Studierenden dazu ein, in erster Linie als "Sprachnutzer" und nicht als "Sprachlerner" zu agieren (vgl. ebd.):

Classroom should facilitate meaningful interaction and offer learner ample opportunity to process meaningful input and produce meaningful output in order to reach relevant and obtainable goals. In other words, tasks invite the learner to act primarily as a language *user*, and not as language *learner*. (van den Branden 2006: 6-9)

Die Ansätze von Göbel (2007), Müller-Hartmann (2008) und Schlickau (2009) werden in dem vorliegenden Dissertationsprojekt entscheidend weiterverfolgt. Die empirische Grundlage dafür bildet das Konzept von Schlickau (2000/2001), das bereits in seinen Aufsätzen "Video

und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotentiale und empirische Beobachtungen" und "Praxis und Analyse interkultureller Kommunikation durch Video und Videokonferenz: Lernpotentiale und Anforderungen" im Rahmen der zwei Kooperationsseminare dargestellt wurde. Im Verlauf der beiden Seminare, die im Jahr 2000 und 2001 stattfanden, unternahm Schlickau an zwei entsprechenden empirischen Beispielen den Versuch, das Potential des Einsatzes der Videokonferenzen in Bezug auf das angesprochene Seminarkonzept zu erschließen. Dieses Seminarkonzept war grundsätzlichem Schwerpunkt "Sprach- und Kulturvermittlung im Rahmen eines lernerzentrierten Kooperationsseminars auf internationaler Ebene" gewidmet.

Darauf aufbauend wird im Rahmen der vorliegenden Dissertationsarbeit das aktuelle Konzept "Sprach- und Kulturvermittlung im Rahmen eines lernerzentrierten Kooperationsseminars auf internationaler Ebene" methodisch-didaktisch (für die Zielgruppe Online-Lehrkraft) weiterentwickelt. Die zentrale Zielstellung der Dissertationsarbeit ist, im Laufe der drei Dissertationsprojektphasen Vorstudie I, Vorstudie II und Hauptstudie das methodisch-didaktisch entwickelte universelle Einsatzszenario bzw. Unterrichtsszenario unmittelbar in der Praxis umzusetzen. Dieses Einsatzszenario ist vor allem für einen interkulturellen (landeskundlichen) Co-Working-basierten Unterricht per Videokonferenz vorgesehen, der prinzipiell aus den zwei gleichen Unterrichtsphasen Selbstlernmodul I und Selbstlernmodul II besteht. Dabei stellt jedes einzelne Modul eine Kombination aus vier Unterphasen bzw. Selbstlerneinheiten dar, von denen der erste *Schritt 1: Video-Vortrag*, der zweite *Schritt 2: Lesetext*, der dritte *Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz* und die vierte Selbstlerneinheit *Schritt 4: Wissenstest: Präsentation der Ergebnisse oder Datenerhebung (Ausfüllen des Fragebogens)* ist (vgl. auch Tabelle 1 sowie Abbildung 2, die das aktuelle Kommunikationsmodell zusammen mit dem aktuellen Kommunikationsprinzipim Rahmen der beiden Arbeitsmodi 'Modus I' und 'Modus II' illustriert).

Das universelle Einsatzszenario bzw. Unterrichtsszenario	
Selbstlernmodul I: 'MIT' Arbeitsmodus bei physischer Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum (ausschließlich im Laufe der Selbstlerneinheit 3)	Selbstlerneinheiten
	<i>Schritt 1: Video-Vortrag</i> , Selbstlerneinheit 1
	<i>Schritt 2: Lesetext</i> , Selbstlerneinheit 2
	<u><i>Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz</i></u> , Selbstlerneinheit 3
	<i>Schritt 4: Wissenstest: Präsentation der Ergebnisse oder Datenerhebung (Ausfüllen des Fragebogens)</i> , Selbstlerneinheit 4
Selbstlernmodul II: 'OHNE' Arbeitsmodus bei physischer Abwesenheit	Selbstlerneinheiten
	<i>Schritt 1: Video-Vortrag</i> , Selbstlerneinheit 1

der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum (ausschließlich im Laufe der Selbstlerneinheit 3)	<i>Schritt 2: Lesetext, Selbstlerneinheit 2</i>
	<i>Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz, Selbstlerneinheit 3</i>
	<i>Schritt 4: Wissenstest: Präsentation der Ergebnisse oder Datenerhebung (Ausfüllen des Fragebogens), Selbstlerneinheit 4</i>

Tabelle 1: *Das universelle Einsatzszenario bzw. Unterrichtsszenario*

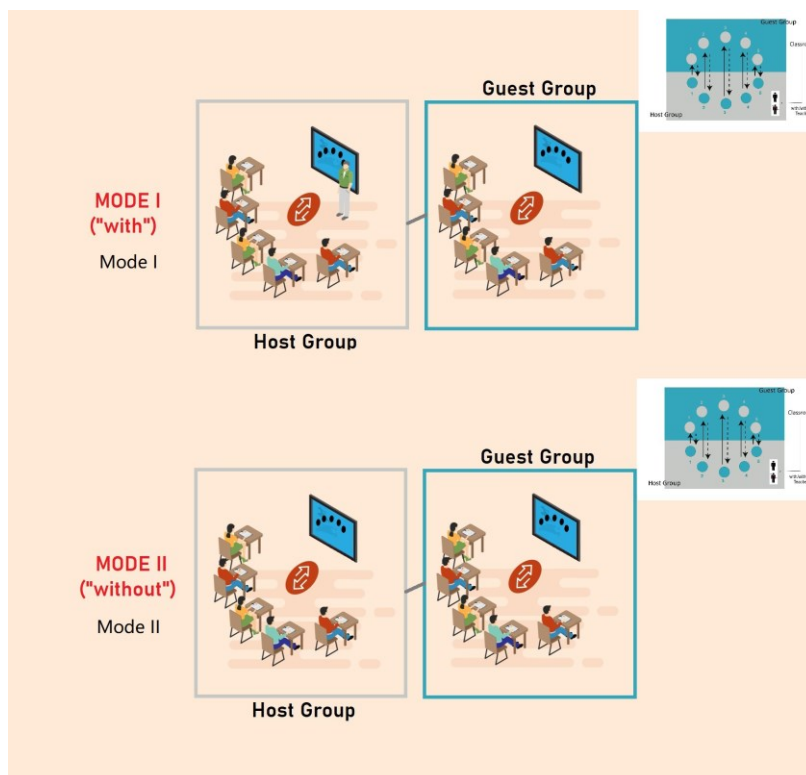


Abbildung 2: *'Modus I' und 'Modus II'*

Das Ziel des Modells im Rahmen der beiden Selbstlernmodule ist die Überwindung von Lehrerzentrierung und die gleichzeitige Schaffung von Lernerzentrierung beim interaktiven Sprachlernprozess per Videokonferenz. Das erste Selbstlernmodul ('MIT') ist für die hohe autonome lernerzentrierte Arbeit der Online-Lerner vor allem bei 'physischer Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' vorgesehen. Konträr dazu ist das zweite Selbstlernmodul ('OHNE') für die absolute autonome lernerzentrierte Arbeit dieser Online-Lerner grundsätzlich bei 'physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft' in dem gleichen Klassenraum gültig. Im ersten Fall geht es um eine unmittelbare Telelerner*innen-Zentrierung im Umfang von ca. 75 Prozent (bzw. zwei Drittel aller Sprechakte/Elaborationen) in der dritten Selbstlerneinheit *Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz*. Das heißt,

dass die Online-Studierenden an dem interaktiven Sprachlernprozess per Videokonferenz mehr sprachlich beteiligt sind als die lokale Lehrkraft. Im Gegensatz dazu liegt der Redeanteil im zweiten Fall der absoluten Telelerner*innen-Zentrierung bei 100 Prozent (bzw. bei drei Drittel aller Sprechakte/Elaborationen).

Im Folgenden wird das vorliegende Modell umfassend vorgestellt, indem sein Aufbau in Bezug auf das integrierte Vertretungskonzept detailliert dargelegt wird. Dazu werden die zwei Hauptbedingungen, die dieses Vertretungskonzept voraussetzt, erläutert.

Das Modell setzt eine allmähliche Telelerner*innen-Zentrierung von minimal 75 bis maximal 100 Prozent voraus. Dabei handelt es sich um eine Erhöhung des Sprachanteils der Online-Studierenden unter der unmittelbaren Berücksichtigung des optimalen Grades der Telelerner*innen-Zentrierung beim interaktiven Sprachlernprozess sowohl im autonomen Arbeitsmodus 'MIT' als auch im autonomen Arbeitsmodus 'OHNE' per Videokonferenz. Dieses Modell verfolgt das Hauptziel, die Lehrerzentrierung beim 'interaktiven' Sprachlernprozess per Videokonferenz im maximalen bzw. hohen autonomen Arbeitsmodus 'MIT' und 'OHNE' von 25 auf 100 Prozent zu reduzieren und dadurch die Telelerner*innen-Zentrierung effektiv von 75 auf 100 Prozent zu erhöhen. In beiden Fällen ist die lokale Lehrkraft an dem interaktiven Sprachlernprozess entweder sprachlich 'relativ maximal' (im Arbeitsmodus 'MIT') oder gar nicht (im Arbeitsmodus 'OHNE') beteiligt. Unter dem Begriff Lehrerzentrierung versteht Bosse vor allem, "dass der Lehrer im Zentrum der Aufmerksamkeit der Schüler*innen steht der Lehrer steht vor der Klasse, trägt z. B. den Unterrichtsstoff vor, während die Schüler*innen seinem Vortrag folgen" (Bosse 2009: 125). Laut Bosse (2009: 125) ist eine lehrerzentrierte Arbeitssituation dadurch gekennzeichnet, dass sich die Lehrkraft im Zentrum des Unterrichtsgeschehens und der damit verbundenen Aufmerksamkeit der Lernenden frontal oder unmittelbar "vor der Klasse" befindet. Die Hauptaufgabe des Lehrkörpers besteht darin, den Unterrichtsstoff den Lernenden vorzutragen. Dabei wird von den Lernenden erwartet, dass sie diesem Prozess folgen werden.

1.4.1 Das Vertretungskonzept

Anhand des aktuellen in das universelle Einsatzszenario integrierten Vertretungskonzeptes wird die fremdsprachliche lokale Lehrkraft durch die Gruppe der virtuellen Gäste (*Guests*) für die Gesamtdauer der dritten Selbstlerneinheit *Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz* vertreten. Die lokale Lehrkraft ist in diesem Fall im Klassenraum entweder physisch anwesend bzw. sozial kopräsent (im Arbeitsmodus 'MIT') oder physisch abwesend bzw. sozial nicht-kopräsent (im Arbeitsmodus 'OHNE'). Das Vertretungskonzept setzt somit

zwei entsprechende Hauptbedingungen voraus. Die erste Hauptbedingung lautet: Die lokale Lehrkraft ist im eigenen Klassenraum physisch anwesend und beteiligt sich an dem interaktiven Sprachlernprozess der Online-Lerner*innen per Videokonferenz. Dabei befindet sich die lokale Lehrkraft in einem *Stand-By*-Modus und greift ausschließlich bei Bedarf in den interaktiven Sprachlernprozess der Telelerner*innen ein. Im Gegensatz dazu lautet die zweite Hauptbedingung: Die lokale Lehrkraft ist im eigenen Klassenraum physisch abwesend und beteiligt sich nicht am interaktiven Sprachlernprozess der Online-Studierenden per Videokonferenz. Angesichts dieser Abwesenheit befindet sich die lokale Lehrkraft nicht in einem *Stand-By*-Modus und kann auch nicht bei Bedarf in den interaktiven Sprachlernprozess der Telelerner*innen eingreifen (siehe Abbildung 3 und Abbildung 4).

Vertretungskonzept	
<p>Hauptbedingung I: 'MIT' Arbeitsmodus I bei physischer Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum</p>	<p><i>Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz, Selbstlerneinheit 3</i></p> <p>Die lokale Lehrkraft befindet: – sich im eigenen Klassenraum; – in einem <i>Stand-By</i>-Modus; – interveniert in den interaktiven Sprachlernprozess der Telelerner*innen ausschließlich bei Bedarf.</p>
<p>Hauptbedingung II: 'OHNE' Arbeitsmodus II bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum</p>	<p><i>Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz, Selbstlerneinheit 3</i></p> <p>Die lokale Lehrkraft befindet: – sich nicht im eigenen Klassenraum; – in keinem <i>Stand-By</i>-Modus; – interveniert nicht bei Bedarf in den interaktiven Sprachlernprozess der Telelerner*innen.</p>

Tabelle 2: *Vertretungskonzept und die zwei Hauptbedingungen*

Das Vertretungskonzept lässt sich mithilfe des Kommunikationsmodells visualisieren (siehe Abbildung 3), das für die beiden aktuellen Kooperationsgruppen '*Host Group*' und '*Guest Group*' vorgesehen ist (siehe Abbildung 4).

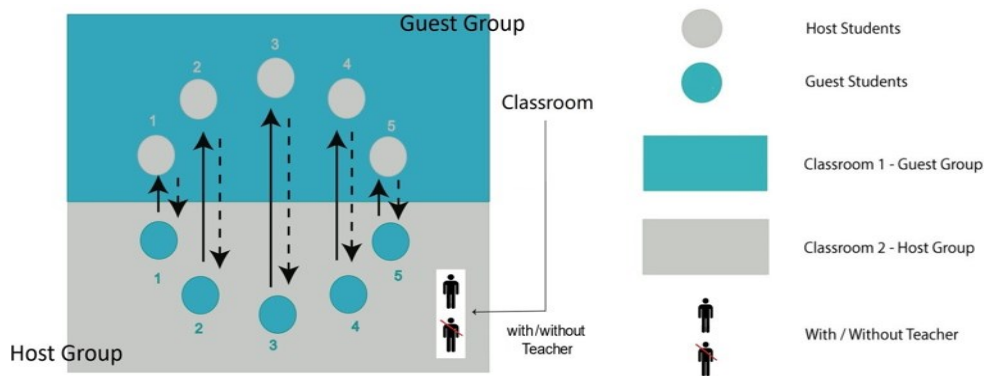


Abbildung 3: Kommunikationsmodell (Vertretungskonzept)

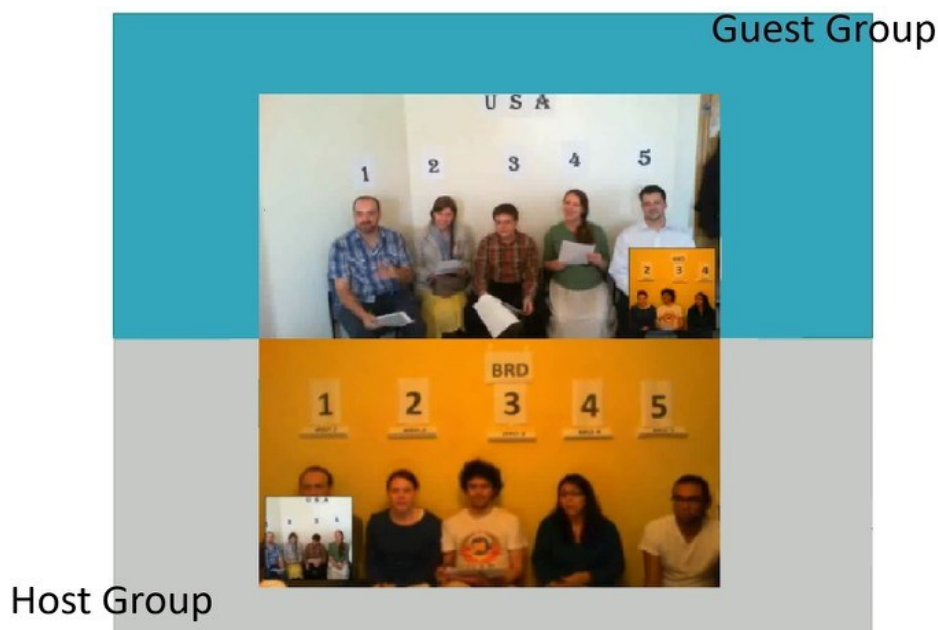


Abbildung 4: Kooperationsgruppen 'Host Group' und 'Guest Group'

Um das oben dargestellte Vertretungskonzept methodisch-didaktisch entwickeln zu können, wurde auf eine Reihe von theoretischen Grundlagen und Ergebnissen aus den empirischen Forschungen verschiedener Autoren zurückgegriffen. Dank diesem Vertretungskonzept wird im Rahmen der vorliegenden Gesamtstudie eine interkulturelle Interaktion zwischen den Telelerner*innen als "Angehörigen verschiedener Kulturen" stattfinden. Dazu wird deren "interkulturelle Kompetenz" und dabei vor allem die Fähigkeit, verschiedene Skills erfolgreich innerhalb eines interkulturellen Umfelds anwenden zu können, trainiert (vgl. Röhl 2010: 6f.). Das interkulturelle Online-Lernen wird fest verknüpft sein mit dem Konzept der moralischen Kommunikation. Dazu wird diese konstruktiv im Rahmen einer virtuellen Gesprächsführung seitens der Online-Lernenden selbst eingesetzt (vgl. Nazarkiewicz 2010: 10). Als Anforderung

an die Telelerner*innen besteht die Notwendigkeit, bezüglich nicht nur der fremden Kulturen, sondern auch der Merkmale interkulturellen Handelns auf dem Laufenden zu bleiben. Dazu wird lediglich theoretisches Vorgehen zur Bewältigung eines erfolgreichen virtuellen "interkulturellen Miteinanders" als nicht ausreichend angesehen (vgl. Wirth 2011: 3f.). Im gegebenen Kontext wird der interkulturelle Austausch im Vordergrund des Wissenserwerbsprozesses per Videokonferenz stehen. Dabei wird nicht nur auf die Sprecher der "Kernländer" wie den USA, sondern auch andere Länder und Territorien wie Deutschland und Russland fokussiert, in denen Englisch als Fremdsprache gelernt wird.

Im Rahmen der aktuellen Fremdsprachenausbildung wird auch vom Studienleiter die Bedeutung des *kommunikativen Aktes* im interkulturellen Austausch per Videokonferenz betont, indem die kontinuierliche Aushandlung von Bedeutungen in konkreten, symbolisch vermittelten Interaktionsprozessen erfolgt. Sprache und Kultur sind aus dieser Perspektive eng miteinander verknüpft und erfordern daher *interkulturelle kommunikative Kompetenz* der Telelerner*innen. Dementsprechend lässt sich diese Kompetenz als *kritisches Bewusstsein und Reflexivität* definieren. Dabei sollten nicht nur *Toleranz, Offenheit, Respekt* gezeigt werden, sondern auch "die Bereitschaft, Angehörige anderer Kulturen" wie z. B. Online-Studierenden aus der US-amerikanischen, deutschen und russischen Kultur zu ihren jeweils eigenen Bedingungen (vgl. Grimm et al. 2015: 158).

Dieser interkulturelle Austausch wird nach einem bestimmten universellen interkulturellen Lernszenario (im Arbeitsmodus I "mit der Lehrkraft", d. h. bei physischer Anwesenheit der lokalen Lehrkraft, und im Arbeitsmodus II "ohne Lehrkraft", d. h. bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft) stattfinden. Dieses Lernszenario wird sich im Rahmen des schulisch-universitären Fremdsprachenunterrichts wie z. B. des Englisch- bzw. Deutschunterrichts per Videokonferenz daran orientieren, das Erlernen der aktuellen Fremdsprache damit zu verbinden (vgl. Grimm et al. 2015: 158). Hierbei wird das Wissen der Telelerner*innen im Rahmen dieses virtuellen bzw. videokonferenzbasierten "interkulturellen Miteinanders" von einem deklarativen hin zu einem prozeduralen Zustand transferiert. Dies wird jedoch nur "durch häufiges Lösen von Aufgaben ähnlichen Typs" erfolgreich sein. Dabei handelt es sich vor allem um die Ermöglichung einer "Identifikation von gemeinsamen Elementen", die ihrerseits als "taktisches Lernen" der Telelerner*innen gekennzeichnet ist. Es sei auch betont, dass es sich um "strategisches Lernen" handelt, dem eine zentrale Rolle zukommt, da diese Art des Lernens von Lernenden grundsätzlich zur Problemlösung der "Auffüllung von Lücken im eigenen landeskundlichen bzw. interkulturellen Wissen" zu nutzen ist.

Dabei setzt dieser dynamische Drei-Stadien-Wissenserwerbsprozess einen Wissenstransfer der

Telelerner*innen voraus, der hauptsächlich umfasst, dass sie landeskundliche (bzw. interkulturelle) Wissensbestände erlernen. In diesem Fall werden die Schwerpunkte kulturelle Phänomene wie z. B. Sprachgebrauch, Geschichte, Kunst, Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaftsstruktur, Minderheiten, Geografie, Regionalität und Verhaltenskodizes sein (vgl. Grimm et al. 2015: 156). Im Rahmen dieses dynamischen Drei-Stadien-Wissenserwerbsprozesses werden sich die Online-Studierenden insgesamt nach zwei Hauptkategorien interkultureller Expertise auf zwei ganz unterschiedlichen Niveaus klassifizieren lassen wie 1. *Der Laie/der Novize* auf dem schulischen Niveau (Telelerner*innen mit dem Status "Schüler*innen" in der Alterskategorie "10 bis 20 Jahre alt" mit dem Zielsprachniveau A1 bis A2) und 2. *Der Experte/der fortgeschrittene Experte* auf dem universitären Niveau (Telelerner*innen mit dem Status "Student*innen" in der Alterskategorie "20 bis 30 Jahre alt" mit dem Zielsprachniveau B1 bis B2) (vgl. Kammhuber 2013: 34f.).

Im Rahmen der vorliegenden Gesamtstudie wird der mit dem Begriff "*Landeskunde*" bezeichnete Bereich dem Hauptfach entsprechen, dabei werden die Grundkenntnisse der Telelerner*innen vermittelt. Das vertretungskonzept-basierte pädagogische Programm zielt darauf ab, nationale Klischees abzubauen und durch Vermittlung instruktiven Wissens der Online-Lernenden zur "Völkerverständigung" beizutragen. Es ist auch implizit beabsichtigt, die Konzepte demokratischer Gesellschaften vor allem von Englisch- und Deutschlernenden zu verbreiten. Dabei werden eine Art ausgefeiltes "Touristenkit" für zukünftige Touristenreisen, wie z. B. nach New York, Jena, Orenburg usw., sowie verschiedene wichtige deutsche und russische US-Touristenattraktionen Bestandteil sein, weshalb dieses Vorgehen auch als "Touristenkit-Ansatz" bezeichnet wird. Dadurch können allerdings idealisierte Gesellschaftsbilder wie das einer vollständigen Kleinfamilie oder einer spannungsfreien multikulturellen Nachbarschaft entstehen (vgl. Grimm et al. 2015: 156).

Die vorliegende Gesamtstudie wird im Bereich des Zweitspracherwerbs als eine komplexe Untersuchung zum Vertretungskonzeptbasierten bzw. aufgabenbasierten landeskundlichen Sprachenlernen per Videokonferenz im Arbeitsmodus I/II bei physischer An-/Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum im Rahmen der Online-Zweitsprachentwicklung (L2: Englisch und Deutsch als Fremdsprache) durchgeführt. Aufgabenbasiertes Sprachenlernen der Telelerner*innen beruht entsprechend auf einem aufgabenbasierten Ansatz in Form einer primären Planungs- und Lerneinheit im videokonferenzbasierten Landeskunde-/Sprachunterricht; es wird als logische Weiterentwicklung der kommunikativen Sprachlehrbewegung der 1980er Jahre gesehen. Hierbei werden die Aufgaben den Online-Studierenden als "nützliche Mittel" zur Anwendung dieser Prinzipien angeboten (vgl. Richards

und Rodgers 2005: 223). Der Ausgangspunkt für das aufgabenbasierte Sprachenlernen per Videokonferenz sind Zielaufgaben, die sich auf die reale Welt beziehen. Das sind vor allem zahlreiche Dinge, die im Alltag mit der Zielsprache (Englisch oder Deutsch) zu tun haben, wie z. B. der Austausch persönlicher Informationen mit einem oder mehreren neuen virtuellen Bekannten ("*Guests*"- bzw. "*Hosts*"-Telelerner*innen) (vgl. Nunan 2004: 19). Dieses aufgabenbasierte Sprachenlernen mit dem Fokus auf die Landeskunde des jeweiligen Ziellandes und die entsprechenden Aufgaben werden in den Mittelpunkt des virtuellen Lehr-/Lernprozesses (bzw. des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz) gestellt, da dies den Telelerner*innen die Möglichkeit eröffnet, nicht nur ihre eigenen "Outputs" herzustellen und Lücken in ihrer Intersprache zu erkennen, sondern auch korrigierendes Feedback zu erhalten und abschließend diese "Outputs" modifizieren zu können (vgl. Taguchi und Kim 2018: 114).

Übungen für dieses virtuelle aufgabenbasierte Lernen werden als "sehr willkommene Ergänzung" eingesetzt (vgl. Anderson und McCutchen 2019: 3). Zu ihnen gehören auch eine Reihe praktischer Unterrichtsaktivitäten wie "interaktiver Sprachlernprozess" zu bestimmten landeskundlichen Themen (wie z. B. "Jena", "Moscow", "New York" usw.), die es den Online-Lernenden ermöglichen, ihre Sprachfertigkeiten sinnvoll und kommunikativ auf virtuelle Weise per Videokonferenz einzusetzen, um dabei mit ihren "kommunikativen Muskeln spielen" zu können. Dabei wird für die Online-Lehrkräfte, die aus vielen unterschiedlichen Teilen der Welt wie z. B. den USA, Deutschland und Russland kommen, in Bezug auf diese Aktivitäten ein "struktureller Index" in Form des aktuellen universellen Einsatzszenarios (bzw. Unterrichtsszenarios) entwickelt. Dieser Index ermöglicht es ihnen, innerhalb des üblichen Lehrplans zu arbeiten und die Aktivitäten dadurch auszuüben. Es handelt sich um "zielgerichtete Aufgaben", die vor allem darauf abstellen, bestimmte Sprachaktivitäten zu üben. Dies führt zum signifikanten Lernen der Telelerner*innen, wenn sie in Verbindung mit dem videokonferenzbasierten Sprachenlernen anhand der sogenannten "assistierten Aufgaben" Anwendung finden, was sogar im Vergleich zu den "unfokussierten Aufgaben" von Vorteil ist (vgl. Anderson und McCutchen 2019: 3). Die Rolle der lokalen Lehrkraft wird dabei nicht nur in ihrer Eigenschaft als Wegweiser, sondern auch als Ratgeber*in und Trainer*in vorgestellt. Sie wird versuchen, ihre Telelerner*innen dazu zu motivieren, ihre Aufgaben zu erledigen und ihnen klare Anweisungen zu geben. Im Zuge dieser Vorgehensweise werden die Online-Studierenden sowohl kognitiv als auch emotional beim Erledigen von Aufgaben von ihrer Lehrkraft unterstützt. Ihnen wird auch die Möglichkeit gegeben, ihre eigenen Fremdsprachkenntnisse im Rahmen des aufgabenbasierten landeskundlichen Sprachunterrichts

per Videokonferenz weiterzuentwickeln (vgl. van den Branden 2006: 217).

Ein solcher Sprachunterricht stützt sich mehr auf die Bedeutung als auf die Form. Es wird sich auf die Interaktion zwischen den Telelerner*innen gestützt, indem ihnen bestimmte Aufgaben gestellt werden. In deren Rahmen wird ihre Aufmerksamkeit auf den Prozess der Bearbeitung einer gegebenen Aufgabe gelenkt. In diesem Fall liegt der Fokus klar darauf, wie diese Online-Studierenden ihre Aufgaben bearbeiten und wie sie zu den Ergebnissen gelangen. Dabei folgen diese Aufgaben einem gut strukturierten Rahmen und die Rolle der Lehrkraft besteht hauptsächlich darin, sie nicht nur im Laufe der Phase "vor der Aufgabe" zu motivieren und zu beraten, ihnen innerhalb der Phase "während der Aufgabe" den Aufgabenzyklus zu veranschaulichen und sie dabei zu unterstützen, zu moderieren und zu bewerten, sondern auch, sie in der Phase "nach der Aufgabe" zu coachen (vgl. Grimm et al. 2015: 101). Das Online-Klassenzimmer als Videokonferenzraum ermöglicht hierbei den Telelerner*innen eine sinnvolle Interaktion per Videokonferenz. Es wird ihnen ausreichend Gelegenheit geboten, relevante Ziele erreichen zu können: nicht nur sinnvolle Eingaben zu verarbeiten, sondern auch sinnvolle Ergebnisse zu produzieren. Diese Aufgaben werden die Online-Lernenden dazu einladen, in erster Linie als "Sprachnutzer" und nicht als "Sprachlerner" zu agieren (vgl. van den Branden 2006: 6f.).

Im Rahmen der vorliegenden Gesamtstudie wird es durch die entsprechenden Bedingungen möglich sein, einen positiven emotionalen Kontakt für die Lehrkräfte zu ihren Telelerner*innen herzustellen. Sie sind ihnen Vorbilder nicht nur für fürsorgliches Verhalten und Selbstvertrauen, sondern auch für Selbstkontrolle, vor allem beim vertretungskonzeptbasierten interaktiven Sprachlernprozess per Videokonferenz. Dazu geben sie ihnen Anweisungen, die fair und vernünftig erscheinen. Ihnen wird Autonomie zugestanden in einem Rahmen, der ihren Fähigkeiten entspricht, um Verantwortung für das eigene Verhalten im Rahmen der Kern-Selbsterlernheit "interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz" übernehmen zu können.

1.4.2 Meilensteine von Ertl und Schlickau

Zu den Meilensteinen der Forschung zählt nicht nur die 2003 erschienene Dissertation zum Thema *Kooperatives Lernen in Videokonferenzen. Förderung von individuellem und gemeinsamem Lernerfolg* von Ertl, sondern auch die 35 Publikationen von Ertl in Kooperation mit Autoren wie Frank Fischer, Armin Weinberger, Heinz Mandl, Markus Reiserer, Nikol Rummel, Julia Harder, Hans Spada, Kathrin Helling, Ilona Herbst, Manuela Pächter und Gergely Rakoczi, die zwischen 2001 und 2013 entstanden sind. Ertl gilt als einer der ersten Forscher, der sich mit theoretischen Grundlagen, praktischen Anwendungen und zukünftigen

Perspektiven im Bereich kooperatives Lernen in Videokonferenzen wissenschaftlich auseinandergesetzt hat. Er ermittelte die positiven Effekte des Einsatzes von Kooperationskript und Wissensschema auf den individuellen Lernerfolg der Telelerner*innen beim *Peer-Teaching* in Videokonferenzen und legte gleichzeitig den Fokus auf relevante Aspekte wie gemeinsame Wissenskonstruktion als Gruppenprodukt der Online-Studierenden. Schlickau ist ein weiterer Forscher, der sich mit dem Einsatz von neuen Medien wie der Videokonferenz und dem Aspekt der Sprach- und Kulturvermittlung im Bereich interkulturelle Kommunikation wissenschaftlich befasst hat. Er ermittelte dabei die positiven Effekte als Ergebnisse des interkulturellen Austausches zwischen den Telelerner*innen per Videokonferenz. Diese Ergebnisse sind in seinem 2009 erschienenen Buch *Neue Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung: Pragmatik - Didaktik - interkulturelle Kommunikation* dargestellt.

Im Bereich interkulturelle Kommunikation befasste sich Schlickau außerdem von 2011 bis 2014 mit den drei relativ affinen Schwerpunkten Diskursanalyse (*Die Diskursanalyse als theoretischer und empirischer Rahmen zur Erforschung interkultureller Kommunikation* - Schlickau (2011), Wissensbearbeitung und Wissensabgleich (*Prozeduren in der interkulturellen Kommunikation: Wissensbearbeitung und Wissensabgleich* - Schlickau (2013) und Gender- und Diversity-Kompetenzen (*Gender- und Diversity-Kompetenzen aus sprachwissenschaftlicher und interkultureller Perspektive: einige historisch angeregte Überlegungen* - Schlickau (2014). Schlickau (2009: 371) stellt fest, dass der Einsatz von Videokonferenzen nicht nur beachtliche Lernpotenziale für eine Sprach-, sondern auch für eine Kulturvermittlung in sich birgt. Das Kommunikationsmedium Videokonferenz ermöglicht im modernen Bildungsbereich auf einer offiziellen institutionalisierten Ebene eine konsequente Integration von facettenreicher Kommunikation zwischen den Angehörigen aus unterschiedlichen Kulturen. Dabei trägt dieses Medium auch grundsätzlich dazu bei, die Sprache und die Kultur distanzmedial zu vermitteln. Das Videokonferenzsystem ermöglicht außerdem einen motivierenden konstitutiv-authentischen sprachlich-kulturellen Austausch zwischen Lernenden aus verschiedenen Ländern und erhält eine "kursintegrierte Perspektive" (vgl. Schlickau 2009: 371). In diesem Zusammenhang plädiert Schlickau (ebd.) dafür, dass die Videokonferenz als modernes Medium im Rahmen eines internationalen kooperativen Projektes den modernen Lernern erlaubt, die jeweilige Zielkultur bzw. die Landeskunde des Ziellandes nicht nur exemplarisch zu erleben, sondern auch die Kultur bzw. die Landeskunde des eigenen Landes kooperativ zu lernen.

Die Lernenden erhalten dabei eine gewisse allgemeine interkulturelle Sensibilisierung, und im Endeffekt profitieren sie im Rahmen solcher Projekte nicht nur als Mutter-, sondern auch als

Fremdsprachler voneinander, indem sie ihre eigenen Muttersprachen kooperativ und parallel dazu produktiv gleichermaßen lernen können. Das tatsächliche interkulturelle Handeln vonseiten der Lernenden erfolgt für beide Sprachen in unterschiedlichen spezifischen distanzmedialen (autonomen) Kommunikationsformen, z.B. "eins zu eins" oder "fünf zu fünf" im Rahmen eines zweisprachigen Videokonferenzprojektes. Ein derartiges zweisprachiges Videokonferenzprojekt beruht auf dem Konzept einer distanzmedialen Kommunikation mit Präsenzbegegnungen (Schlickau 2009: 387), wobei auch die unbestrittenen Vorteile des Mediums Videokonferenz (z.B. räumliche und zeitliche Flexibilität der Teilnehmer*innen) genutzt werden. Zudem ist es notwendig, ein Konzept zu entwickeln, das eine "distanzmediale Kommunikation" mit "Präsenzbegegnungen" kombiniert und das ebenfalls aufzeigt, welche "unbestrittenen Vorteile" genutzt werden können und wie eine gegenseitige Bereicherung der beiden Kommunikationsformen stattfinden kann (ebd.). Im Rahmen der distanzmedialen Kommunikation beteiligen sich die Telelerner*innen an Präsenzbegegnungen, die über keine bestimmte mediale Kompetenz verfügen. Sie sollen sich mit den sogenannten externalen Repräsentationen im Laufe eines komplexen kooperativen Diskursprozesses per Videokonferenz beteiligen und zur Ko-Konstruktion von Wissen in virtuell kopräsenten Telelerngruppen anhand der gemeinsamen Applikation als eine Grundlage von Videokonferenzen beitragen: Die "gemeinsame Applikation ist ein Basisbestandteil von Videokonferenzen und spielt bei physikalisch kopräsenten Gruppen bei weitem nicht diese herausragende Rolle wie in Videokonferenzen" (Ertl 2003: 137). Die sogenannte *gemeinsame Applikation* ist ein entscheidendes Element für ein erfolgreiches Gelingen von Videokonferenzen zwischen virtuell kopräsenten Kooperationsgruppen. Die Hauptaufgabe der lokalen Lehrkraft innerhalb dieser virtuell kopräsenten Telelerngruppen per Videokonferenz besteht hauptsächlich darin, den Prozess der wechselseitigen Vermittlung von pädagogischen Lerntexten als ressourcenverteilten Inhalte über Videokonferenzen zu kontrollieren und diesen kompetent zu betreuen (vgl. Ertl 2003: 137):

Die wechselseitige Vermittlung pädagogischer Lerntexte ist eine kontrollierbare Aufgabe, die es erlaubt, die Vermittlung ressourcenverteilter Inhalte über Videokonferenzen experimentell zu untersuchen. Abstrahiert man weg von diesem pädagogischen Lerntext hin zum Vermitteln verteilter Ressourcen wie auch immer diese beschaffen sein mögen, entspricht die Lernumgebung einem Szenario des betrieblichen Alltags, das es durchaus zu erforschen gilt. (Ertl 2003: 137)

Hinsichtlich des Schwerpunktes Ressourcen verteilte Inhalte über Videokonferenzen hat Ertl in einer Dissertation eine Reihe von Erkenntnissen gewonnen, die für die vorliegende Studie relevant sind. Diese Erkenntnisse beziehen sich vor allem auf "die Wirkung der Unterstützungsmaßnahmen", auf "die Wirkung externaler Repräsentationen", auf den "Einfluss der Videokonferenz-Lernumgebung" und auf das "Erzielen von größten Effekten bei der

Förderung kooperativen Lernens in Videokonferenzen". Für Ertl (2003: 143f.) besteht die Notwendigkeit gegenwärtig in dem Herausfinden von komplexen Aspekten wie "Gestaltung der Kooperationsschnittstelle zur Erzielung von optimalen Effekten bei der Förderung des kooperativen Lernens in Videokonferenzen". Das Vorhandensein von zahlreichen Werkzeugen bzw. *tools*, die den Lernenden in Videokonferenz angeboten werden, trägt zur kognitiven Überlastung (*cognitive overload*) der Lernenden bei (vgl. Ertl 2003: 144). Da das Umsetzen von "Trainings zur Unterstützung kooperativen Lernens in Videokonferenzen" nicht komplikationslos stattfindet, ist zur effektiven Ableitung der entsprechenden Fördermaßnahmen eine gute Organisation dieser *tools* erforderlich (vgl. ebd.).

Im Rahmen seiner Arbeit zu kooperativem Lernen in Videokonferenzen beschäftigt sich Ertl mit drei verschiedenen Forschungsansätzen: Förderung des Lernens durch extern repräsentierte Strukturangebote, Forschung zur Kooperation über Videokonferenzen und generelle Forschung zum kooperativen Lernen. Dabei stehen diese drei Forschungsansätze in einem relativ schwachen theoretischen Bezug zueinander. Der Autor besteht jedoch darauf, dass die Ergebnisse aus den drei Forschungsrichtungen zusammengebracht werden sollen, damit das Zustandekommen von verlässlichen Erhebungen bezüglich des kooperativen Lernens per Videokonferenz erfolgreich stattfinden kann. Die dringende Notwendigkeit besteht zugleich darin, nicht nur ein "theoretisches Modell zum kooperativen Lernen in Videokonferenzen" zu entwickeln, sondern dieses auch im Rahmen von mehreren Untersuchungen empirisch zu überprüfen (vgl. Ertl 2003: 144).

Die Schlussfolgerung von Ertl (2003) wird im Rahmen der vorliegenden Dissertation zur Kenntnis genommen, indem die aktuellen Feststellungen in die theoretische Grundlage des methodisch-didaktisch erarbeiteten Vertretungskonzeptes integriert werden. Zudem wird den oben aufgeführten Hauptgedanken von Ertl und Schlickau gefolgt. Dabei wird der Einsatz von Videokonferenzsystem als Kommunikationsmedium zur Förderung interkultureller Sprach- und Kulturvermittlung unmittelbar praktisch umgesetzt. Die Videokonferenz wird zur Kommunikation zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Kulturen angewendet, was wiederum eine Wissensvermittlung auf institutionalisiertem Niveau ermöglicht. Dafür wird ein konstitutiver authentischer Austausch zwischen den Kulturen der Telelerner*innen im Hinblick auf eine motivierende Zusammenarbeit organisiert, der eine kursintegrierte Perspektive gibt.

Im Rahmen dieser Arbeit werden US-amerikanische, mitteleuropäische (deutsche) und osteuropäische (russische) Kulturen zwischen den Online-Studierenden auf der Basis eines konkreten methodisch-didaktisch erarbeiteten Konzeptes (bzw. Vertretungskonzeptes)

kommunikativ ausgetauscht. Dieser Austausch erfolgt zwischen den Online-Lernern aus den Kontrollgruppen mit den zwei entsprechenden Anforderungsprofilen 'universitäres Niveau der Telelerner*innen' und 'schulisches Niveau der Telelerner*innen'. Es wird auf die sogenannten unbewussten (Wissens-)Bestandteile (vgl. Keuper und Neumann 2008: 38) verzichtet, um das Gelingen der interkulturellen Kommunikation zwischen den Online-Studierenden aus unterschiedlichen Kulturkreisen nicht weitgehend zu gefährden. Zudem wird auf offen angesprochene kontroverse Inhalte verzichtet. Dadurch soll eine dynamische und interessengeleitete Interaktion der Telelerner*innen aus den Kontrollgruppen mit Muttersprachler*innen und einhergehend eine relativ authentische Sprachpraxis per Videokonferenz realisiert werden. Außerdem wird großer Wert auf die Sensibilisierung für thematische Zweckmäßigkeit sowie auf den angemessenen Umgang mit den Angehörigen der Zielkultur gelegt.

Im Fokus des Dissertationsprojekts steht auch die systematische Integration interkultureller Praxis. Dabei wird eine autonome interkulturelle Praxis per Videokonferenz durch den Einfluss der zwei relevanten Faktoren 'physische An-' und 'Abwesenheit' der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum berücksichtigt und die Auswirkung beider Faktoren auf den unmittelbaren Sprachlernprozess beim Sprecherwechsel untersucht. Vermutlich sind diese Faktoren wesentlich am Gelingen des Sprachlernprozesses im Rahmen der interkulturellen Kommunikation zwischen den Online-Studierenden per Videokonferenz beteiligt. Von besonderem Interesse ist dabei, herauszufinden, wie in den Kontrollgruppen der zwei Hauptkategorien ('universitäres Niveau der Telelerner*innen' und 'schulisches Niveau der Telelerner*innen') in unterschiedlichen interkulturellen Konstellationen (USA-Deutschland-Russland) ein Sprecherwechsel von der Online-Lehrkraft zur Telelerngruppe im Verlauf der Präsenzbegegnungen nach dem oben erläuterten Modell zu Stande kommen wird.

Durch das Online-Studierenden orientierte modellbasierte Vertretungskonzept wird der Sprecherwechsel im Laufe des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz ermöglicht. Dieses Vertretungskonzept soll den bisherigen lehrerzentrierten landeskundlichen Fremdsprachenunterricht per Videokonferenz ersetzen. Das Vertretungskonzept ist vor allem für den interaktiven Sprachlernprozess per Videokonferenz mit Bezugnahme auf die zwei Hauptbedingungen 'physische An-' und 'Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' vorgesehen. Der Sprachlernprozess wird nur dann zustande kommen, wenn sich die Telelerner*innen daran aktiv beteiligen. Um sich unmittelbar aktiv beteiligen zu können, sollen sie diesen Sprachlernprozess zunächst einmal akzeptieren, also gutheißen. Das entwickelte Vertretungskonzept ist in diesem Kontext ein angebotener Vorschlag, der die

Akzeptanz des autonomen interaktiven Sprachlernprozesses während der interkulturellen Kommunikation per Videokonferenz praktisch fördert. Abschließend wird evaluiert, welche Fortschritte die entscheidenden Faktoren zur Förderung der Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz durch die Online-Studierenden zeigen. Die Akzeptanz wird dabei als tatsächliche Nutzungsabsicht vonseiten der Telelerner*innen betrachtet, die sowohl die Herausbildung einer positiven bzw. negativen Einstellung gegenüber dem interaktiven Sprachlernprozess als auch eine Verhaltenskomponente hinsichtlich der Nutzung dieses Sprachlernprozesses einschließt (vgl. Küpper 2005: 32). Bei dem Akzeptanzprozess auf der Arbeitsebene bezüglich des E-Learning durchläuft der individuelle Mitarbeiter, Küpper entsprechend:

zunächst eine Phase der Ideengenerierung, in der er Informationen zu e-Learning bekommt. Nach der Entscheidung zur Initialisierung probiert er die neue Lernform aus und trifft eine Einsatzentscheidung für oder gegen diese Form der Weiterbildung. Die eigentliche Akzeptanz findet hingegen erst statt, wenn er e-Learning auch tatsächlich nutzt bzw. die Absicht hat, es zu nutzen, d.h. wenn sich sowohl eine positive Einstellung gegenüber e-Learning gebildet hat als auch eine Verhaltenskomponente bezüglich der Nutzung besteht. (Küpper 2005: 32)

Ein Akzeptanzprozess kommt, laut Küpper (2005: 32), in Bezug auf das E-Learning vonseiten der Telelerner*innen zustande, wenn jede bzw. jeder einzelne Online-Studierende zunächst durch eine Phase der Ideengenerierung durchgeht. Im Laufe dieses Akzeptanzprozesses erhalten sie Informationen zum E-Learning, und nach der getroffenen Entscheidung zur 'Inbetriebnahme' findet in der weiteren Phase des Akzeptanzprozesses das unmittelbare Ausprobieren der innovativen Lernform und eine entsprechende Einsatzentscheidung für oder gegen diese Lernform statt. Im Laufe der weiteren Phase erfolgt die eigentliche Akzeptanz seitens des bzw. der Telelerner*in als tatsächliche Nutzungsabsicht gegenüber dem Akzeptanzobjekt. In diesem Fall wird nicht nur eine positive Einstellung gebildet, sondern auch die vorhandene Einstellung in Bezug auf die Nutzung aktiviert, das Akzeptanzobjekt Sprachlernprozess anzunehmen. Darauf aufbauend wird untersucht, wie sich der interaktive Sprachlernprozess (als Prozess der Sprach- und Kulturvermittlung) per Videokonferenz durch die Online-Studierenden autonom regulieren lässt, während ebenfalls bestimmt wird, welche Schwierigkeiten sich im Rahmen dieser Kommunikationssteuerung bemerkbar machen. Überdies wird festgelegt, wie potentielle Schwierigkeiten durch eine verstärkte Unterstützung des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz mit Hilfe der Anwendung des Kooperationskripts und Wissensschemas bei 'physischer An-' und 'Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' behoben werden können.

Nachdem der Einsatz von Videokonferenzen im Fremdsprachenunterricht mit Fokus auf die

Problematik der Frontalität und Lehrerzentrierung sowie die Anknüpfungspunkte für die Mediendidaktik dargelegt wurden, werden nachfolgend Zielsetzung, Fragestellung und Aufbau der vorliegenden Forschungsarbeit erörtert.

1.5 Zielsetzung, Fragestellungen und Aufbau der vorliegenden Forschungsarbeit

1.5.1 Zielsetzung, Fragestellungen

Für die Entwicklung eines Modells des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz sollen Anknüpfungspunkte zwischen dem Wandel und der Bereitschaft des modernen Bildungsbereichs mit besonderem Augenmerk auf den Deutsch- und Englischunterricht herausgearbeitet werden. Unter der Bereitschaft des modernen Bildungsbereichs wird die tendenzielle Einstellung verstanden, engagiert mit kreativen und innovativen Projektideen zu experimentieren, die beispielsweise den Einsatz von neuen Medien für die Sprach- und Kulturvermittlung im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichtes per Videokonferenz beinhalten. Der Fremdsprachenunterricht per Videokonferenz ermöglicht den Telelerner*innen, in internationalen grenzüberschreitenden virtuellen *third place*-Sprachräumen produktiv zusammenzuarbeiten, wodurch der Wandel des Bildungsbereichs gekennzeichnet ist. Der interaktive Sprachlernprozess per Videokonferenz wird im modernen fremdsprachlichen Bildungsbereich solcher Länder wie den USA, Deutschland und Russland, die im Rahmen der vorliegenden Studie als Beispielländer fungieren, deren Sprachen erlernt werden, bisher nicht verstärkt eingesetzt. Gleichwohl eröffnet der interaktive Sprachlernprozess per Videokonferenz im Fachbereich der englischen und deutschen Medien- und Landeskundedidaktik ein breites Spektrum an diversen Themenfeldern und Gegenständen zur Ermittlung eines kritischen Verständnisses des videokonferenzbasierten landeskundlichen (interkulturellen) Lernens. Dieses Verständnis geht nicht nur von einer Nivellierung aller landeskundlichen Unterschiede und der Entstehung des globalen modernen Mediums Videokonferenz aus, sondern berücksichtigt sowohl die Weiterentwicklung der progressiven und innovativen landeskundlichen Wissenskonstruktion im Kontext des globalen interkulturellen Lernens mithilfe der Videokonferenz als auch die Widerstände gegenüber dem Einsatz dieses Mediums. Hierbei werden die den Bildungsbereich prägenden Begriffe Lernautonomie, Videokonferenz und kooperativer Fremdsprachenunterricht besonders berücksichtigt.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht in der theoretischen Herleitung und Konzeption sowie in der unterrichtspraktischen Erprobung eines mediendidaktischen Modells des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz für den landeskundlichen (interkulturellen) Englisch-

und Deutschunterricht für die Niveaus der universitären und schulischen Bildung. Das mediendidaktische Modell orientiert sich in Bezug auf die medialen Perspektive, den Gegenstandsbereich und die Methodik am Forschungsprogramm des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz und leistet durch die Ergründung eines konzeptorientierten Zugangs zu Medien und Landeskunde im Englisch- und Deutschunterricht einen wichtigen Beitrag zur didaktischen Forschung. Darüber hinaus soll dieses fachdidaktische Modell, das den interaktiven Sprachlernprozess per Videokonferenz abbildet, zur wissenschaftspropädeutischen Ausbildung von Lehrkräften und ihren Telelernern*innen beitragen. Ungeachtet dessen wird bei der Modell-Konzeption berücksichtigt, dass sich die Gegenstände und Fragestellungen akademischer Forschung und Lehre mitunter nicht eins zu eins in den schulischen und universitären Unterricht übertragen lassen. Zu den realen Faktoren, die in der Lehre variieren und sie beeinflussen, gehören beispielsweise die individuellen Lernvoraussetzungen der Online-Studierenden, die Rahmenvorgaben durch nationale Bildungsstandards, die auf Länderebene geltenden Kernlehrpläne sowie die schul- und universitätsinternen Curricula. Um den Anforderungen und den Möglichkeiten des modernen Fremdsprachenunterrichts Rechnung zu tragen, wird ein Forschungsdesign gewählt, das theoretische methodisch-konzeptionelle Überlegungen mit unterrichtspraktischen Stichproben verbindet. Im Zentrum der Erhebung steht die Beantwortung folgender grundlegender Fragen: Ist der moderne Bildungsbereich bereit für den Videokonferenzeinsatz? Falls ja, wie wirkt sich die landeskundliche (interkulturelle) Bereitschaft der englischen und deutschen Medien- und Landeskundendidaktik konkret auf die Ziele, Inhalte und Methoden des Englisch- und Deutschunterrichts aus?

- 1) Wie lässt sich das Forschungsprogramm des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz in ein didaktisches Modell des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz für den Englisch- und Deutschunterricht auf dem Niveau der universitären und schulischen Bildung umsetzen?
- 2) Wie lässt sich das didaktische Modell in der Praxis umsetzen? Wird diese Umsetzung erfolgreich sein? Welche Freiräume und konkrete Anknüpfungspunkte bieten die Bildungsstandards und die neu eingeführten Kernlehrpläne für ein solches Modell?
- 3) Wie lässt sich der methodische Ansatz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz in didaktischen Modellen aufbauen und inwieweit sind sie zu ergänzen? Welche Planungsschritte sind in der praktischen Umsetzung des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz zu berücksichtigen, und wie lässt sich eine Unterrichtsreihe nach diesem Modell sinnvoll aufbauen?

- 4) Was ist bei der Umsetzung des Modells des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz im englischen und deutschen Landeskundeunterricht zu beachten? Welche Herausforderungen und Potenziale zeigen sich bei der Umsetzung des Modells im Rahmen einer video- und textbasierten landeskundlichen Reihe?
- 5) Ist das didaktische Modell für die beiden Kontrollgruppen bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum geeignet? Wie wird die physische Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im Videokonferenzraum die Akzeptanzhaltung gegenüber dem Sprachlernprozess seitens der Telelerner*innen in den zwei Kontrollgruppen (universitäres Niveau und schulisches Niveau) beeinflussen?
- 6) Wird sich die Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses vonseiten der Online-Studierenden auf universitärem Niveau bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum von der Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses seitens der Telelerner*innen auf schulischem Niveau bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum unterscheiden? Wenn ja, wird sich die Akzeptanz in den beiden Kontrollgruppen fördern oder beeinträchtigen lassen? Was wären dann die Effekte der 'Akzeptanz'-Förderung und -Beeinträchtigung?
- 7) Welche potentiellen Unterrichtsstörungen werden als Folge mangelnder Akzeptanz in den beiden Kontrollgruppen bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum entstehen?

Für die Beantwortung der aufgeführten Fragen wird eine Gesamtstudie durchgeführt, innerhalb derer das didaktische Modell in den Kontrollgruppen der beiden Kategorien praktisch umgesetzt wird und die Daten ('Akzeptanz'-Werte) zunächst erhoben und schließlich ausgewertet werden. Die Gesamtstudie besteht aus den drei Teilen Vorstudie I, Vorstudie II und Hauptstudie. Als pädagogisches Experiment werden in der Vorstudie I mithilfe der methodischen qualitativen Inhaltsanalyse, erste Daten zu den 'Akzeptanz'-Werten erhoben. Diese Daten werden ausschließlich durch das videoanalysebasierte Datenerhebungsblatt in der Kontrollgruppe 'universitäres Niveau' der Online-Studierenden erhoben. Dieser experimentelle Teil ist in der Zeit vom 1. Oktober 2013 bis zum 1. November 2013 in Jena durchgeführt worden.

In der Vorstudie II werden mittels der methodischen quantitativen Inhaltsanalyse die Daten der 'Akzeptanz'-Werte durch das Erhebungsinstrument Fragebogen in der Kontrollgruppe 'schulisches Niveau' der Telelerner*innen erhoben. Überdies werden die lokalen Lehrkräfte über die Struktur und den Inhalt des Fragebogens informiert. Die Vorstudie II ist im Zeitraum vom 1. Februar 2014 bis zum 31. März 2014 in Jena durchgeführt worden.

Die *Hauptstudie* als methodische quantitativ-qualitative Inhaltsanalyse ermittelt anhand der drei Erhebungsinstrumente Fragebogen, interviewbasiertes Datenerhebungsblatt und videoanalysebasiertes Datenerhebungsblatt die 'Akzeptanz'-Werte in beiden Kontrollgruppen 'universitäres Niveau' und 'schulisches Niveau' der Online-Studierenden. Auch werden die lokalen Lehrkräfte über die Struktur und den Inhalt der Erhebungsinstrumente in Kenntnis gesetzt. Bei der Hauptstudie wird die Methodentriangulation angewendet, die zu der strategischen Erfassung der Hauptdimension 'Akzeptanz des Sprachlernprozesses durch die Telelerner*innen' sowohl bei 'physischer An-' als auch bei 'physischer Abwesenheit' der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum (vgl. Treumann 2018: 68) dient. Die Hauptstudie ist im Zeitraum vom 1. April 2014 bis zum 31. Dezember 2014 in Jena durchgeführt worden. Bei allen Datenerhebungen ist der Studienleiter persönlich anwesend gewesen und hat den Online-Studierenden und ihren lokalen Lehrkräften für etwaige Rückfragen zur Verfügung gestanden. Alle Probanden haben sich freiwillig an der Untersuchung beteiligt und sind vom Studienleiter ausführlich über die Funktion und Absicht dieser Studie aufgeklärt worden.

Die erhobenen 'Akzeptanz'-Werte bezüglich des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz bei 'physischer An-' und 'Abwesenheit' der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum sind als Ausprägung der positiven, neutralen und negativen Einstellung der Telelerner*innen unter Berücksichtigung der drei Hauptaspekte affektive, kognitive und konative Komponente zu verstehen (vgl. Küpper 2005: 129):

[Die a]ffektive (emotionale, motivationale) Komponente [...] drückt den gefühlsmäßigen Zustand einer Person bezüglich eines Objektes und die wahrgenommene Eignung dieses Objektes zur Befriedigung einer bestimmten Motivation aus im Sinne eines Gefühls der Anziehung oder Ablehnung. [Die k]ognitive Komponente (Meinung) [...] beinhaltet eine verstandesmäßige Gegenstandsbeurteilung, bei der Vor- und Nachteile des Objektes gegeneinander abgewogen werden. [Die k]onative (verhaltensorientierte) Komponente (Verhaltensdisposition) [ist die] Bereitschaft, sich einem Objekt gegenüber in einer bestimmten Weise zu verhalten, die aus der Einschätzung des Objektes folgt. (Küpper 2005: 129)

Wie Küpper (2005: 129) feststellt, ist die affektive Komponente als eine emotionale oder motivationale Komponente zu verstehen, die sich auf das Ausdrücken des "gefühlsmäßigen Zustandes einer Person" hinsichtlich des Objektes bzw. des Akzeptanzobjekts bezieht. Dieses Objekt kann je nach dem bestimmten individuellen Anreiz ein "Gefühl der Anziehung oder Ablehnung" hervorrufen. Die kognitive Komponente beinhaltet die Meinung einer Person, rekuriert also auf eine "verstandesmäßige Gegenstandsbeurteilung" und umfasst unmittelbar ein Abwiegen der Vor- und Nachteile eines vorhandenen Objektes bzw. des Akzeptanzobjekts. Die konative Komponente kann als "Verhaltensdisposition" einer Person verstanden werden und steht für die Bereitschaft dieser Person, "sich einem Objekt gegenüber in einer bestimmten Weise zu verhalten", die aus der unmittelbaren Einschätzung des Objektes durch die Person

(einer Telelernerin bzw. eines Telearners) erfolgt. Vorliegend geht es also um die tatsächliche Nutzungsabsicht bzw. Akzeptanz der Online-Studierenden des autonomen videokonferenzbasierten Sprachlernprozess als eine Form des distanzmedialen E-Learning-Angebots auf kognitiver, affektiver und konativer Ebene.

Die in den drei Studien erhobenen 'Akzeptanz'-Werte werden anschließend ausgewertet, um systematisch zu untersuchen, wie sich die Hauptdimension 'physische Abwesenheit' auf die Hauptdimension 'Akzeptanz' auswirkt. Die 'Akzeptanz'-Werte sind entsprechend der *Likert*-Skala nach drei Kategorien klassifizierbar:

1. Die Datenkategorie positive Einstellung bezieht sich auf den *Zuspruch* zu der tatsächliche Nutzungsabsicht der Telearner*innen bezüglich des autonomen videokonferenzbasierten Sprachlernprozesses;
2. Die Datenkategorie neutrale Einstellung verweist auf die *Toleranz* bzw. *Duldung* der tatsächliche Nutzungsabsicht der Telearner*innen bezüglich des autonomen videokonferenzbasierten Sprachlernprozesses;
3. Die Datenkategorie negative Einstellung bezieht sich auf die *Ablehnung* der tatsächlichen Nutzungsabsicht der Telearner*innen bezüglich der autonomen videokonferenzbasierten Sprachlernprozesses (siehe auch Abbildung 5).

Hauptdimension 'Akzeptanz'	Einstellung	Likert-Skalenbereich
1. Zuspruch	positive Einstellung	[3,41-5,00]
2. Toleranz/Duldung	neutrale Einstellung	[2,61-3,40]
3. Ablehnung	negative Einstellung	[1,00-2,60]

Tabelle 3: 'Akzeptanz'-Werte und die universelle fünfstufige Likert-Skala

Range	Agreement	Classification
4.21 – 5.00	Strongly Agree	Positive
3.41 – 4.20	Agree	
2.61 – 3.40	Neutral	Neutral
1.81 – 2.60	Disagree	Negative
1.00 – 1.80	Strongly Disagree	

Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree
1	2	3	4	5
40% Negative		20% Neutral "Undecided" "Don't Know" "Don't Care"	40% Positive	

Abbildung 5: Likert-Skalenbereiche (1)

Abbildung 6: Likert-Skalenbereiche (2)

Im Folgenden wird die Gesamtstudie bezüglich der drei Bestandteile Vorstudie I, Vorstudie II

und Hauptstudie erläutert und tabellarisch dargestellt. Die nachfolgend abgebildeten Tabellen geben einen Überblick, wie die Vorstudie I sowohl inhaltlich als auch strukturell organisiert ist. In der Vorstudie I wird die Datenerhebung ausschließlich mithilfe des videoanalysebasierten Datenerhebungsblatts umgesetzt und die Kontrollgruppe 'universitäres Niveau' der Telelerner*innen getestet. Diese Online-Studierenden auf dem Niveau der universitären Bildung sind im Rahmen des ersten Projektteils mit den Themen 'Gegenseitiges Kennenlernen', 'Berlin' und 'Schwerin' in der Zielsprache Englisch als Fremdsprache minimal 20 Jahre und maximal 30 Jahre alt.

Im Rahmen aller drei Module wird das modellbasierte Vertretungskonzept ausschließlich unter der ersten Hauptbedingung 'physische Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Raum ('MIT')' eingesetzt. Das bedeutet, dass die lokale Lehrkraft unmittelbar beim interaktiven Sprachlernprozess im Laufe der Selbstlerneinheit 3 *Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz* physisch anwesend ist.

Vorstudie I (Vol.01/02/03)	Modul I ('MIT')	Modul II ('MIT')	Modul III ('MIT')
Zeitraum	20.10.2013	20.10.2013	20.10.2013
Ort	Jena (Privatwohnung)	Jena (Privatwohnung)	Jena (Privatwohnung)
Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	5H (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)	5H (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)	5H (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	5G (USA, New York) (Schulisch-Universitäres Niveau)	5G (USA, New York) (Schulisch-Universitäres Niveau)	5G (USA, New York) (Schulisch-Universitäres Niveau)
Thema	'Gegenseitiges Kennenlernen'	'Berlin'	Schwerin'
Dauer	20 Min.	10 Min.	10 Min.
Datenerhebungs- instrument	Videoanalyse	Videoanalyse	Videoanalyse

Tabelle 4: *Vorstudie I (Videokonferenz 1)*

Die unten stehende Tabelle 5 gibt Auskunft darüber, wie die Vorstudie II inhaltlich und strukturell organisiert ist. In Vorstudie II erfolgt die Datenerhebung exklusiv mithilfe des Datenerhebungsinstruments Fragebogen. Untersucht wird hierbei die Kontrollgruppe 'schulisches Niveau der Telelerner*innen'. Die Schüler*innen sind minimal 10 und maximal 20 Jahre alt und besprechen im Rahmen des zweiten Projektteils die Themen 'New York City', 'Berlin', 'Jena', 'Moscow', 'Joschkar-Ola' und 'Orenburg' in der Zielsprache Deutsch und

Englisch als Fremdsprache.

Im Rahmen der vier Videokonferenzen mit je zwei Modulen wird das modellbasierte Vertretungskonzept sowohl unter der ersten Hauptbedingung 'physische Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Raum ('MIT')' als auch unter der zweiten Hauptbedingung 'physische Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Raum ('OHNE')' eingesetzt. Das bedeutet, dass die lokale Lehrkraft unmittelbar beim interaktiven Sprachlernprozess im Laufe der Selbsterneinheit 3 *Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz* physisch an- bzw. abwesend ist.

Vorstudie II (Vol.1)	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
Zeitraum	(Februar) 2014	(Februar) 2014
Ort	Jena (Privatwohnung)	Jena (Privatwohnung)
Zielsprache	<i>Deutsch als Fremdsprache</i>	<i>Deutsch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	4H (RUS, Orenburg) (Schulisches Niveau)	4H (RUS, Orenburg) (Schulisches Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	1G (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)	1G (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)
Thema	'Jena'	'Orenburg'
Dauer	20 Min.	20 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen	Fragebogen

Tabelle 5: *Vorstudie II (Videokonferenz 1)*

Vorstudie II (Vol.2)	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
Zeitraum	28.03.2014	28.03.2014
Ort	Jena (Privatwohnung)	Jena (Privatwohnung)
Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	5H (RUS, Joschkar-Ola) (Schulisches Niveau)	5H (RUS, Joschkar-Ola) (Schulisches Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	5G (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)	5G (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)
Thema	'Jena'	'Yoshkar-Ola'
Dauer	20 Min.	20 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen	Fragebogen

Tabelle 6: *Vorstudie II (Videokonferenz 2)*

Vorstudie II (Vol.3)	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
Zeitraum	07/04/14	07/04/14

Ort	Jena (Privatwohnung)	Jena (Privatwohnung)
Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	5H (RUS, Joschkar-Ola) (Schulisches Niveau)	5H (RUS, Joschkar-Ola) (Schulisches Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	5G (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)	5G (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)
Thema	'Berlin'	'Moscow'
Dauer	20 Min.	20 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen	Fragebogen

Tabelle 7: *Vorstudie II (Videokonferenz 3)*

Vorstudie II (Vol.4)	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
Zeitraum	10/04/14	10/04/14
Ort	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)
Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	2H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)	2H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	5G (USA, New York) (Schulisch-Universitäres Niveau)	5G (USA, New York) (Schulisch-Universitäres Niveau)
Thema	'Berlin'	'Moscow'
Dauer	20 Min.	20 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen	Fragebogen

Tabelle 8: *Vorstudie II (Videokonferenz 4)*

Die weitere unten stehende Tabelle beschreibt, wie die Hauptstudie inhaltlich und strukturell organisiert ist. In der Hauptstudie erfolgt die Datenerhebung mithilfe der drei verschiedenen Datenerhebungsinstrumente Fragebogen, interviewbasiertes Datenerhebungsblatt und videoanalysebasiertes Datenerhebungsblatt. Hierbei werden beide Kontrollgruppen 'universitäres Niveau' und 'schulisches Niveau' der Telearner*innen untersucht, die im Rahmen des dritten Projektteils zu den Themen 'New York: Queens', 'New York: The Bronx', 'New York: Manhattan', 'New York: Brooklyn', 'New York: Staten Island', 'Jena', 'Yoshkar-Ola' und 'Wien' in der Zielsprache Englisch und Deutsch als Fremdsprache kommunizieren.

Im Rahmen der neun Videokonferenzen mit je zwei Modulen wird das modellbasierte Vertretungskonzept sowohl unter der ersten Hauptbedingung 'physische Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Raum ('MIT')' als auch unter der zweiten Hauptbedingung 'physische Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Raum ('OHNE')' eingesetzt. Das bedeutet, dass die lokale Lehrkraft unmittelbar beim interaktiven Sprachlernprozess im Laufe

der Selbstlerneinheit 3 *Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz* physisch an- bzw. abwesend ist.

Hauptstudie (Vol.5.1)	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
Zeitraum	26/05/14	26/05/14
Ort	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)
Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
<i>Host (H)</i> Kontrollgruppe:	3H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)	3H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)
<i>Guest (G)</i> Kooperationsgruppe:	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)
Thema	'New York: The Bronx (Part 1)'	'New York: The Bronx (Part 2)'
Dauer	20 Min.	20 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen, Interview, Video	Fragebogen, Interview, Video

Tabelle 9: *Hauptstudie (Videokonferenz 1)*

Hauptstudie (Vol.5.2)	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
Zeitraum	27/05/2014	27/05/2014
Ort	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)
Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
<i>Host (H)</i> Kontrollgruppe:	3H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)	3H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)
<i>Guest (G)</i> Kooperationsgruppe:	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)
Thema	'New York: Manhattan (Part 1)'	'New York: Manhattan (Part 2)'
Dauer	20 Min.	20 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen, Interview, Video	Fragebogen, Interview, Video

Tabelle 10: *Hauptstudie (Videokonferenz 2)*

Hauptstudie (Vol.5.3)	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
Zeitraum	28/05/2014	28/05/2014
Ort	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)

Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	3H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)	3H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)
Thema	'New York: Queens (Part 1)'	'New York: Queens (Part 2)'
Dauer	20 Min.	20 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen, Interview, Video	Fragebogen, Interview, Video

Tabelle 11: *Hauptstudie (Videokonferenz 3)*

Hauptstudie (Vol.5.4)	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
Zeitraum	11/06/14	11/06/14
Ort	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)
Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	2H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)	2H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)
Thema	'New York: Brooklyn (Part 1)'	'New York: Brooklyn (Part 2)'
Dauer	20 Min.	20 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen, Interview, Video	Fragebogen, Interview, Video

Tabelle 12: *Hauptstudie (Videokonferenz 4)*

Hauptstudie (Vol.5.5)	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
Zeitraum	16/06/14	16/06/14
Ort	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)
Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	1H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)	1H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)
Thema	'New York: Staten Island (Part 1)'	'New York: Staten Island (Part 2)'
Dauer	20 Min.	20 Min.

Datenerhebungsinstrument	Fragebogen, Interview, Video	Fragebogen, Interview, Video
--------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Tabelle 13: *Hauptstudie (Videokonferenz 5)*

Hauptstudie (Vol.6)	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
Zeitraum	16/06/14	16/06/14
Ort	Jena (Bibliothek der Friedrich-Schiller-Universität)	Jena (Bibliothek der Friedrich-Schiller-Universität)
Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	1H (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)	1H (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)
Thema	'New York: Staten Island (Part 1)'	'New York: Staten Island (Part 2)'
Dauer	20 Min.	20 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen, Interview, Video	Fragebogen, Interview, Video

Tabelle 14: *Hauptstudie (Videokonferenz 6)*

Hauptstudie (Vol.7)	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
Zeitraum	20/10/14	20/10/14
Ort	Joschkar-Ola (Polytechnische Universität)	Joschkar-Ola (Polytechnische Universität)
Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	5H (RUS, Joschkar-Ola) (Schulisches* Niveau)	5H (RUS, Joschkar-Ola) (Schulisches* Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	1G (USA, New York) (Universitäres Niveau)	1G (USA, New York) (Universitäres Niveau)
Thema	'Jena'	'Yoshkar-Ola'
Dauer	20 Min.	20 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen, Interview, Video	Fragebogen, Interview, Video

Tabelle 15: *Hauptstudie (Videokonferenz 7)*

Hauptstudie (Vol.8)	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
Zeitraum	29/10/14	29/10/14
Ort	Joschkar-Ola (Polytechnische Universität)	Joschkar-Ola (Polytechnische Universität)

Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	5H (RUS, Joschkar-Ola) (Universitäres Niveau)	5H (RUS, Joschkar-Ola) (Universitäres Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	1G (USA, New York) (Universitäres Niveau)	1G (USA, New York) (Universitäres Niveau)
Thema	'Jena'	'Yoshkar-Ola'
Dauer	20 Min.	20 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen, Interview, Video	Fragebogen, Interview, Video

Tabelle 16: *Hauptstudie (Videokonferenz 8)*

Hauptstudie (Vol.9)	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
Zeitraum	10/12/14	10/12/14
Ort	Orenburg (Präsidentenkadettenschule)	Orenburg (Präsidentenkadettenschule)
Zielsprache	<i>Deutsch als Fremdsprache</i>	<i>Deutsch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	5H (RUS, Orenburg) (Schulisches Niveau)	5H (RUS, Orenburg) (Schulisches Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	1G (USA, New York) (Universitäres Niveau)	1G (USA, New York) (Universitäres Niveau)
Thema	'Wien (Teil 1)'	'Wien (Teil 2)'
Dauer	15 Min.	15 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen	Fragebogen

Tabelle 17: *Hauptstudie (Videokonferenz 9)*

An dieser Stelle sei besonders betont, dass im Mittelpunkt der Gesamtstudie der Einsatz des modellbasierten Vertretungskonzeptes unter den zwei Hauptbedingungen 'MIT'/'OHNE': bei 'physischer An-' und 'Abwesenheit' der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum beim unmittelbar interaktiven Sprachlernprozess im Verlauf der *Selbstlerneinheit 3* in den Kontrollgruppen 'universitäres Niveau' und 'schulisches Niveau' der Telelerner*innen steht. Das modellbasierte Vertretungskonzept wird eingesetzt, um aufzuzeigen, wie die erste Hauptdimension 'physische Abwesenheit' auf die zweite Hauptdimension 'Akzeptanz' in den verschiedenen Kontrollgruppen auswirkt. Um diesen Effekt ermitteln zu können, wird ein Forschungsplan in Form eines Forschungsdesigns erarbeitet, das nachfolgend illustrieren wird (vgl. Ertl 2003: 69).

	Universitäres Niveau (der Telelerner*innen)	Schulisches Niveau (der Telelerner*innen)
'MIT' (physische Anwesenheit)		
'OHNE' (physische Abwesenheit)		

Tabelle 18: *Forschungsdesign*

Das Forschungsdesign (Tab. 18) beinhaltet die vier Faktoren 'physische Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' ('MIT'), 'physische Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' ('OHNE'), 'universitäres Niveau der Telelerner*innen' und 'schulisches Niveau der Telelerner*innen', die zugleich als vier Rahmenbedingungen gelten. Hierbei zählen die vier Faktoren als konstante Parameter bzw. als unmittelbare unabhängige Variable, die zu erhebende Hauptdimension 'Akzeptanz' fungiert konträr dazu als abhängige Schlüsselvariable. Bei der vorliegenden experimentellen Untersuchung kommt folglich ein 2x2-faktorielles Design zum Einsatz, das vier 'Akzeptanz'-Werte ermittelt:

	Universitäres Niveau (der Telelerner*innen)	Schulisches Niveau (der Telelerner*innen)
'MIT' (physische Anwesenheit)	'Akzeptanz'-Wert	'Akzeptanz'-Wert
'OHNE' (physische Abwesenheit)	'Akzeptanz'-Wert	'Akzeptanz'-Wert

Tabelle 19: *Forschungsdesign*

Diese Werte setzen sich folgendermaßen zusammen:

- 1) Wert 'Akzeptanz' unter der ersten Rahmenbedingung 'mit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' in der Kontrollgruppe 'universitäres Niveau der Telelerner*innen';
- 2) Wert 'Akzeptanz' unter der zweiten Rahmenbedingung 'mit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' in der Kontrollgruppe 'schulisches Niveau der Telelerner*innen';
- 3) Wert 'Akzeptanz' unter der dritten Rahmenbedingung 'ohne lokale Lehrkraft im eigenen Klassenraum' in der Kontrollgruppe 'universitäres Niveau der Telelerner*innen' und
- 4) Wert 'Akzeptanz' unter der dritten Rahmenbedingung 'ohne lokale Lehrkraft im eigenen Klassenraum' in der Kontrollgruppe 'schulisches Niveau der Telelerner*innen'.

Alle vier Werte werden im Rahmen des aktuellen Experimentes im Endeffekt unter zwei komplexen entscheidenden Rahmenbedingungen erhoben. Zugleich illustriert das Forschungsdesign nicht lediglich die zwei zu ermittelnden Sachverhalte hinsichtlich der

Wirkung der Hauptdimension 'physische Abwesenheit' auf die Hauptdimension 'Akzeptanz', sondern bildet auch den wissenschaftlichen *Kern* der vorliegenden Dissertation.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Hauptdimension 'Akzeptanz' eine Kombination aus den drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude' und 'Spannung' darstellt. Im Rahmen des vorliegenden Dissertationsprojekts werden deshalb auch weiterreichende forschungsrelevante Daten zu 'Interesse-', 'Freude-' und 'Spannung'-Werten erhoben.

Hauptdimension 'Akzeptanz'		
Unterdimension 1 'Interesse'	Unterdimension 2 'Freude'	Unterdimension 3 'Spannung'

Tabelle 20: *Hauptdimension 'Akzeptanz'*

Um die Werte der Unterdimensionen Interesse, Freude und Spannung zu erfassen, werden vom Studienleiter verschiedene kurze Aussagesätze für die Probanden Telelerner*innen und ihre lokalen Lehrkräfte formuliert. Diese Aussagesätze sind:

Aussagesatz 1: <i>"Ich schätze die Akzeptanz des (interaktiven) Sprachlernprozesses per Videokonferenz in Bezug auf das entsprechende Item 'Interesse' folgenderweise ein! Ich hatte 'Interesse' dabei: von (min.) 1 bis (max.) 5."</i>
Aussagesatz 2: <i>"Ich schätze die Akzeptanz des (interaktiven) Sprachlernprozesses per Videokonferenz in Bezug auf das entsprechende Item 'Freude' folgenderweise ein! Ich hatte 'Freude' dabei: von (min.) 1 bis (max.) 5."</i>
Aussagesatz 3: <i>"Ich schätze die Akzeptanz des (interaktiven) Sprachlernprozesses per Videokonferenz in Bezug auf das entsprechende Item 'Spannung' folgenderweise ein! Ich empfand 'Spannung' dabei: von (min.) 1 bis (max.) 5."</i>

Jedes der *Items* stellt eine aktuelle Erhebungseinheit dar. Die vom Studienleiter formulierten Aussagesätze werden sowohl in Fragebögen als auch in den retrospektiven *Stimulated Recall*-basierten Interviews in gleicher Form artikuliert. Die *Gesamtstudie* umfasst 56 Fragebögen der Online-Studierenden, 14 Transkriptionen von 14 Modulen per Videokonferenz, neun dokumentierte schriftliche und mündliche Interviews, die sowohl mit den Telelerner*innen als auch mit ihren lokalen Lehrkräften durchgeführt werden. Diese *Gesamtstudie* enthält zudem 18 Videosequenzen mit je mindestens zweieinhalb oder maximal 15 Minuten Laufzeit, die im Rahmen der Videoanalyse vom Studienleiter methodisch als interpretatives Forschen mithilfe der Software *LightAlloy* ausgewertet werden. Im Fokus der videoanalysebasierten

interpretativen Forschung stehen sowohl die Jenaer Online-Studierenden aus der Bundesrepublik Deutschland als auch die Telelerner*innen aus der Russischen Föderation (aus den Städten Joschkar-Ola und Orenburg).

1.5.2 Aufbau der vorliegenden Forschungsarbeit

Die vorliegende Arbeit orientiert sich maßgeblich an den oben aufgeführten Fragekomplexen und gliedert sich in vier große Kapitel. Im Anschluss an die Einleitung (Kap. 1) widmet sich das zweite Kapitel der Terminologie und erklärt die Zentralkonzepte Videokonferenz (Kap. 2.1), kooperativer Fremdsprachenunterricht (Kap. 2.2), der interaktive Sprachlernprozess (Kap. 2.3), *Handout* und die *gemeinsame Applikation* (Kap. 2.4), Lernautonomie (Kap. 2.5), universitäres und schulisches Niveau der Telelerner*innen (Kap. 2.6) und im Kap. 2.7 die Akzeptanz (von Motivation zur Akzeptanz). Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der Gesamtstudie undörtert ihre Bestandteile Vorstudie I (Kap. 3.1.), Vorstudie II (Kap. 3.2) und Hauptstudie (Kap. 3.3) und legt jeweils die Konzepte zu Videokonferenzen, Vorhaben, Design, (Hypothesen), Durchführung, Ergebnisse und Erkenntnisse detailliert dar. Darauf aufbauend befasst sich das vierte Kapitel mit der Zusammenfassung der Ergebnisse und Erkenntnisse. Im abschließenden fünften Kapitel wird das Fazit der Arbeit präsentiert, die Schlussfolgerung zu der Gesamtstudie dargelegt und ein Ausblick gegeben. Die Forschungspotentiale werden erläutert.

2 Zentralkonzepte

Das Kapitel ist in sieben Unterkapitel gegliedert, die jeweils die Zentralkonzepte Videokonferenz, kooperativer Fremdsprachenunterricht, der interaktive Sprachlernprozess, *Handout* und die *gemeinsame Applikation*, Lernautonomie, universitäres und schulisches Niveau der Telelerner*innen und die 'Akzeptanz' (von Motivation zur Akzeptanz) darlegt.

In Kapitel 2.1 wird die Entstehung des Konzepts Videokonferenz erläutert und die wesentlichen Aspekte der Videokonferenz als Online-Event im Hinblick auf die notwendigen Ressourcen diskutiert. Das Kapitel 2.2 erläutert den Begriff kooperativer Fremdsprachenunterricht, der den Weg zur zeitgenössischen Lernerzentrierung bereitet hat. Anschließend wird das Zentralkonzept der interaktive Sprachlernprozess in Kapitel 2.3 dargelegt, wobei das *peer-to-peer*-Prinzip im Verlauf der Dyadenarbeit in den Mittelpunkt gestellt wird. Das *Handout* und die *gemeinsame Applikation* werden in Kapitel 2.4 vorgestellt und dabei darauf eingegangen, wie beide Arbeitsmaterialien den Online-Studierenden dabei helfen, den interaktiven Sprachlernprozess per Videokonferenz selbständig zu regulieren. In Kapitel 2.5 wird die

Lernautonomie erläutert und die vier Stufen des Begriffs erklärt. Das Zentralkonzept universitäres und schulisches Niveau der Telelerner*innen wird in Kapitel 2.6. präsentiert und die zwei Kategorien der Online-Studierenden in Bezug auf die Merkmale 'Alter' und 'Sprachniveau' im Bildungsbereich vorgestellt. Das abschließende Kapitel 2.7 setzt sich mit der 'Akzeptanz' (von der Motivation zur Akzeptanz) des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenzauseinander. Dabei wird ein Überblick über die zwei (Gesamt-)Ebenen der Akzeptanz gegeben und ebenfalls die Grundemotionen der Telelerner*innen 'Interesse', 'Freude' und 'Spannung' diskutiert, da sie eine wichtige Komponente des Sprachlernprozesses per Videokonferenz darstellen.

2.1 Zentralkonzept: Die Videokonferenz

Die Videokonferenz ist ein Online-Event bzw. ein virtuelles Ereignis, das mithilfe der dafür vorgesehen Ressourcen durch den Videokonferenzveranstalter in verschiedenen Formen realisiert werden kann (vgl. Passecker 2014: 19):

Doyle (2013) bezeichnet ein virtuelles Event als ein Ereignis, wo Leute aufeinander treffen, wo die TeilnehmerInnen jedoch nicht körperlich am selben Ort oder derselben Location sind. Durch eine gemeinsame Umwelt sind sie dennoch miteinander verbunden. Diese gemeinsame Umwelt wird durch den Einsatz von PC und Internet ermöglicht. (Passecker 2014: 19)

Ein virtueller Event ist folglich ein Ereignis, bei dem sich mehrere TeilnehmerInnen an demselben Ort treffen, jedoch nicht physisch begegnen. Dieser Ort markiert für die TeilnehmerInnen eine gemeinsame virtuelle Umwelt, in der die Beteiligten durch einen Computer als technisches Videokonferenz-System und der Internetverbindung audiovisuell miteinander verbunden sind (vgl. Passecker 2014: 19). Dieses Online-Event wird in der Gegenwart nicht nur individuell, sondern auch in kooperativen Kleingruppen realisiert (vgl. Arnold et al. 2018: 138f.). Der moderne virtuelle Event Videokonferenz kann, wie Arnold et al. (2018: 138f.) feststellen, in synchronen Szenarien (z.B. als Zusammenarbeit mit Hilfe von aufgeteilten Whiteboards) und in asynchronen Arrangements (z.B. Wiki, Weblog oder soziales Netzwerk) in einem virtuellen Klassenzimmer stattfinden. Der Event kann den teilnehmenden Lernenden und Lehrkräften in Form eines Kurses angeboten werden. Dabei können die TeilnehmerInnen in verschieden großen Kooperationsgruppen global zusammenarbeiten, zu denen Kleingruppen (mit nur wenigen TeilnehmerInnen) oder Großgruppen (mit Tausenden von TeilnehmerInnen) zählen können (vgl. Arnold et al. 2018: 138f.). Das Lernen in Videokonferenzen wird von den Benutzern verschiedenartig angenommen. Wie Ertl hervorhebt, werden "Videokonferenzen im Klassen- oder Vorlesungsformat [...] von den Lernenden meist weniger gut angenommen als

[Videokonferenzen] in kooperativen Kleingruppen" (Ertl 2003: 40). Auch Biech (2008) argumentiert, dass die Arbeit in Kleingruppen mithilfe eines gut konzipierten Trainingsprogramms gut funktionieren kann und schließt: Es gibt kaum eine bessere Methode, um die Teilnehmer zu aktivieren", als sie unmittelbar in den Sprachlernprozess einzubeziehen (Biech 2008: 337). Dabei herrscht, wie Mötzing (vgl. 2013: 42) feststellt, in Kleingruppen unter den Lernenden ein Gefühl des Wohlfühlens, der Zugehörigkeit, des Vertrauens, der Gemeinschaft; und insbesondere das Gruppensetting stellt einen Vorteil dar. Niederkorn (2008: 67) ist überdies der Auffassung, dass im Rahmen der Kleingruppenarbeit etwa durch "Freundschaftswahlen oder Kooperation in Arbeit und Spiel" positive affektive Beziehungen zwischen den Lernenden entstehen und findet, dass für "solche affektiven Beziehungen in Kleingruppen [...] die Transitivitätshypothese recht gut bestätigt [ist]" (Niederkorn 2008: 67). Im Hinblick auf die Einbeziehung der Teilnehmer*innen durch die Videokonferenz ist zu klären, was Online-Event konkret bezeichnet und welche virtuellen Ressourcen im Rahmen einer Videokonferenz relevant sind.

2.1.1 Das Online-Event

Die Videokonferenz ist ein Online-Event, das in Form eines virtuellen Seminars im Internet stattfindet, "von einer Bildungseinrichtung angeboten wird, die sich an eine bestimmte Zielgruppe wendet, um innerhalb eines festgelegten Zeitrahmens Lernenden über den intensiven Austausch mit Dozenten den Erwerb und die Auseinandersetzung mit Wissen zu ermöglichen" (vgl. Pathe 2008: 6f.). Pathe (2008) führt weiter aus, dass der "Grad der strukturierten Informationsvermittlung" im Rahmen einer Videokonferenz abhängig "von den didaktischen Leitbildern und Zielen des Lernens" ist, wobei sich eine "hoch strukturierte Informationsvermittlung in virtuellen Seminaren für Formen des individuellen Lernens [anbietet], um den Lernenden eine Einführung zu einer Problemstellung zu ermöglichen" (ebd.) An dem Online-Event nehmen jeweils mindestens ein Sender und ein Empfänger teil (vgl. Braun 2004: 131ff.), die sich entweder als aktiv-partizipierende oder als passiv-partizipierende Nutzer kommunikativ beteiligen (vgl. Sopko 2013: 23). Diese Teilnehmer*innen sind Schüler*innen oder Studierende, die sich zu einem bestimmten Zeitpunkt (Tag und Uhrzeit) an verschiedenen Orten befinden und sich virtuell treffen, um einen spezifischen Lernstoff kooperativ entweder regional und sogar global zu erfassen (vgl. Künzel 2003: 125). Hierbei kann das Erlernen der Fremdsprache oder der Landeskunde eines vordefinierten Ziellandes kooperativ erfolgen. Im Rahmen des Online-Events wird die Videokonferenz-Hardware, z.B. Computer oder Laptop, mit der entsprechenden Videokonferenz-Software, z.B. *Skype*, von

den beiden Kooperationspartnern eingesetzt, um eine audiovisuelle und dabei synchrone Kommunikation zu ermöglichen, die einem Face-to-Face-Kontakt ähnelt (vgl. Pathe 2008: 7). Die Grundvoraussetzung für das Gelingen der Online-Kommunikation zwischen den Kooperationsseiten besteht darin, dass sie physisch in ihren realen Räumen anwesend sind, z.B. im Privat- oder Klassenraum oder im Videokonferenzraum an einer privaten oder öffentlichen Bildungseinrichtung, und sozial kopräsent sind (vgl. Petersen et al. 2002: 227). Im Rahmen einer Videokonferenz wird für die TeilnehmerInnen eine virtuelle Realität geschaffen, so dass eine wechselseitige "Telepräsenz" der TeilnehmerInnen als Kommunikatoren hergestellt wird (ebd.). Die Telepräsenz wird seitens der Kommunikatoren (d.h. die Telelerner*innen und ihre Lehrkräfte) sowohl als Anwesenheit und auch als Abwesenheit an diesem virtuellen Ort erlebt und ermöglicht die "Bearbeitung kooperativer Aufgaben und das Erleben sozialer Kopräsenz" (ebd.). Das Online-Event kann entweder innerhalb oder außerhalb eines traditionellen Fremdsprachenunterrichtes stattfinden.

2.1.2 Ressourcen

Um das Online-Event Videokonferenz zu initiieren, werden Ressourcen benötigt. Heimer (2014) versteht Ressource als ein "ein 'Mittel', um eine Handlung zu tätigen oder einen Vorgang ablaufen zu lassen" (Heimer 2014: 37; Hervorhebung im Original). Ressourcen sind vor allem räumliche, menschliche und technische bzw. nicht technische Mittel mit hoher Bedeutung (vgl. Müller und Möhrle 2007: 193). Die räumliche Ressource bezeichnet einen realen oder physischen Raum, in dem beispielsweise ein Online-Event durchgeführt werden kann. Räumliche Ressourcen sind z.B. Räume in einer Privatwohnung, Klassenräume, Seminarräume, Vorlesungsräume, Leseräume öffentlicher Bildungseinrichtungen wie Gymnasien, Fachhochschulen, Universitäten oder sogar Universitätsbibliotheken, die vor allem als geometrische Gegebenheiten im dreidimensionalen Raum fungieren (vgl. Koltze und Souchkov 2017: 59). Als menschliche Ressourcen gelten Individuen, die an dem Online-Event unmittelbar beteiligt sind, z.B. Schüler*innen einer staatlichen Schule und Student*innen einer staatlichen Universität, Fremdsprachenlehrer*in (Englisch- oder Deutschlehrer*in).

Zu den Ressourcen der technischen und nicht technischen Mittel, die das Online-Event ermöglichen, zählt beispielsweise die moderne Videokonferenztechnik. Im Gegensatz dazu gilt das Lehrbuch mit den darin enthaltenen Arbeitsmaterialien als nicht technische Ressource. Auch gemeinsame Applikationen (vgl. Ertl 2003: 59ff.) für die Telelerner*innen zählen als nicht technische Ressource. Mittels der vorgestellten Ressourcen kann im Rahmen des Online-Events Videokonferenz ein kooperativer Fremdsprachenunterricht ermöglicht werden.

2.2 Zentralkonzept: Der kooperative Fremdsprachenunterricht

Der kooperative Fremdsprachenunterricht per Videokonferenz ist ein komplexer Co-Working-basierter modularisierter Vorgang, der die Entwicklung einer funktionalen Zweisprachigkeit beabsichtigt (vgl. Ruda 2002: 301). Dabei gilt das kooperative Lernen als eine "strukturierte Form des Lernens, die gleichermaßen der Erarbeitung fachbezogener Lerninhalte wie der Einübung kooperativen Sozialverhaltens dient" (Hammoud und Ratzki 2009: 5). Dieser Vorgang findet zwischen zwei Kooperationsseiten in Form von zwei virtuellen Arbeitsgruppen und jeweils in entweder Englisch oder Deutsch als Fremdsprache statt (vgl. Revermann und Gerlinger 2010: 96). Den Telelerner*innen als unmittelbaren Kursteilnehmer*innen wird mithilfe der Videokonferenz-Hardware (z.B. Laptop) und -Software (z.B. *Polycom* und *Skype*) die Gelegenheit gegeben, in virtuellen Arbeitsgruppen über schriftlichen Chat oder gebärdensprachlich miteinander zu kommunizieren gleichzeitig gemeinsam zu lernen (vgl. ebd.). Diese Kommunikationsform beansprucht und fördert Grundfertigkeiten wie das Hör- und Sehverstehen sowie die Lese-, Sprach- und Schreibfertigkeiten. Jeder virtuellen Arbeitsgruppe kann zudem eine spezifische Rolle oder Aufgabe zugeteilt werden, beispielsweise der Online-Empfang von Gastvortragenden oder der Online-Besuch der einen durch die andere Arbeitsgruppe (vgl. Jackson 2016: 106). Die Hauptaufgabe der ersten Arbeitsgruppe besteht im Empfangen von Faktenwissen durch die zweite Arbeitsgruppe im Verlauf des kooperativen Fremdsprachenunterrichtes per Videokonferenz, während das Hauptanliegen der zweiten Arbeitsgruppe die interaktive Vermittlung des Lernstoffs in der jeweiligen Zielsprache an die erste Arbeitsgruppe darstellt (vgl. Dassler 2004: 10). Es handelt sich hierbei um einen komplexen Co-Working-basierten modularisierten Vorgang, der sowohl auf schulischem als auch auf universitärem Niveau stattfinden kann. Der kooperative Fremdsprachenunterricht erfolgt durch den Einsatz von technischen Mitteln wie der Videokonferenztechnik, kann aber auch nicht technische Ressourcen wie *Handouts* nutzen.

Ziel des kooperativen Fremdsprachenunterrichtes ist dabei nicht lediglich die Vermittlung von Sprachkenntnissen, sondern auch von "kulturellem Wissen zur Entfaltung eines 'Sprachgefühls'" der Telelerner*innen (vgl. Leutner 2007: 95; Hervorhebung im Original). Böddeker (2018) folgend, besteht ein weiteres Ziel darin, den Online-Studierenden beider Kooperationsseiten eine gewisse Lernautonomie sowohl bei physischer An- als auch Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum zu gewähren, so dass sie sich mit den Übungen autonom auseinandersetzen können, "um einen Lernfortschritt zu erzielen" (Böddeker 2018: 81).

Im Fall der 'physischen Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' wird den

Telelerner*innen (auf schulischem oder universitärem Niveau) eine hohe Lernautonomie zur Verfügung gestellt. Die Lernenden haben die Möglichkeit, sich an dem interaktiven Sprachlernprozess anhand der gemeinsamen Arbeitsapplikation unter Betreuung der lokalen Lehrkraft zu beteiligen, die als Moderator dieses Prozesses der Online-Studierenden einer Kooperationsseite lediglich minimal involviert ist. Während im Fokus des kooperativen Lernens (per Videokonferenz) die gemeinsamen Aktivitäten der Telelerner*innen zur Erarbeitung von Lerninhalten stehen, wandelt sich die traditionelle Funktion der unterrichtenden Lehrkraft radikal in eine neue Rolle "vom Dozierenden hin zum Moderator oder Lernbegleiter" (vgl. Arnold 2013: 119).

Im zweiten Fall der 'physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' wird den Telelerner*innen (auf schulischem und universitärem Niveau) eine absolute Lernautonomie ermöglicht. Die Online-Studierenden haben hierbei die Möglichkeit, sich am interaktiven Sprachlernprozess per Videokonferenz mittels der gemeinsamen Arbeitsapplikation, allerdings ohne Betreuung durch die lokale Lehrkraft, zu beteiligen. Im Rahmen dieses kooperativen Fremdsprachenunterrichts per Videokonferenz ist die lokale Lehrkraft der Telelerner*innen aus der ersten Kooperationsseite physisch abwesend und folglich nicht als Moderator des Sprachlernprozesses involviert. Beide Fälle involvieren ein Kernelement des Co-Working-basierten Ablaufs dieses videokonferenzbasierten Prozesses, der die Ermöglichung des Vorgangs zur Vermittlung von Faktenwissen in der Zielsprache vorsieht. Der Unterschied zwischen dem Sprachlernprozess bei 'physischer Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' und dem Sprachlernprozess bei 'physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' besteht darin, dass den Online-Studierenden aus den Kontrollgruppen der zwei Hauptkategorien 'Telelerner aufschulischem Niveau' und 'Telelerner auf universitärem Niveau' zwei Lernautonomie- Varianten (die hohe und die absolute Lernautonomie) zur Verfügung gestellt werden.

2.3 Zentralkonzept: Der interaktive Sprachlernprozess

Der interaktive Sprachlernprozess ist ein Co-Working-basierter Wissenskonstruktionsprozess, den Möller und Spreen-Rauscher (2009) als "abhängiges Ergebnis kognitiver Entwicklung" fasst und der durch die Telelerner*innen selbstreguliert wird (vgl. Möller und Spreen-Rauscher 2009: 46):

Wird der Sprachlernprozess als abhängiges Ergebnis kognitiver Entwicklung gesehen, kann das Kind nur das sprachlich repräsentieren, was es bereits als kognitives Konzept in Besitz hat (Trautner 1991). (Möller und Spreen-Rauscher 2009: 46)

Da die Lernenden sprachlich lediglich das repräsentieren können, was ihnen bereits als kognitives Konzept zur Verfügung steht, basiert die Wissenskonstruktion während der Videokonferenz unmittelbar auf kooperativen, interaktiven und autonomen Prozessen. Als ein sozialer und kommunikativer Prozess erfolgt die kognitive Entwicklung der Online-Studierenden durch die sozial interaktive und sprachliche Vermittlung von Wissen und Verstehen (vgl. Fürstenau 2012: 148). Während das Wissen der Lernenden unmittelbar anhand der aktuellen Zielsprache vermittelt wird, findet zugleich eine kooperative soziale Konstruktion dessen durch die Beteiligten statt.

Der Sprachlernprozess besteht aus den fünf Teilprozessen Wahrnehmen, Erfahren, Handeln, Erleben und Kommunizieren (vgl. Lau 2003: 31). Dieser fünfteilige komplexe Prozess findet im Rahmen des sozio-kognitiven Konfliktes in der Zone der nächsten Entwicklung statt (vgl. Jantzen 2009: 106), d.h. "Funktionen, die noch nicht gereift sind, aber sich im Prozess der Reifung befinden, [werden morgen] reifen" (ebd.). Das Konzept Zone der nächsten Entwicklung verweist auf die Funktionen, die sich in einem noch weiterzuentwickelnden Zustand befinden und künftig ausreifen. Es ist für die kognitive Entwicklung vorliegend relevant, weil, wie Ertl (2003: 8) hervorhebt, in der "Interaktion mit anderen, insbesondere mit kompetenteren Lernpartnern, Prozesse auf[treten], die dem Kind erlauben, höhere kognitive Strukturen zu erschaffen und damit eine nächsthöhere Entwicklungsstufe (*zone of proximal development*) zu erlangen." Wenn Lernende demnach kooperativ mit neuen Gedanken konfrontiert werden, die eine "Störung für das kognitive System [...] darstellen", können sie, indem sie ihr mentales Modellerweitern, "diese Störungen darin integrieren und das Gleichgewicht in ihrem kognitiven System wiederherstellen (Äquilibrium)", und die menschliche Entwicklung besteht "dabei aus immer neuen Sequenzen von Störungen und der Wiederherstellung des Äquilibrium" (ebd.) Für die Sprachlernpraxis bedeutet dies, dass die weniger kompetenten Lernenden interaktiv mit kompetenteren Lernpartnern (*Guests*) konfrontiert werden, wodurch sie eine höher entwickelte kognitive Struktur und die nächsthöhere Entwicklungsstufe erreichen können. Beim kooperativen Lernen setzen sich die Telelerner*innen mit den neuen Ideen auseinander und integrieren diese in ihr kognitives System.

Innerhalb ihres Co-Working-basierten Arbeitskollektivs per Videokonferenz treten die Online-Studierenden als reale und virtuelle soziale Akteure bzw. als *study buddies* auf (vgl. Cox und King 2011: 157), die vorbestimmte soziale Rollen spielen und entsprechende Funktionen erfüllen. Diese Rollen sind folgendermaßen konzeptualisiert: die/der Telelerner*in als (Wissens-)Sender*in tritt als unmittelbarer (Peer-)Lehrer*in und die/der Telelerner*in als

(Wissens-)Empfänger*in tritt als unmittelbarer (Peer-)Lerner*in in Lehr-Lern-Dyaden per Videokonferenz auf (vgl. Freund und Schröder 2008: 153; Karsten 2009: 99). Der Transfer von Wissen kann Freund und Schröder (2008) zufolge durch zwei Varianten erfolgen:

Das benötigte Wissen wird entweder innerhalb des Betriebes selbst produziert oder es wird von externen Quellen bezogen. Bei dem Bezug externen Wissens kann, wie in Unterabschnitt 2.4.2.2 erläutert, unterschieden werden zwischen dem gewollten Wissenstransfer, der sich in der Regel über Interaktionen mit externen Partnern abspielt, und dem echten Wissensspillover im Sinne externer Effekte. Wissenstransfers zeichnen sich durch die Interaktion von (Wissens-) Sender und Empfänger aus. (Freund und Schröder 2008: 153)

Für die Sprachlernpraxis angewendet wird das von den Lernenden zu vermittelnde Faktenwissen als (Wissens-)Sender zunächst von externen Quellen bezogen und anschließend als gewollter Wissenstransfer ("Wissensspillover") für die (Wissens-)Empfänger reproduziert. Hinsichtlich der Response-Gruppe unterscheidet Karsten (2009: 99) die beiden Teilnehmerstrukturen "Peergroup" mit zwei oder mehreren gleichaltrigen Schüler*innen oder Student*innen und die "Lehrer-Schüler- bzw. Dozent-Student-Konferenz". Im Rahmen des komplexen zielgerichteten Lehr-Lernprozess arbeiten die Telelerner*innen in Dyaden bzw. Tandems als Zweierteams (vgl. Brüggemann et al. 2010: 21f.). Laut Newman (2007: 205) kann jede Dyade eine Partnerarbeit bzw. ein interaktives Interview per Videokonferenz voraussetzen, das nach dem *peer-to-peer*-Prinzip stattfindet. Jede einzelne Dyadenarbeit setzt überdies eine aufgabenorientierte interaktiv-konstruktive Lernaktivität voraus, an der sich die Online-Studierenden aktiv sowohl sozio-kognitiv als auch kognitiv-sprachlich beteiligen. Diese Methode setzt auf die unmittelbare Vermittlung, Konstruktion und den Erwerb von gemeinsamem deklarativen Faktenwissen der Telelerner*innen durch ihre Interaktion in der Zielsprache (Englisch oder Deutsch als Fremdsprache). Dabei kommt der Interaktion im Kommunikationsprozess als wechselseitiger Beeinflussung von Individuen und Gruppen eine bedeutende Rolle zu (vgl. House 2000: 111), denn sie beinhaltet die Komponenten "Initiierung/Auslöser/Frage – Antwort – Feedback" (vgl. Schüpbach 2007: 228). Im interaktiven Rahmen der Videokonferenz treten die Online-Studierenden unmittelbar als reale wie auch als virtuell verteilte Akteure per auf (vgl. Jahnke et al. 2007: 2), die mithilfe der verwendeten Arbeitsmaterialien (z.B. *Handouts*) agieren. In die *Handouts* sind gemeinsame Arbeitsapplikationen integriert, von den Telelerner*innen im Rahmen des kooperativen Fremdsprachenunterrichtes beim interaktiven Sprachlernprozess verwendet werden. Diese Arbeitsapplikationen zählen zu den nicht technischen Ressourcen für eine lokale Anwendung innerhalb des eigenen Klassenraums (vgl. Neubauer 2018: 128f.) und helfen den Online-Studierenden dabei, den interaktiven Sprachlernprozess per Videokonferenz selbständig zu regulieren und entsprechend eines vorgeschriebenen Arbeitsplans (Arbeitsalgorithmus)

autonom umzusetzen. Mithilfe der Arbeitsalgorithmus-basierten Interaktion vollzieht sich ein sicherer Spracherwerb oder der Erwerb der jeweiligen Zielsprache Englisch/Deutsch als Fremdsprache (vgl. Brüggemann et al. 2010: 22ff.). Für die grundlegenden Lernformen in Zweierteams unterscheiden Brüggemann et al. die, "mit ähnlichen Voraussetzungen, in denen voneinander gelernt wird", z.B. Lerngruppen oder das Tandemlernen beim Spracherwerb, und die Zweierteams "mit unterschiedlichen Voraussetzungen, in denen bezogen auf ein bestimmtes Ziel der eine Partner den anderen unterstützt", z.B. Formen des Monitoring, des Coaching oder der Lernprozessbegleitung (ebd.: 22). Konträr dazu steht "beim vergleichsweise informellen Lernen im Arbeitsprozess nicht das Lernen, sondern die Arbeit im Vordergrund" des Unterrichtsgeschehens beim Spracherwerb, wodurch grundlegend andere Voraussetzungen für das Lernen gegeben sind, denn "Arbeitsaufträge müssen erledigt werden und haben Priorität vor dem Lernen", sodass Arbeits- und Lernzeit unter Umständen miteinander in Konkurrenz treten (ebd.: 28).

Durch die sprachpraktische Interaktion erfolgt außerdem der unmittelbare Erwerb eines rezeptiven und produktiven Wortschatzes in der zu verwendenden Zielsprache (vgl. Mathiebe 2018: 63), und im Interaktionsverlauf entsteht der Algorithmus des Lehr-Lernprozesses (*teaching and learning based algorithm*) als vereinbarter Arbeitsplan (vgl. Schmälzle et al. 2004: 34) in der Sprachlernentwicklung selbstreguliert nach einem konstruktivistischen Ansatz (vgl. Lau 2003: 31). Nach dem konstruktivistischen Paradigma bedeutet Lernen "Wahrnehmen, Erfahren, Handeln, Erleben und Kommunizieren, die jeweils als aktive, zielgerichtete Vorgänge begriffen werden" (Lau 2003: 31). Standop und Jürgens (2015: 208) entsprechend wird der Arbeitsplan für eine höchst produktive und selbstregulierende Zusammenarbeit der Telelerner*innen beim interaktiven Sprachlernprozess als geschlossen angesehen, der "von der Lehrkraft vorgegebene Pflichtaufgaben" enthält, während sich "[a]ktivierende Elemente [...] aus der Selbstwahl der Reihenfolge der Bearbeitung der Aufgaben, der Auswahl von Methoden, der Kooperationsfreiheit und der eigenen Zeiteinteilung [ergeben]" (Standop und Jürgens 2015: 208). Diese Form des Arbeitsplans steht den Online-Studierenden beim interaktiven Sprachlernprozess per Videokonferenz in der gemeinsamen Applikation im Kontext eines *Handouts* zur Verfügung.

2.4 Zentralkonzept: Das *Handout* und die *gemeinsame Applikation*

2.4.1 Das *Handout*

Das *Handout* ist eine klassische nicht technische Ressource, das zusammen mit der Videokonferenz-Technik von beiden Kooperationsseiten der Telelerner*innen während des

interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz genutzt wird. Als gemeinsam zu verwendendes Arbeitsmaterial enthält diese Handreichung in Papierform die Gliederung und die wichtigsten Punkte (vgl. Konrad 2010: 47). Vlaj et al. (2014: 15) betrachten das *Handout* als ein von der Lehrkraft erstelltes Unterrichtsmaterial, das als Arbeitsblatt für eine konkrete Klassenarbeit vorgesehen ist und entweder in gedruckter oder in digitaler Form vorliegt. Als nicht technische Ressource dient das *Handout* zum aufgabenorientierten Lernen und Arbeiten der Online-Studierenden beim Sprachlernprozess im Rahmen des kooperativen Fremdspracheunterrichtes per Videokonferenz und visualisiert zugleich den gesamten Stundenverlauf. Dieses Arbeitsmaterial kann den Telelerner*innen vor dem Beginn des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz zur Verfügung gestellt werden. Es hilft den Lernenden dabei, sich an der Online-Sitzung aktiv und autonom zu beteiligen (vgl. Nicholls 2002: 81). Wie Nicholls zudem bemerkt, enthält das *Handout* nicht nur eine Liste von aktuellen Lernzielen und eine Zusammenfassung der ganzen Unterrichtseinheit, sondern nützliche Referenzen, Diagramme und Fragen, die von den Lernenden im Verlauf der jeweiligen Unterrichtseinheit beantwortet werden sollen (ebd.). *Handouts* gelten als klar erweiternde Unterrichtsmaterialien und dienen grundsätzlich zur Aktivierung der Lernenden hinsichtlich ihres autonomen Lernprozesses (vgl. ebd.). Dornan und Ellaway (2011: 165) befinden, dass das vorgefertigte *Handout* in Papierform zudem dazu beiträgt, die Aufmerksamkeit der Online-Studierenden während des Online-Events zu erhöhen und ermöglicht ihnen, begleitende Notizen darauf zu machen. Das *Handout* ist folglich ein spezifisches Notizblatt, das den Lernenden sowohl dazu dient, Notizen festzuhalten als auch bestimmte Stellen im Text mittels Textmarker hervorzuheben (vgl. Ertl 2003: 99 und siehe auch Abb. 7 der vorliegenden Arbeit). Für Harmin und Toth (2006: 174) bestehen die Ziele dieses Notizblattes darin, die Lernenden zu engagieren und ihnen dabei zu helfen, sich auf den Sprachlernprozess zuzufokussieren, sich selbst zu organisieren und ihr eigenes Bewusstsein während des Unterrichts zu wecken.

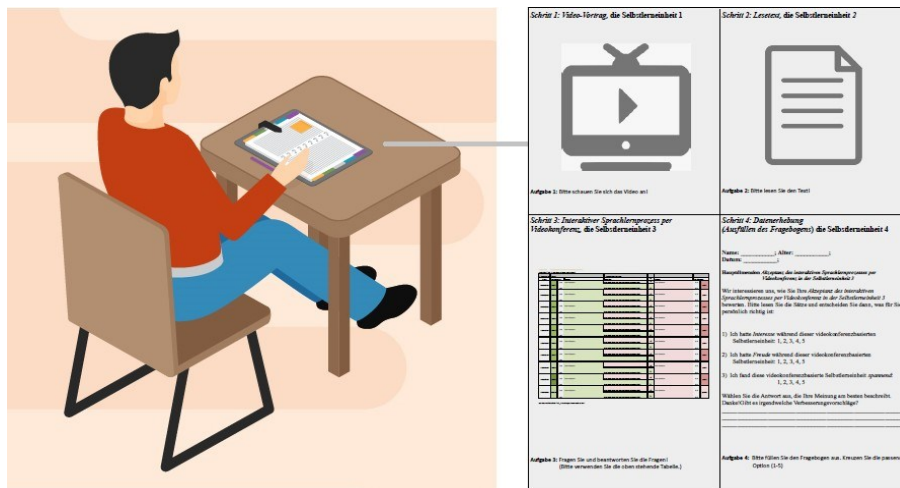


Abbildung 7: Illustration des Handouts

2.4.2 Die gemeinsame Applikation

Das Kernstück des *Handouts* ist die gemeinsame bzw. geteilte Applikation, die laut Ertl (2003: 27f.) grundsätzlich zur Unterstützung des kooperativen Lernens dienen kann. Die Lernenden arbeiten dabei sehr oft gemeinsam an einem "Computerprogramm, das allen Lernenden auf ihrem jeweiligen Bildschirm zur Verfügung steht und das jeder der Lernenden bearbeiten kann. Die Form und Inhalte der gemeinsamen Applikation können von den Teilnehmenden frei gewählt werden" (ebd.). Die geteilte bzw. *gemeinsame Applikation* ist also ein digitales ein gewisses Hilfsmittel, das den Lernenden hilft, zusammen den gemeinsamen Lernstoff zu er- und bearbeiten. Dieses Werkzeug kann den Telelerner*innen entweder digital auf dem Bildschirm oder analog in gedruckter Form zur Verfügung gestellt werden. Form und Inhalt der gemeinsamen Anwendung kann vonseiten der Lernenden frei gewählt werden (ebd.). Falls die geteilte bzw. *gemeinsame Applikation* jedem Lernenden an einem zur klasseninternen Infrastruktur gehörenden Computerarbeitsplatz zur Verfügung steht, können die Lernenden, die verschiedenen Informationen als Inhalte dieser Applikation kooperativ steuern und sogar damit hantieren (vgl. Ertl 2003: 28). Durch die in der Videokonferenz genutzte *gemeinsame Applikation* kann zudem nicht nur ein schnelles Feedback gewährleistet, sondern "auch Parallelität, Überarbeitbarkeit und Symbolvarietät unterstützt" werden (vgl. Ertl 2003: 41). Diese gemeinsame bzw. geteilte Applikation kann wie bei Ertl (2003) ein auf Technologie basierendes Hilfsmittel sein oder, wie im Rahmen der vorliegenden Dissertation, nicht auf Technik fußen. Als gemeinsam bzw. geteilt zu bewältigende Anwendungsaufgabe wird diese in das Arbeitsmaterial *Handout* integriert, um kooperatives Arbeiten zu erleichtern. Die Telelerner*innen kokonstruieren dabei unmittelbar Wissen in Form des Sprachlernprozesses per Videokonferenz, und befinden entsprechend ihrer inneren positiven,

neutralen oder negativen Einstellung darüber, diesen Prozess zu akzeptieren, zu dulden oder abzulehnen.

Die gemeinsame Anwendungsaufgabe hilft den Online-Studierenden dabei, die Hauptaufgabe der Unterrichtseinheit im Kontext der physisch kopräsenten Telearngruppen per Videokonferenz zu erfüllen. Laut Ertl (2003: 137) besteht die Hauptaufgabe primär darin, die wechselseitige Vermittlung von pädagogischen Lerntexten als ressourcenverteilte Inhalte über Videokonferenzen prozesshaft zu kontrollieren und diesen kompetent zu betreuen:

Die wechselseitige Vermittlung pädagogischer Lerntexte ist eine kontrollierbare Aufgabe, die es erlaubt, die Vermittlung ressourcenverteilter Inhalte über Videokonferenzen experimentell zu untersuchen. Abstrahiert man weg von diesem pädagogischen Lerntext hin zum Vermitteln verteilter Ressourcen - wieauch immer diese beschaffen sein mögen - entspricht die Lernumgebung einem Szenario des betrieblichen Alltags, das es durchaus zu erforschen gilt. (Ertl 2003: 137)

Neben der Erfüllung der Hauptaufgabe hilft die *gemeinsame Applikation* den Telearner*innen dabei, die Kommunikation per Videokonferenz autonom zu steuern und sich selbst mit Hilfe der Bestandteile Kooperationskript und Wissensschema verstärkt zu unterstützen. Im Zusammenhang mit diesen beiden Komponenten generiert die gemeinsame bzw. geteilte Applikation eine eigene Lehr-/Lernstrategie für die Online-Studierenden für die Umsetzung ihrer gesamten autonomen Arbeit im vollständigen Verlauf des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz. Diese eigene Lehr-/Lernstrategie umfasst einen allgemeinen Plan zur Durchführung und Selbststeuerung der autonomen Arbeit der Telearner*innen bei ihrer gemeinsamen Wissenskonstruktion im Verlauf dieses Prozesses (siehe Abb. 8).

The illustration shows a student sitting at a desk with a computer monitor and a document. The document is a 'Handout' for a cooperative script. The table below is a detailed view of this script, showing a sequence of 10 sessions (USA1 to USA10) over a 30-hour period. Each session involves four answers and a knowledge schema. The sessions are color-coded: green for the first two sessions, red for the next two, and green for the last six.

1. Cooperative Script		2. Knowledge Schema	
Time	Answer	Condition	Answer
00:00-05:00	1.2 Four Answers	Four verbs about the video conference participant (USA)	Four Answers
	3.4	Four verbs about the video conference participant (SSG)	
05:00-06:00	1.2 Four Answers	Four verbs about the video conference participant (USA)	Four Answers
	3.4	Four verbs about the video conference participant (SSG)	
06:00-08:00	1.2 Four Answers	Four verbs about the video conference participant (USA)	Four Answers
	3.4	Four verbs about the video conference participant (SSG)	
08:00-12:00	1.2 Four Answers	Four verbs about the video conference participant (USA)	Four Answers
	3.4	Four verbs about the video conference participant (SSG)	
12:00-15:00	1.2 Four Answers	Four verbs about the video conference participant (USA)	Four Answers
	3.4	Four verbs about the video conference participant (SSG)	
15:00-18:00	1.2 Four Answers	Four verbs about the video conference participant (USA)	Four Answers
	3.4	Four verbs about the video conference participant (SSG)	
18:00-21:00	1.2 Four Answers	Four verbs about the video conference participant (USA)	Four Answers
	3.4	Four verbs about the video conference participant (SSG)	
21:00-24:00	1.2 Four Answers	Four verbs about the video conference participant (USA)	Four Answers
	3.4	Four verbs about the video conference participant (SSG)	
24:00-27:00	1.2 Four Answers	Four verbs about the video conference participant (USA)	Four Answers
	3.4	Four verbs about the video conference participant (SSG)	
27:00-30:00	1.2 Four Answers	Four verbs about the video conference participant (USA)	Four Answers
	3.4	Four verbs about the video conference participant (SSG)	

see also INSTRUCTION "VC_1-Getting to know each other"

Abbildung 8: Illustration der gemeinsame Arbeitsapplikation

2.4.3 Das Kooperationskript

Laut Ertl (2003: 59f.) ist das "Kooperationskript eine sehr weit verbreitete Technik", die zur Strukturierung der Kooperation der Lernenden dient. Ein Grund dafür, ein Kooperationskript zu erstellen, ist, "dass Lernende, wenn sie bei der Wahl kooperativer Lernmethoden vollkommen auf sich gestellt sind, meist nicht die richtigen Lernstrategien wählen", jedoch bei der Arbeit mit Kooperationskripts individuelle Rollen einnehmen, "die sie meist vor der kooperativen Phase schon trainieren" und von denen erwartet wird, "dass spezifische kognitive Aktivitäten bei den Lernenden ausgelöst werden" [...] und dadurch lernförderliche Prozesse in der Kooperation angeregt werden" (Ertl 2003: 59f.). Methodisch schlägt Ertl (ebd.) eine skriptbasierte Zusammenarbeit vor, die er für die gemeinsame Texterarbeitung exemplarisch beschreibt:

Um sich gemeinsam einen Text zu erarbeiten, lesen zuerst beide Partner einen Teil des Textes individuell. Im nächsten Schritt versucht ein Partner die Textinformation aus dem Gedächtnis wiederzugeben. Anschließend gibt ihm der andere Partner - ebenfalls ohne Vorlage des Textes - Rückmeldung. Zum Abschluss elaborieren die Lernpartner gemeinsam die Textinformation, bevor sie mit vertauschten Rollen mit der nächsten Textpassage fortfahren. (Ertl 2003: 60)

Ein Kooperationskript dient grundsätzlich der gemeinsamen Erarbeitung eines Textes durch zwei Lernpartner. Im von Ertl (2003: 60) beschriebenen Fall erschließen sich die Lernpartner sowohl individuell als auch gemeinsam schrittweise den Text mit einem Rollentausch, der die erinnerte Wiedergabe von Textinformationen vorsieht.

Das Kooperationskript ermöglicht den Telelerner*innen, den interaktiven Sprachlernprozess per Videokonferenz eigenverantwortlich zu steuern und markiert einen bestimmten Arbeitsalgorithmus dar, der die notwendigen Informationen darüber liefert, wer in welcher Dyade welche Sprechhandlung und zu welchem Zeitpunkt vornimmt. Dieses Kooperationskript illustriert den Ablauf der gemeinsamen Wissenskonstruktion nach dem *Peer-Teaching*-Prinzip (vgl. Ertl 2003: 60). Es gilt als inhaltsbezogenes und interaktionsbezogenes Kooperationskript, das strukturierte Sequenzen (Dyadenarbeiten) zu den Aktivitäten der Online-Studierenden mit rollenspezifischen Zuordnungen in einer bestimmten Reihenfolge darstellt. Wie in Abbildung 9 zu erkennen ist, schreibt das Kooperationskript den Telelerner*innen ebenfalls ihre aktuellen Rollen (z.B. Lehrerrolle, Lernerrolle) und ihre rollenspezifischen Interaktionen vor (vgl. Kritzenberger 2009: 156).

Handout "VC 1: Getting to know each other"

Group	Date-Minute	User	Date-Minute
00:00-01:00	BRD1	1.2	USA1
00:00-01:00	BRD1	3.4	USA1
01:00-02:00	BRD2	1.2	USA2
01:00-02:00	BRD2	3.4	USA2
02:00-03:00	BRD3	1.2	USA3
02:00-03:00	BRD3	3.4	USA3
03:00-04:00	BRD4	1.2	USA4
03:00-04:00	BRD4	3.4	USA4
04:00-05:00	BRD5	1.2	USA5
04:00-05:00	BRD5	3.4	USA5
05:00-06:00	BRD6	1.2	USA6
05:00-06:00	BRD6	3.4	USA6
06:00-07:00	BRD7	1.2	USA7
06:00-07:00	BRD7	3.4	USA7
07:00-08:00	BRD8	1.2	USA8
07:00-08:00	BRD8	3.4	USA8
08:00-09:00	BRD9	1.2	USA9
08:00-09:00	BRD9	3.4	USA9
09:00-10:00	BRD10	1.2	USA10
09:00-10:00	BRD10	3.4	USA10

see also INSTRUCTION "VC 1: Getting to know each other"

Abbildung 9: Illustration des Kooperationskripts

Das Wissensschema dient Ertl zufolge zur inhaltlichen Vorstrukturierung von Wissen, die mittels "externer Strukturangebote erreicht [wird], die die inhaltlichen Kernbereiche oder Kernkategorien des Lerngegenstandes enthalten [und] eher grafischer Natur, wie beispielsweise bei Maps, oder textueller Natur [...] sein [können]" (Ertl 2003: 61). Zur Förderung des individuellen Lernens im Rahmen des kooperativen Lernens nutzt das Wissensschema vor allem die grafische Visualisierung von externen Inhalten, um die Erkenntnis der Lernenden vorzustrukturieren. Es aktiviert die Lernenden dadurch, dass nicht nur Notizen erstellt werden, sondern auch eine kooperative Kokonstruktion der externen Inhalte zustande kommt. Überdies hilft das *Wissensschema* den Telelerner*innen dabei, das Faktenwissen, das im Verlauf des gemeinsamen Wissenskonstruktionsprozesses erworben wird, zu dokumentieren (vgl. Ertl 2003: 61). Dieses als vorstrukturiert konzipierte Wissensschema unterstützt den selbstregulierten kooperativen Prozess der Wissensvermittlung, da die gemeinsamen schriftlichen Ausführungen der Online-Studierenden als kognitive Prozesse gelten. Laut Seidel (2003: 11) stellen diese Elaborationen den bedeutenden Teilprozess beim Aufbau und der Modifikation der kognitiven Strukturen dar und gelten als Ergebnisse der Auseinandersetzung durch die Telelerner*innen mit neuen Informationen und der Verknüpfung mit bereits vorhandenem Vorwissen. Das Wissensschema hilft den Lernenden (vgl. hierzu auch Abb. 10 und Abb. 11), den autonomen interaktiven Sprachlernprozess zu steuern und, durch die Vorgabe eines festen Ablaufs, jede Interaktion der Kooperation zwischen den Online-Studierenden zu strukturieren (vgl. Euler et al. 2006: 88).

Handwritten note: *see also INSTRUCTION "VC_1: Getting to know each other"*

Component	Format	Knowledge Scheme	Answer	File-Minutes
1.2	Four Answers	Your details about the other conference participant U242	→	1.2
3.4		Your details about the other conference participant U242	←	3.4
1.2	Four Answers	Your details about the other conference participant U242	→	1.2
3.4		Your details about the other conference participant U242	←	3.4
1.2	Four Answers	Your details about the other conference participant U242	→	1.2
3.4		Your details about the other conference participant U242	←	3.4
1.2	Four Answers	Your details about the other conference participant U242	→	1.2
3.4		Your details about the other conference participant U242	←	3.4
1.2	Four Answers	Your details about the other conference participant U242	→	1.2
3.4		Your details about the other conference participant U242	←	3.4
1.2	Four Answers	Your details about the other conference participant U242	→	1.2
3.4		Your details about the other conference participant U242	←	3.4
1.2	Four Answers	Your details about the other conference participant U242	→	1.2
3.4		Your details about the other conference participant U242	←	3.4
1.2	Four Answers	Your details about the other conference participant U242	→	1.2
3.4		Your details about the other conference participant U242	←	3.4
1.2	Four Answers	Your details about the other conference participant U242	→	1.2
3.4		Your details about the other conference participant U242	←	3.4

Abbildung 10: Illustration des Wissensschemas

Dyad 1	Question 1 >	Answer 1 >	Feedback 1
Dyad 1	Question 2 >	Answer 2 >	Feedback 2
Dyad 2	Question 3 >	Answer 3 >	Feedback 3
Dyad 2	Question 4 >	Answer 4 >	Feedback 4
Dyad 3	Question 5 >	Answer 5 >	Feedback 5
Dyad 3	Question 6 >	Answer 6 >	Feedback 6
Dyad 4	Question 7 >	Answer 7 >	Feedback 7
Dyad 4	Question 8 >	Answer 8 >	Feedback 8
Dyad 5	Question 9 >	Answer 9 >	Feedback 9
Dyad 5	Question 10 >	Answer 10 >	Feedback 10

Abbildung 11: Illustration des Kommunikationsskripts

2.5 Zentralkonzept: Die Lernautonomie

Die proaktive Lernautonomie (*proactive autonomy*) ist eine Variante der selbständigen Arbeit, die den Videokonferenz-Telelernern die Kontrolle über alle Dimensionen des eigenen interaktiven Sprachlernprozesses und über die vorgegebenen Ziele und Inhalte gibt. Tassinari erachtet die proaktive Lernautonomie als Freiheit des Lernens, das "außerhalb von institutionellen Zwängen und in natürlichen Kontexten" stattfindet (Tassinari 2010: 39f.). Die Lernenden können dabei "die Wege, Inhalte und Formen" mitbestimmen, und das "Lernen wird als ein Integrationsprozess gesehen, in dem der Lerner durch seine aktive und kritische Teilnahme bzw. durch die selbständige Steuerung des Lernens sich selbst und möglicherweise auch sein soziales Umfeld verändert" (ebd.). Im Rahmen des modernen Co-Working-basierten (lernorientierten und dabei handlungsorientierten) Unterrichtsprozesses per Videokonferenz spiegelt sich die Lernautonomie der Telelerner*innen als Autonomiebedarf wider (vgl. Hu 2013: 133), der sich vorrangig auf eine ungestörte kooperative Arbeitssituation der Lernenden

mit ihren Videokonferenz-Kooperationspartnern bezieht. Ballweg (2015: 64) hebt hervor, dass die Lernautonomie der Online-Studierenden die vier Stufen Selbstlernen, Selbststeuerung, Selbstbestimmung und Selbstorganisation beinhaltet:

Das Selbstlernen ist die erste Stufe, auf der Lernende eine Auswahl und ihren Lernprozess in Bezug auf ein vorgegebenes Lernziel und vorausbestimmte Inhalte selbst organisieren, was aber nicht zwangsläufig Reflexion und Selbstkontrolle beinhaltet. Selbstgesteuertes Lernen, die zweite Stufe, umfasst bereits die metakognitive Kontrolle und Regulation des Lernprozesses. Die dritte Stufe, das selbstbestimmte Lernen, schließt das Setzen eigener Lernziele ein, was das Vorwissen der Lernenden über ihre Fähigkeiten und über mögliche Ziele voraussetzt. Das selbstorganisierte Lernen als vierte und höchste Stufe beinhaltet darüber hinaus die Organisation der Voraussetzungen und Ressourcen und die Gestaltung der eigenen Lernumgebung (Büser 2003: 30f.). (Ballweg 2015: 64)

Die Lernautonomie beinhaltet die vier Stufen Selbstlernen, Selbststeuerung, Selbstbestimmung und Selbstorganisation, die aufeinander aufbauend den selbständigen Lernprozess konstituieren und tabellarisch nachfolgend dargestellt werden:

Stufenmodell zur Lernautonomie basierend auf Ballweg (2015: 64)	
Stufe 1	Das Selbstlernen der Lernenden, die ihren Lernprozess (zusammen mit dem vorgegebenen Lernziel und bestimmten Inhalten) selbst organisieren. Die Reflexion und die Selbstkontrolle sind dabei 'nicht zwangsläufig'.
Stufe 2	Das selbstgesteuerte Lernen der Lernenden, das vor allem die metakognitive Kontrolle und die Regulation des Lernprozesses einschließt.
Stufe 3	Das selbstbestimmte Lernen der Lernenden, das die Bestimmung eigener Lernziele vorsieht. Das Vorwissen der Lernenden über ihre Fähigkeiten und möglichen Ziele steht dabei im Mittelpunkt.
Stufe 4	Das selbstregulierte Lernen der Lernenden, das überdies die Organisation der Voraussetzungen und Ressourcen und die Gestaltung der eigenen Lernumgebung voraussetzt.

Wie Ballweg (2015) in Bezug auf die Lernautonomie hervorhebt, ist deren Idealzustand als höchste Stufe erreicht, wenn die Lernenden "die Kontrolle über kognitive Prozesse, über die Lernorganisation, über die Lerninhalte, über motivationale, attitudinale, affektive soziointeraktive Aspekte [haben]", wozu "wissensbasierte und handlungsorientierte Fähigkeiten benötigt werden" (Ballweg 2015: 64).

2.6 Zentralkonzept: Universitäres und schulisches Niveau der Telelerner*innen

Im Bildungsbereich lassen sich grundsätzlich die Kategorien Schüler*innen und Erwachsene für Lernende einteilen. Um den Unterschieden in der großen Gruppe an erwachsenen Lernern gerecht zu werden, gliedert Lahaie (1995: 166) diese sogar noch in die 20- bis 30-jährigen

(*jeunes adultes*), in die 60- bis 65-jährige (*troisième âge*) und in die alterstechnisch dazwischenliegende Gruppe (*âge adulte*). Eine Aufteilung der Lernenden in Schüler*innen und Erwachsene ist insofern sinnvoll, als die Kategorien jeweils andere Lernziele, Lernbedürfnisse und Lernmotivationen haben (ebd.). Bei dem Erwerb einer Fremdsprache bringen beispielsweise Schüler*innen im Vergleich zu erwachsenen Lernern andersgeartete Lernvoraussetzungen, -ziele und -motivationen mit. Schulische und erwachsene Lerner variieren zudem stark hinsichtlich ihres Alters. Das Merkmal Alter ist indes, so Edlinger, lediglich "eine gesellschaftliche Konvention, keine biologische Determinante und kann "Lernerfahrungen nicht vorhersagbar machen" (Edlinger 2016: 66). Ein weiteres Merkmal, das für eine Charakterisierung der Lernenden hilfreich sein kann, ist das Sprachniveau. Dieses umfasst das mündliche Sprachniveau und das schriftliche Sprachverständnis, die von Merkens und Schröder-Lenzen (2010: 169) als Sub-Determinanten verschiedener Modi bezeichnet werden:

Die Effekte des familiären Hintergrunds, gemessen mit dem Bildungsabschluss und dem Kulturellen Kapital (Buchbesitz der Eltern zu Hause), [werden] ausschließlich über Determinanten verschiedener Modi (mündliches Sprachniveau und schriftliches Sprachverständnis) des Sprachgebrauchs von Schüler/-inne/n im empirischen Modell wirksam. (Merkens und Schröder-Lenzen 2010: 169)

Bei den Determinanten der zwei Modi mündliches Sprachniveau und schriftliches Sprachverständnis, die beim Gebrauch (der fremdsprachlichen) Zielsprache durch die Lernenden zum Einsatz kommen (vgl. Merkens und Schröder-Lenzen 2010: 169), ist das zweite Merkmal das entscheidende bzw. bestimmende Merkmal, welches das bereits vorhandene Erfahrungsvermögen der Telelerner*innen in Bezug auf die bereits gelernte Zielsprache voraussetzt. In diesem Fall handelt es sich um insgesamt sechs Zielsprachniveaus nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen von Zielsprachniveau *A1.1 (Anfänger)* bis *C.2.2 (Fortgeschrittene)* (vgl. Trim et al. 2013).

Berk und Schönplüg (2011: 374f.) sind der Ansicht, dass es im Rahmen der dargestellten Bedingungen möglich ist, einen positiven emotionalen Kontakt der Lehrkräfte als "liebevolle, engagierte Eltern" zu ihren Studierenden bzw. Telelerner*innen herzustellen. Dabei sind diese Lehrkräfte von den Standards überzeugt, die auf ihre Schutzbefohlenen abzielen. Sie sind ihnen Vorbilder nicht nur für fürsorgliches Verhalten und Selbstvertrauen, sondern auch für Selbstkontrolle. Sie geben ihnen faire und vernünftige Anweisungen, die von den Studierenden deutlich häufiger als "willkürliche Befehle" tatsächlich befolgt und gelernt werden. In diesem Fall wird ihnen seitens der Lehrkraft eine gewisse Autonomie zugestanden, um Verantwortung für ihr eigenes Verhalten übernehmen zu können. Hier teilen autoritäre Lehrkräfte ihren Studierenden mit, dass sie sowohl kompetent sind als auch viel selbst erledigen können. Dazu

fördern die Pädagogen nicht nur das Selbstwertgefühl bei diesen Studierenden, sondern auch ihre sozio-kognitive Reife (vgl. Berk und Schönflug 2011: 374f.):

Er scheint einen positiven emotionalen Kontakt für elterlichen Einfluss zu schaffen, und zwar durch folgende Bedingungen: - Liebevolle, engagierte Eltern, die sich der Maßstäbe, die sie an ihre Kinder anlegen, sicher sind. Bieten ein Vorbild für fürsorgliches Verhalten, Selbstvertrauen und Selbstbeherrschung. - Gerecht und vernünftig erscheinende Anweisungen werden von einem Kind weit häufiger befolgt und verinnerlicht als willkürliche Befehle. - Indem sie dem Kind in einer Weise Forderungen stellen und ihm Autonomie gewähren, die der Fähigkeit des Kindes entspricht, Verantwortung für sein Verhalten zu übernehmen, lassen autoritative Eltern ihr Kind wissen, dass es kompetent ist und viele Dinge selbständig erledigen kann, so fördern Eltern bei ihrem Kind ein gutes Selbstwertgefühl sowie kognitive und soziale Reife. (Berk und Schönflug 2011: 374f.)

In der sozialkonstruktivistischen Sicht wird davon ausgegangen, dass bei den Studierenden grundsätzlich ihre individuelle kognitive Entwicklung stattfindet. Diese erfolgt hauptsächlich in der sozialen Interaktion mit anderen Menschen bzw. Mitstudierenden. Dabei ermöglicht ihnen ein gewisses Maß an individueller Reife, an sozialen Interaktionen mit unterschiedlichen Ansichten teilzunehmen. Es kann zum sozial-kognitiven Konflikt kommen, wenn sie auf den unterschiedlichen kognitiven Entwicklungsstufen oder sogar mit Personen auf dem gleichen Entwicklungsstand interagieren. In diesem Fall werden im Rahmen des wiederkehrenden Prozesses individuelle Einstellungen und Fähigkeiten entwickelt und umstrukturiert, was es den Lernenden wiederum ermöglicht, daraufhin komplexere Interaktionen einzugehen. Hier werden im Rahmen des kooperativen Lernens sowohl die kognitiven Dissonanzen als auch Divergenzen der Studierenden, die in ihren Diskussionen auftreten, individuell als Lernchancen gesehen (vgl. Hinze 2008: 27):

Die soziokonstruktivistische Perspektive ist eine Weiterentwicklung der entwicklungspsychologischen Forschung von Piaget (1928), insbesondere zum soziokognitiven Konflikt. Grundlegend findet nach Piaget individuelle kognitive Entwicklung in einer sozialen Interaktion mit anderen Menschen statt. Ein bestimmtes Niveau an individueller Reife erlaubt Kindern die Teilnahme an sozialer Interaktion. Wenn Kinder mit unterschiedlichem kognitiven Entwicklungsstand oder gleichem Entwicklungsstand, aber mit unterschiedlichen Perspektiven interagieren, dann kann es zu einem soziokognitiven Konflikt kommen. Dabei entwickeln und restrukturieren sich in einem iterativen Prozess die individuellen Ansichten und Fähigkeiten, die wiederum die Teilnahme an komplexeren Interaktionen ermöglichen. Übertragen auf das kooperative Lernen bedeutet dies, dass die in Diskussionen auftretenden kognitiven Dissonanzen und Divergenzen zwischen den Lernenden individuell jeweils als Lernanlass aufgegriffen werden. (Hinze 2008: 27)

Der Begriff "Reife" wurde bereits dafür kritisiert, dass er dem modernen Verständnis der sich weiterentwickelnden dynamischen Interaktion von Mensch und Umwelt nicht mehr entspricht (vgl. Carroll und Olthoff 2012: 314). Aus Sicht der sozio-kognitiven Theorien wird diesbezüglich betont, dass es sich dabei grundsätzlich um die subjektiven Einschätzungen, Erwartungen und Denkprozesse Studierender handelt. Hier sind die zentralen Determinanten zum einen die Erwartungen nicht nur an die eigene Selbstwirksamkeit (die Vermittlung der eigenen Fähigkeit nach dem Prinzip "Kann ich das?"), sondern auch an die Ergebnisse oder

Folgen der eigenen Handlungskonsequenzen (vgl. ebd.):

Der "Reife"-Begriff wurde inzwischen mehrfach kritisiert, da er nicht mehr dem modernen Entwicklungsverständnis einer dynamischen Person-Umwelt-Interaktion entspricht. Berufswahlreife wurde folglich in Konzepten zur Laufbahadaptabilität (siehe konstruktivistische Theorien) und zur Übergangsbereitschaft aktualisiert und weiterentwickelt. (Carroll und Olthoff 2012: 314)

Laut Bormann und Wetzstein (2014: 105f.) ist der strukturelle Kern der sozial-kognitiven Entwicklung der Studierenden die Entwicklung ihrer Fähigkeit, gewisse Rollen zu übernehmen. Als Heranwachsende lernen sie erst in der Adoleszenz, eine systemische Perspektive einzunehmen. Erst dann sind sie in der Lage, nicht nur die Intentionen bestimmter Teilnehmer*innen, sondern auch die funktionalen Anforderungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu berücksichtigen. Schließlich können von ihnen auf höchster Ebene feindselige soziale Strukturen aus der Sicht aller fühlenden Wesen hinterfragt werden. Es gilt in diesem Fall nicht nur die kognitive, sondern auch die sozio-kognitive Entwicklung der Studierenden als nicht hinreichende Bedingung, die für ihre moralische Entwicklung notwendig ist. Mit zunehmender Fähigkeit, gewisse Rollen zu übernehmen, erweitert sich "der Kreis der Berücksichtigten" von einem isolierten Zustand innerhalb einer kleinen Gruppe oder sogar einer gesamten Gesellschaft bis zum intelligenten Wesen im Allgemeinen. Mit der zunehmenden kognitiven Komplexität der Studierenden können relevante Aspekte wie z. B. Folgen, Absichten usw., die auf niedrigeren Ebenen einseitig verabsolutiert werden, nicht nur integriert, sondern auch ausgeglichen werden (vgl. ebd.):

Struktureller Kern der soziokognitiven Entwicklung ist die Entfaltung der Fähigkeit zur Rollenübernahme. Jüngere Kinder glauben, die Welt sei so, wie sie selbst gesehen, dass andere die Welt anders sehen, und später auch, dass Personen wechselseitig um die Unterschiedlichkeit ihrer Weltsicht wissen. Erst ab der Adoleszenz lernen Heranwachsende die Systemperspektive einzunehmen: Nun können sie nicht nur die Intentionen der je konkret Beteiligten, sondern auch die Funktionserfordernisse des gesellschaftlichen Zusammenlebens in Rechnung stellen. Auf der höchsten Stufe schließlich können vorfindliche gesellschaftliche Arrangements aus der Perspektive aller vernünftigen Wesen hinterfragt werden.

Nach Kolberg sind kognitive und soziokognitive Entwicklung notwendige, nicht hinreichende Bedingungen moralischer Entwicklung. Mit der Steigerung der Rollenübernahmefähigkeit erweitert sich der Kreis der Berücksichtigten (vom isolierten über die Dyade, Kleingruppe, Gesellschaft, bis hin zu Vernunftwesen überhaupt). Mit der Steigerung der kognitiven Komplexität können relevante Gesichtspunkte, die auf unteren Stufen einseitig verabsolutiert werden (Folgen, Intentionen, Legalität, Kontrakt, universelle Prinzipien) einbezogen und ausbalanciert werden. Dies begründet die entwicklungslogische These, höherstufige Urteile seien moralisch besser. (Bormann und Wetzstein 2014: 105f.)

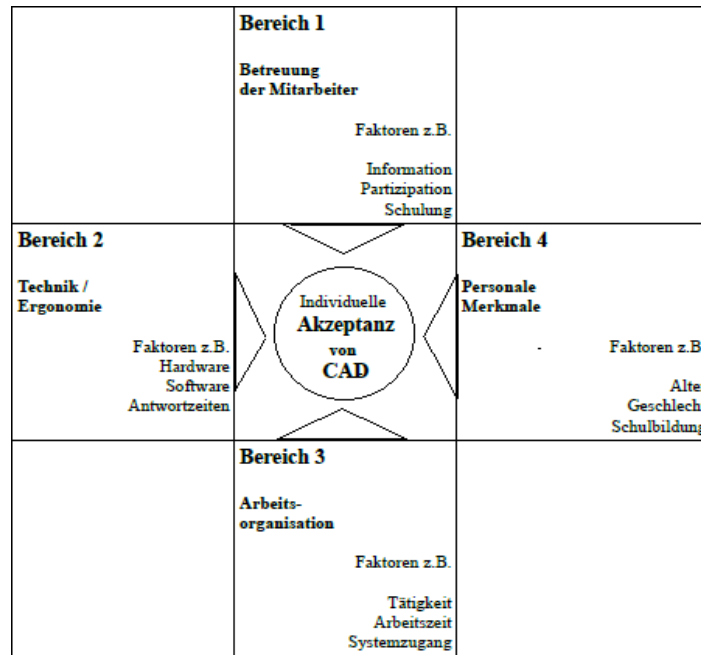
2.7 Zentralkonzept: 'Akzeptanz' (von Motivation zur Akzeptanz)

Der Begriff der Akzeptanz wird in der Forschung unterschiedlich definiert. Von besonderer Relevanz für die vorliegende Arbeit sind die terminologische Konzeption von Ricking (2006), Venus (2017), Ihmels (2014), Frankfurth (2010), Küpper (2005), Böck, Bachfischer (1996) und Oetinger (2013). Für Küpper (2005) bezieht sich die Akzeptanz grundsätzlich auf die positive bzw. anerkennende Einstellung eines Individuums oder einer Gruppe von Individuen

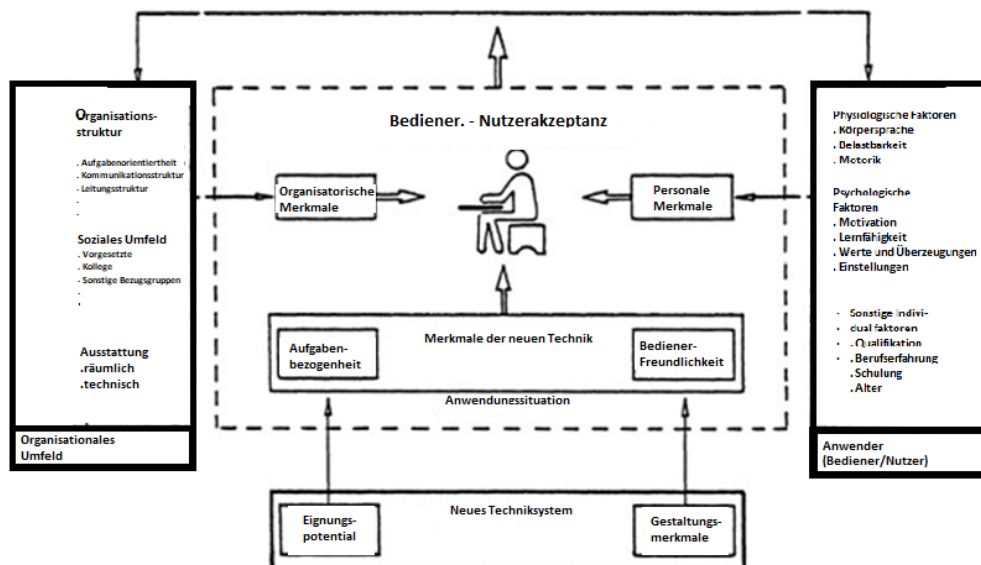
gegenüber einem Objekt (vgl. ebd.: 30f.). Im Kontext einer positiven Einstellung, die Gefühle wie Angst, Unsicherheit, Hilflosigkeit oder Langeweile im Unterricht ausschließt, befinden Ricking (2006), das aus der "'hier-und-jetzt-Perspektive' des Schülers [die] positive Lernerfahrung [eine] selbstverstärkende Wirkungen frei[setzt], so dass er oder sie im Rahmen einer Vorauswahl geneigt sein wird" (ebd.: 41; Hervorhebung im Original). Auch Venus (2017: 4, 49f.) betont, dass die Schülerinnen und Schülern unbedingt positive Erfahrungen während des Unterrichts machen sollten:

In jedem Fall aber muss den Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, positive Erfahrungen zu machen. Denn häufig wird in der Schule, genauer im Fremdsprachenunterricht, und nicht im Elternhaus der erste Kontakt mit der Sprache und der Kultur der jeweiligen Zielsprachenländer hergestellt. (Venus 2017: 49f.)

Da die verhaltens- und persönlichkeitsbedingte Einstellung der schulischen und universitären Fremdsprachenlehrer die Lernenden maßgeblich in ihrer Haltung zur Fremdsprache beeinflussen können, ist eine möglichst positive Erfahrung in der Wahrnehmung des Fremdsprachenunterrichts durch die Erlernenden wünschenswert. Im Hinblick auf die positiven Erfahrungen spielt laut Ihmels (2014: 83) die Arbeitszufriedenheit der Lernenden eine wesentliche Rolle, die wiederum mit Aspekten wie Motivation und Arbeitseffektivität zusammenhängt. Die Arbeitszufriedenheit als "kognitiv-evaluative Einstellung zur Arbeitssituation" steht häufig in einer festen Verbindung mit der Arbeitsmotivation und hängt zugleich mit der Arbeitseffektivität zusammen (ebd.). Im theoretischen und praktischen Kontext der vorliegenden Arbeit ist die individuelle Akzeptanz (eines Objekts im Rahmen des eines E-Learning-Angebots) laut auch Joseph (1990) in Küpper (2005) und Oetinger (2013) als eine Hauptdimension zu erfassen, die durch die persönlichen Merkmale Alter und Schulbildung/Schulung der Lernenden bedingt ist (vgl. Küpper 2005: 136 und Oetinger 2013: 31), was nachfolgend illustriert wird.



Akzeptanzmodell von Joseph (1990) in Küpper (2005)
 (Theoretische Analyse der Akzeptanz von e-Learning:)



Wirkzusammenhang der Akzeptanzkomponenten (vgl. Oetinger 2013: 31)

Die in den beiden oben dargestellten Akzeptanzmodellen von Joseph (1990) in Küpper (2005) und Oetinger (2013) aufgelisteten persönlichen Merkmale der Telelerner*innen in Form von Alter und Schulbildung/Schulung spielen als allgemeine Persönlichkeitsmerkmale eine entscheidende Rolle. Laut Küpper (2005: 145) und Böck Bachfischer (1996: 136ff.) gelten diese persönlichen Merkmale der Lernenden als zwei "personenbezogene Einflussgrößen der Akzeptanz von e-Learning" im Rahmen des Modells zur systematischen Analyse:

Personenbezogene Einflussgrößen stellen die Gruppe von Determinanten dar, die auf den Lernenden individuell zurückzuführen sind und von diesem am ehesten beeinflusst so wie gesteuert werden können. [Hierzu] gehören [...] allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, der Lernstil der Person, die Technikaffinität, die Erfahrung mit elektronischen Lernformen sowie entscheidungsbestimmende Faktoren bei einem Lernvorhaben. (Küpper 2005: 145)

Zu den individuellen Einflussgrößen der Lernenden zählen Determinanten wie Technikaffinität, Lernstil oder Erfahrung mit elektronischen Lernformen, die sich von den Lernenden beeinflussen und steuern lassen:

Personenbezogene Einflussgrößen	Beispiele
Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale	<u>Alter</u> , <u>Geschlecht</u> , <u>subjektiv wahrgenommener Weiterbildungsbedarf</u>
Technikaffinität	Technische Vorkenntnisse, Einstellung gegenüber neuen Technologien
Lernstil der Person	Präferenz für Gruppen oder Einzellernen, Bedeutung direkten Kontaktes zum Lehrer
Sonstige entscheidungsbestimmende Faktoren bei einem Lernvorhaben	Bedeutung anfallender finanzieller Kosten der zeitlichen Flexibilität bei Nutzung

Personenbezogene Einflussgrößen der Akzeptanz von E-Learning
(vgl. Küpper 2005: 145)

Küpper fasst als "allgemeine Persönlichkeitsmerkmale" Angaben über das Alter, das Geschlecht oder den Tätigkeitsbereich zusammen: "Diese werden auch als sozio-ökonomische Variablen bezeichnet. So können beispielsweise das Alter oder der Tätigkeitsbereich eines potentiellen Nachfragers Prämissen für die Akzeptanz sein" (Küpper 2005: 145). Aus Küppers Feststellung lässt sich ableiten, dass die Hauptdimension 'Akzeptanz' (als positive bzw. anerkennende Einstellung eines Individuums oder einer Gruppe von Individuen gegenüber einem Objekt) durch die beiden Faktoren Alter und Schulbildung mitbestimmt wird.

Die Hauptdimension 'Akzeptanz' als Einstellung eines Individuums oder einer Gruppe von Individuen einem bestimmten Objekt gegenüber lässt sich, Schiller (2007: 34) entsprechend, als positiv, neutral und negativ skalieren:

„jedes Wort, das von einem Individuum rezipiert wird, eine emotionale Belastung, also Bekundung der Einstellung des Individuums zu dem, was das rezipierte oder das benutzte Wort bezeichnet, haben kann. Diese Belastung wird von vier Faktoren geformt: 1) negative Einstellung («отрицательное отношение»), 2) Entschiedenheit der positiven oder der negativen Einstellung («категоричность отношения»), 3) Unbehaglichkeit («некомфортность»), 4) der Grad der Ausprägung der positiven oder negativen Einstellung («степень выражения отношения»). Emotionalität und Bewertung sind unzertrennlich verbunden, die Skala der Bewertung beinhaltet nicht die Opposition 'positiv-negativ', sondern die Triade 'positiv-neutral-negativ'. (Schiller 2007: 34)

Im Kontext der zwischenmenschlichen verbalen Kommunikation bzw. der Interaktion per Videokonferenz bedingt die negative, neutrale und positive Einstellung der Kommunikationspartner in Bezug auf das Rezipierte die Akzeptanz gegenüber dem Objekt Videokonferenz. Die sich ausprägenden Einstellungen sind skalierbar und setzen die 'positiv-neutral-negativ'-Triade voraus.

Die skalierbare Hauptdimension 'Akzeptanz' hängt eng mit der Nebendimension Motivation zusammen. Frankfurth (2010: 227) argumentiert, dass ein Zusammenhang zwischen der "intrinsischen Motivation" und der "Einstellungsakzeptanz" bzw. den "emotional-motivationalen Merkmalen des Individuums und der Einstellungsakzeptanz" besteht. Die individuelle Akzeptanz und Motivation gelten als Voraussetzungen für die effektive Nutzung neuer Technologien, die dann spezifisch als organisatorische, personalisierbare und technikbezogene Eigenschaften gelten können (vgl. Oetinger 2013: 28). Dazu hebt Oetinger (2013: 30) auch hervor, dass "die Potenziale der neuen Technik" seitens der Lernenden zunächst einmal akzeptiert werden, um sie anschließend motiviert zu nutzen, ein motiviertes Arbeiten der Lernenden mit dem neuen Techniksystem ist das Resultat (vgl. ebd.).

Die Nebendimension Motivation wird bei Dellal und Koch (2019), Hild (2017), Comelli et al. (2014), Frankfurth (2010), Ihmels (2014) und Oetinger (2013) unterschiedlich definiert. Laut Dellal und Koch (2019: 79) befinden:

Motivation ist Energie, die uns zu einem bestimmten Ziel oder weg von einer unangenehmen Sache steuern will. Wenn die Lernenden keine Motivation haben, sind sie nicht bereit zum Lernen. Motivation bedeutet Triebkraft, etwas zu tun und bedeutet 'das auf emotionaler und neuronaler Aktivierung beruhende Streben des Menschen nach Zielen oder wünschenswerten Zielobjekten'. (Dellal und Koch 2019: 79; Hervorhebung im Original)

Die Abwesenheit von Motivation bedeutet somit eine Nicht-Bereitschaft der Lernenden, effektiv etwas lernen zu wollen, da sie auf emotionaler und neuronaler Ebene keine Ziele anstreben. Nach Hilds Auffassung ist die natürliche Motivation "ein wesentliches Element in der kognitiven, sozialen und physischen Entwicklung" (Hild 2017: 7). Überdies können unterschiedliche Motivationsarten bestehen, die wiederum verschiedene Auswirkungen auf das Lernen, die Leistung und das persönliche Wohlbefinden haben und als intrinsische und extrinsische Motivationen gelten können (vgl. ebd.). Die intrinsische Motivationsart verweist auf die Ausübung einer Aktivität um ihrer selbst willen, die also auf das inhärente Interesse, die spontanen Affekte sowie auf die damit verbundenen Kognitionen rekurriert (vgl. ebd.). Hierzu plädiert Comelli et al. (2014: 1) dafür, dass die Motivation "wesentlich dafür verantwortlich [ist], dass wir auf dem Weg zum Ziel und bei einem Erreichen des Ziels dranghafte

Anspannung, Unsicherheit, Vorfreude, Erfüllung, aber auch Angst oder Enttäuschung erleben können. Motivation bestimmt über die Richtung, die Intensität und die Ausdauer unseres Handelns".

Wie weiter oben dargestellt, sind Lernende einsprechend einer positiven Einstellung dem Objekt gegenüber basierend auf der 'hier-und-jetzt'-Perspektive durch ihre fortschrittliche Lernerfahrung zufrieden. Die positive Lernerfahrung äußert sich durch das Vorhandensein von drei Grundemotionen: 'Interesse', 'Freude' und 'Spannung' sind drei motivational-emotionale Merkmale auf der kognitiv-affektiv-konativen Gesamt-Ebene, die aus den interdependenten kognitiven, affektiven und konativen Aspekten besteht (vgl. Küpper 2005: S. 129). Diese drei Grundemotionen gelten für Knaller (2015: 126) als "komplexe, größtenteils automatisch ablaufende, von der Evolution gestaltete Programme für Handlungen" von Lernenden. Stephan (2012: 105) entsprechend, lassen sich die Grundemotionen kategorisch durch nonverbales Verhalten (Mimik, Gestik, Stimme als motorisch-expressive Gefühlskomponente) und paraverbal-verbales Verhalten (Handlungstendenz als motivationale Gefühlskomponente) auf der kognitiv-affektiven-konativen Gesamt-Ebene der Lernenden ausdrücken.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lernenden ein Objekt annehmen, dieses zufriedenstellend finden und diese 'hier-und-jetzt'-Zufriedenheit auf einer kognitiv-affektiv-konativen Gesamt-Ebene stattfindet. Die Gesamt-Ebene kombiniert die separaten und interdependenten kognitiven, affektiven und konativen Ebenen miteinander.

Stein und Stein (2006: 93) betonen, dass auf der (kognitiv-affektiv)-konativen Gesamt-Ebene nicht nur die positive bzw. anerkennende Einstellung und die Verhaltensintention seitens der Lernenden stattfinden, sondern ihr akzeptierendes Verhalten auch gemeinsam mit einer allgemeinen guten Wahrnehmung des Objekts in einer möglichst angstfreien Arbeitssituation erfolgt. Hierbei kommt "[i]nsbesondere dem Leiter einer Gruppe [...] eine spezifische Rolle zu", denn "zu wichtigsten Aufgaben des Leiters [gehört], durch 'gute Wahrnehmung, akzeptierendes Verhalten und selektive Authentizität in der Gruppe eine möglichst angstfreie Situation aufzubauen [und] in Hinblick auf die vertretenen Werte glaubhaft und als Person kongruent zu sein'" (Stein und Stein 2006: 93; Hervorhebung im Original).

2.7.1 Kognitive Ebene

Die kognitive Ebene setzt vor allem eine positive akzeptierende oder anerkennende gedankliche Einstellung der Lernenden gegenüber dem Sprachlernprozess per Videokonferenz voraus (vgl.

Küpper 2005: 129). Die Telelerner*innen haben folglich positive Gedanken während des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz und das "Positive an der Interaktion entsteht unter anderem durch das Vergnügen, das während des Lehr-Lernprozesses empfunden wird" (David 2017: 135). Dabei gilt die Interaktion indes lediglich als gelungen, wenn der Lehr-Lernprozess und die entsprechenden Lernergebnisse sowohl von der Lehrkraft als auch von den Lernenden auf gleiche Weise wahrgenommen wird (vgl. ebd.). Laut Küpper (2005: 129) ist die kognitive Ebene die der positiven Gedanken durch die Online-Studierenden, die affektive Ebene ist die Ebene der positiven Emotionen und die konative Ebene ist die der positiven Verhaltensintention.

Die kognitive Ebene beinhaltet als "Meinung" eine "verstandesmäßige Gegenstandsbeurteilung, bei der Vor- und Nachteile des Objektes gegeneinander abgewogen werden" (Küpper 2005: 129). Auf der kognitiven Ebene findet laut Kleinaltenkamp und Plinke eine bewusste gedankliche Informationsverarbeitung durch die Lernenden statt, "die die Grundlage für die willentliche Steuerung von Verhalten darstellt" (Kleinaltenkamp und Plinke 2013: 793).

2.7.2 Affektive Ebene

Die affektive Ebene setzt eine positiv akzeptierende emotionale Einstellung gegenüber dem Sprachlernprozess per Videokonferenz durch die Telelerner*innen voraus (vgl. Küpper 2005: 129). Sie tritt als Folge der zusagenden Einstellung auf kognitiver Ebene im Rahmen einer positivengedanklichen Erfassung der Wirklichkeit auf (vgl. Handwerker-Küchenhoff 2006: 156). Die drei positiven Grundemotionen Interesse, Freude und Spannung als akzeptierendes Ausdrucksverhalten sind nonverbale Explikationen der Online-Studierenden, die ihre Aufmerksamkeitszuwendung während des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz signalisieren (vgl. Heckhausen 2013: 75) sowie die allgemeine Lust der Telelerner*innen ausdrücken, am Sprachlernprozess aktiv und emotional beteiligt zu werden (vgl. Ebner 2011: 221). Die drei positiven Grundemotionen gelten dabei nicht nur als Hauptmerkmale der 'Akzeptanz' durch die Online-Studierenden, sondern bilden auch die drei entsprechenden Unterdimensionen innerhalb des *Kerns* des mehrdimensionalen Zentralkonstrukts. Unter diesem *Kern* ist vorliegend die praktische zu erhebende und auszuwertende Hauptdimension 'Akzeptanz' als Schlüsselvariable zu verstehen. Diese drei Unterdimensionen sind die drei Erhebungseinheiten bzw. *Items* im Rahmen der vorliegenden Studie.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Grundemotionen (Interesse, Freude und

Spannung) sowohl als *Akzeptanz*-bezogene positive Emotionen gelten als auch intrinsisch-motivationale emotionale Komponenten markieren (vgl. Krapp 2009: 56). Krapp (2009) fasst diese Komponenten als Faktoren auf, die Lernende dazu motivieren, den von ihnen *'hier-und-jetzt'* akzeptierten interaktiven Sprachlernprozess auf allen drei Ebenen kontinuierlich während des gesamten kooperativen Fremdsprachenunterrichtes per Videokonferenz eigenständig zu nutzen:

Die Entstehung und Veränderung persönlicher Interessen ist eng mit den Prozessen der Identitätsentwicklung verbunden (Krapp, 2002; Todt, 1978). Bildungsbezogene Interessen bilden eine wichtige Grundlage intrinsischer Lernmotivation (Krapp, 1999, Schiefele, 2001). (Krapp 2009: 56)

Die potenziellen persönlichen Interessen (der Lernenden) entstehen nur dann, wenn sie unmittelbar ihre Identitätsentwicklung beeinflussen. Bildungsbezogene Interessen bilden in diesem Kontext eine wichtige Basis für die intrinsische Lernmotivation (vgl. ebd.). Das bedeutet, wenn die Telelerner*innen den Sprachlernprozess zunächst mit Interesse, Freude und Spannung annehmen, haben sie anschließend den Willen, den Sprachlernprozess, intrinsisch motiviert, fortzuführen. Küpper (2005: 129) folgend trägt die "affektive (emotionale, motivationale) Komponente" dazu bei, den individuellen "gefühlsmäßigen Zustand" der Lernenden in Bezug auf das aktuelle Objekt und die wahrgenommene Eignung dieses Objektes zur Befriedigung einer bestimmten Motivation [...] im Sinne eines Gefühls der Anziehung oder Ablehnung [aus] (Küpper 2005: 129). Schmid (2018: 8) befindet, dass für "ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen [...] die affektive Ebene bei den Sprachlernenden entscheidend [ist]". Es ist hervorzuheben, dass für Däuker die kognitive und die affektive Ebene innerhalb der kognitiv-affektiv-konativen Gesamt-Ebene sogar als untrennbar auftreten (vgl. Däuker 2002: 71).

2.7.3 Konative Ebene

Die konative Ebene setzt eine positive akzeptierende oder anerkennende Einstellung in Bezug auf die Verhaltensintention gegenüber dem Sprachlernprozess per Videokonferenz durch die Telelerner*innen voraus (vgl. Küpper 2005: 129). Die Lernenden weisen hierbei dem Sprachlernprozess gegenüber eine zugeneigte Verhaltensweise in Folge der positiven Emotionen auf. Die konative Ebene lässt sich durch die nonverbale Kommunikation der Lernenden (Mimik, Gestik) und die verbalen Äußerungen im Kontext der paraverbal-verbalen Kommunikation über Videokonferenz als Handlungstendenz identifizieren. Vorliegend relevant ist, dass die Online-Studierenden die eigene Körpersprache (d.h. Mimik, Gestik und Haltung) nonverbal beim Kommunikationsprozess für das "Lerner-Lerner-Gespräch" benutzen

(vgl. Hoffmann und Schwab 2017: 48). Küpper stellt in diesem Kontext fest. Die "[k]onative (verhaltensorientierte) Komponente (Verhaltensdisposition) [ist die] Bereitschaft, sich einem Objekt gegenüber in einer bestimmten Weise zu verhalten, die aus der Einschätzung des Objektes folgt" (Küpper 2005: 129). In dieser Hinsicht konkretisiert Schwarz (2006: 28), "die 'konative Ebene' ist die Ebene der ausführenden Handlung". Als Ebene der unmittelbaren ausführenden Handlung durch die Lernenden stellt die konative Ebene gemeinsam mit der affektiven und der kognitiven Ebene die Gesamt- Ebene dar.

2.7.4 Die Gesamt-Ebene

Die Gedanken bilden gemeinsam mit den Emotionen und zusammen mit den Verhaltensweisen der Telelerner*innen auf der kognitiv-affektiv-konativen (Gesamt-)Ebene eine angeordnete Kombination aus einzelnen Indikatoren, die sich auf die drei Grundemotionen Interesse, Freude und Spannung beziehen. Die einzelnen Indikatoren sind entsprechend der Hauptkategorien Mimik, Gestik/Handlungstendenz und verbale Äußerungen klassifizierbar. Indikatoren der Kategorie Mimik beziehen sich auf die positiven Grundemotionen (Interesse, Freude und Spannung) der Online-Studierenden beim interaktiven Sprachlernprozess per Videokonferenz und äußern sich individuell durch mimisches Verhalten, das über die Gesichtsmuskulatur erfolgt. In der untenstehenden Tabelle 21 werden Indikatoren der Mimik aufgelistet.

Mimik		
<i>Interesse</i>	<i>Freude</i>	<i>Spannung</i>
(1) <i>wacher, neugieriger Blick zum Gegenstand</i>	(1) <i>lachen, lächeln</i>	(1) <i>zielgerichteter Blick</i>
(2) <i>große, offene Augen</i>	(2) <i>große, geweitete Augen</i>	(2) <i>konstanter Blick</i>
(3) <i>lockere Lippen bis halbgeöffneter Mund</i>	(3) <i>entspannter Gesichtsausdruck</i>	(3) <i>angespannter Gesichtsausdruck</i>
(4) <i>angespannter Gesichtsausdruck</i>		

Tabelle 21: *Mimik* (vgl. Mayring et al. 2005: 8)

Die Indikatoren der Kategorie Gestik/Handlungstendenz beziehen sich grundsätzlich auf die positiven Grundemotionen (Interesse, Freude und Spannung) jedes bzw. jeder einzelnen Online-Studierenden beim interaktiven Sprachlernprozess per Videokonferenz, die gestisch/handlungstendenziell verhaltend durch die Körpersprache gezeigt werden. Die nachfolgende Tabelle 22 listet diese Indikatoren auf.

Gestik/Handlungstendenz		
<i>Interesse</i>	<i>Freude</i>	<i>Spannung</i>
(1) <i>Neugierverhalten</i>	(1) <i>offene Körperhaltung</i>	(1) <i>fixierte Position der Hände</i>
(2) <i>Aktivität und Engagement (aufpassen, zuhören, sich melden, etwas genau beobachten, bereit etwas zu tun)</i>	(2) <i>Aktivität z. B. "Hüpfen" vor Freude</i>	(2) <i>fixiertes Gespräch mit dem Kooperationspartner</i>
(3) <i>sich beim Melden körperlich strecken</i>	(3) <i>gelassene Körperhaltung</i>	(3) <i>fixierte Blickrichtung</i>
		(4) <i>ein Schauen auf den Bildschirm</i>
		(5) <i>ein fixierter Blick auf den Bildschirm</i>
		(6) <i>eine angespannte Körperhaltung</i>

Tabelle 22: *Gestik/Handlungstendenz* (vgl. Mayring et al. 2005: 8)

Die Indikatoren der Kategorie paraverbal-verbale Äußerungen beziehen sich auf die positiven Grundemotionen (Interesse, Freude und Spannung) der Telelerner*innen während des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz und werden mittels sprachlichem (paraverbal- verbales) Verhalten umgesetzt. In Tabelle 23 werden diese Indikatoren aufgelistet.

Paraverbal-verbale Äußerungen		
<i>'Interesse'</i>	<i>'Freude'</i>	<i>'Spannung'</i>
(1) <i>leise Gedanken vor sich hin sprechen</i>	(1) <i>freudiger Ausruf ("Oh ja, hurra!")</i>	(1) <i>Ein Leisesein (keine paraverbal-verbale Äußerungen.)</i>
(2) <i>Antworten, Kommentare, Ideen laut oder leise äußern</i>		
(3) <i>gezielt Fragen stellen</i>		
(4) <i>nachfragen</i>		

Tabelle 23: *Paraverbal-verbale Äußerungen* (vgl. Mayring et al. 2005: 8)

Bei der unmittelbaren sachlichen Wissensvermittlung über die Videokonferenz gelten die sprachlichen Äußerungen zusammen mit den Grundemotionen im Kontext der (Gesamt-)Ebene als berechenbares paraverbal-verbales und nonverbales Ausdrucksverhalten für den kooperativen Fremdsprachenunterricht (vgl. Ehlich 1983: 130). Laut Forberger (2013) kann sowohl das paraverbal-verbale als auch das nonverbale Ausdrucksverhalten jeder einzelnen Telelernerin bzw. jedes einzelnen Telearners für die gezielte Analyse der spezifischen Unterrichtssituation per Videokonferenz nach vorbestimmten Zuordnungsregeln erhoben und

ausgewertet werden:

Der Vorgang des Messens bezeichnet das Feststellen von Ausprägungen festgelegter Merkmale eines Messobjektes aufgrund eines vorab vereinbarten Maßstabes. Für die Messung einer kundenorientierten Dienstleistungsqualität müssen dazu einerseits die Merkmale (Indikatoren) generiert werden, mit denen das theoretische Konstrukt wahrgenommene Dienstleistungsqualität indirekt erfassbar gemacht werden kann. Andererseits sind eindeutige Zuordnungsregeln bzw. Skalen zu entwickeln, um so einen Maßstab zu erstellen, auf dem das Qualitätsniveau festgehalten werden kann. (Forberger 2013: 104)

Der konkrete Messvorgang sieht die Feststellung von ausgeprägten Merkmalen eines bestimmten Messobjektes vor, die durch den Studienleiter mithilfe eines vorab definierten Maßstabes festgelegt werden. Dabei werden zum einen die Merkmale als Indikatoren für die Messung des Objektes (der wahrgenommenen Hauptdimension 'Akzeptanz') generiert und in Relation zu dem theoretischen (mehrdimensionalen) Konstrukt erfassbar gemacht. Zum anderen werden eindeutige Zuordnungsregeln und anschauliche Skalen entwickelt. Es wird also ein Maßstab erstellt, der zur Feststellung des (Akzeptanz-)Qualitätsniveau verwendet wird (vgl. Forberger 2013: 104).

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation wird ein eigenes Akzeptanzmodell entwickelt, das für die Hauptkategorien 'schulisches Niveau der Telelerner*innen' und 'universitäres Niveau der Telelerner*innen' vorgesehen ist. Dieses Akzeptanzmodell beruht auf dem mehrdimensionalen Zentralkonstrukt (HDI-HDII) und lässt sich folgendermaßen illustrieren:

<i>Physische Anwesenheit der Telelerner*innen</i> (als Hauptdimension I) <i>Akzeptanz</i> (als Hauptdimension II)		
<i>Interesse</i> (als Unterdimension II.1) Grundemotion 1	<i>Freude</i> (als Unterdimension II.2) Grundemotion 2	<i>Spannung</i> (als Unterdimension II.3) Grundemotion 3
Hauptmerkmale II.1(*1)	Hauptmerkmale II.2(*2)	Hauptmerkmale II.3(*3)
(+) <i>Positive Einstellung</i> ('Annahme') (/) <i>Neutrale Einstellung</i> ('Duldung/Toleranz') (-) <i>Negative Einstellung</i> ('Ablehnung') auf Gesamt-Ebene I <i>kognitiv-affektive Ebene</i> (Gedanken/Grundemotionen der Telelerner*innen) auf Gesamt-Ebene II <i>affektiv-konative Ebene</i> (Grundemotionen/Verhaltensweisen der Telelerner*innen) auf Gesamt-Ebene <i>kognitiv-affektiv-konative Gesamt-Ebene</i> Hauptkategorien der Telelerner*innen (I)		

*(schulisches Niveau der Telelerner*innen)*

Zwei personenbezogene Einflussgrößen:

- > Alterskategorie 1 '10 Jahre alt – 20 Jahre alt'
- > Schulbildung (schulisches Niveau)

Hauptkategorien der Telelerner*innen (II)

*(universitäres Niveau der Telelerner*innen)*

Zwei personenbezogene Einflussgrößen:

- > Alterskategorie 2 '20 Jahre alt – 30 Jahre alt'
- > Schulbildung (universitäres Niveau)

In der vorliegenden Studie ist die individuelle 'Akzeptanz' (des interaktiven Sprachlernprozesses als 'Objekt' im Rahmen des videokonferenzbasierten E-Learning-Angebots) eine Hauptdimension, die

- a) als positive Einstellung der Telelerner*innen dem Sprachlernprozess per Videokonferenz gegenüber berücksichtigt wird (siehe dazu oben);
- b) als Einstellungsakzeptanz in engem Zusammenhang mit der Nebendimension (intrinsische) Motivation besteht und unmittelbar aus dieser resultiert (d.h. der interaktive Sprachlernprozess als 'Objekt' soll durch die Nutzer zunächst unbedingt akzeptiert werden, damit sie als Anwender anschließend motiviert sind, mit diesem Objekt effektiv zu arbeiten);
- c) sich entsprechend der persönlichen Merkmale Alter und Schulbildung ('schulisches oder universitäres Niveau') der Telelerner*innen bestimmen lässt (die vorliegende Studie berücksichtigt nicht das personale Merkmal Geschlecht).

Die im oben dargestellten Akzeptanzmodell aufgelisteten Telelerner*innen-Merkmale 'Alter' (Alterskategorie 1 '10 Jahre alt – 20 Jahre alt' und Alterskategorie 2 '20 Jahre alt – 30 Jahre alt') und 'Schulbildung' (Schulbildungsniveau 1 'schulisches Niveau' und Schulbildungsniveau 2 'universitäres Niveau') spielen als allgemeine Persönlichkeitsmerkmale eine entscheidende Rolle. Sowohl die Persönlichkeitsmerkmale als auch die zwei personenbezogenen Einflussgrößen der Akzeptanz gegenüber dem Sprachlernprozesses per Videokonferenz tragen im Rahmen des eigens erstellten Modells zur systematischen Analyse bei.

3 Gesamtstudie

3.1 Vorstudie I

Nachfolgend wird der erste Bestandteil der Gesamtstudie, Vorstudie I, dargestellt. Das Kapitel 3.1.1 widmet sich dem Aspekt Videokonferenzen. Darauf aufbauend werden das Vorhaben inklusive Forschungsfrage und das Design der Studie erläutert und entsprechende Hypothese

formuliert. Anschließend wird der Ablauf dieses Projektteils in Bezug zur (experimentellen) Untersuchung gesetzt und die Untersuchungsergebnisse und gewonnenen Erkenntnisse aus Vorstudie I dargelegt.

3.1.1 Videokonferenzen

Die Vorstudie I ist am 20. Oktober 2013 mit der Kontrollgruppe 'universitäres Niveau der Telelerner*innen' (als Student*innen auf dem Niveau der universitären Bildung) durchgeführt worden, deren Alter von minimal 20 bis maximal 30 Jahren reicht. Die erste Gruppe, die Kontrollgruppe in der Rolle der *Hosts*, stammt aus Jena (Bundesrepublik Deutschland) und besteht aus fünf Teilnehmer*innen (internationale Student*innen der Friedrich-Schiller-Universität zu Jena). Die zweite Gruppe, deren Kooperationsgruppe die Rolle der *Guests* annimmt, kommt aus New York (USA) und besteht ebenfalls aus fünf Teilnehmer*innen (US-amerikanische Muttersprachler*innen). Die Videokonferenz I im Rahmen der Vorstudie I hat als exploratives Pilotprojekt gegolten und aus außerordentlichen drei Modulen bestanden. Aus diesem Grund hat sie keine gezielte Interventionsstrategie vorausgesetzt. Ebenfalls ist zu erwähnen, dass im Verlauf der Studie nicht durch die lokale Lehrkraft interveniert worden ist. Das modellbasierte Vertretungskonzept ist während des Sprachlernprozesses per Videokonferenz demnach ausschließlich mit der Hauptbedingung I 'physische Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' eingesetzt worden. Im Rahmen der Studie war die diese Lehrkraft dazu angehalten, den eigenen Klassenraum vor Beginn des zweiten und dritten interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz während des zweiten und dritten Moduls 'MIT' nicht zu verlassen: Die lokale Lehrkraft (Studienleiter) war während des interaktiven Sprachlernprozesses bei der Selbstlerneinheit 2 *Schritt 2: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz* physisch anwesend. Die Videokonferenz I widmete sich im Rahmen des ersten Projektteils in der Zielsprache Englisch als Fremdsprache den Themen 'gegenseitiges Kennenlernen', 'Berlin' und 'Schwerin'. Die untenstehende Tabelle 24 gibt einen Überblick darüber, wie die Videokonferenz I im Rahmen der Vorstudie I inhaltlich und strukturell konzipiert worden ist.


Vorstudie I (Vol.01/02/03)	Modul I ('MIT')	Modul II ('MIT')	Modul III ('MIT')
			
Abbildung A			
Zeitraum	20.10.2013	20.10.2013	20.10.2013
Ort	Jena (Privatwohnung)	Jena (Privatwohnung)	Jena (Privatwohnung)
Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	5H (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)	5H (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)	5H (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	5G (USA, New York) (Schulisch-Universitäres Niveau)	5G (USA, New York) (Schulisch-Universitäres Niveau)	5G (USA, New York) (Schulisch-Universitäres Niveau)
Thema	<i>'Gegenseitiges Kennenlernen'</i>	<i>'Berlin'</i>	<i>'Schwerin'</i>
Dauer	20 Min.	10 Min.	10 Min.
Datenerhebungsinstrument	Videoanalyse	Videoanalyse	Videoanalyse

Tabelle 24: *Vorstudie I (Videokonferenz I)*

3.1.2 Vorhaben, Design, Hypothese

3.1.2.1 Vorhaben

Die Vorstudie I demonstriert, wie die Videokonferenztechnik und die Software *Skype* exklusiv bei 'physischer Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im Klassenraum' in der Kontrollgruppe 'universitäres Niveau der Telelerner*innen' zur Förderung der Akzeptanz des Sprachlernprozesses durch diese Online-Studierenden praktisch eingesetzt werden. Dafür ist eine systematische Untersuchung der Auswirkung der Hauptdimension I 'physische Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im Klassenraum' auf die Hauptdimension II 'Akzeptanz des Sprachlernprozesses durch die Telelerner*innen' im Kontext des Zentralkonstrukts in der Kontrollgruppe durchgeführt worden. Die vorliegende empirische Analyse verfolgt im Rahmen dieses Projektteils die vier folgenden Ziele:

Ziel 1: Die Entwicklung einer spezifisch distanzmedialen Kommunikationsform für den

kooperativen Fremdsprachenunterricht per Videokonferenz in der Zielsprache Englisch als Fremdsprache und deren empirische Untersuchung. Überdies wird der Zusammenhang zwischen den Hauptdimensionen 'Anwesenheit' und 'Akzeptanz' innerhalb des Zentralkonstrukts hergestellt;

Ziel 2: Mithilfe der systematischen Analyse soll aufgezeigt werden, inwieweit sich die Hauptdimension I 'Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' auf die Hauptdimension II 'Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz durch die Telelerner*innen' auf 'universitärem Niveau' auswirkt. Dabei wird untersucht, wie der mithilfe des Vertretungskonzepts geführte interaktive Sprachlernprozess von den Lernenden hinsichtlich der drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung' auf kognitiv- affektiver und auf affektiv-konativer (Gesamt-)Ebene für die aktive Nutzung zum Wissenserwerb akzeptiert wird;

Ziel 3: Basierend auf der Verwendung von *Handouts* und den darin integrierten *gemeinsamen Applikationen* bei physischer Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum wird die 'Akzeptanz', wie oben bereits erwähnt, als positive Einstellung seitens der Telelerner*innen dem interaktiven Sprachlernprozess gegenüber erachtet, die in der virtuell kopräsenten Gruppe *Hosts* der Kategorie 'universitäres Niveau der Telelerner*innen' lediglich anhand der Methode Videoanalyse systematisch untersucht wird;

Ziel 4: Die Analyse der kompetenten Kontrolle und der entsprechenden Betreuung der wechselseitigen Vermittlung von pädagogischen Lerntexten (bzw. landeskundlichen Wikitexten) als ressourcenverteilte Inhalte über Videokonferenzen durch die lokale Lehrkraft in den virtuell kopräsenten Gruppen.

Für die Verwirklichung dieser Ziele und die Erhebung von zuverlässigen Ergebnissen ist der kooperative videokonferenzbasierte Fremdsprachenunterricht mit der ersten Kontrollgruppe in der Vorstudie I über *Skype* abgehalten worden. Der Fremdsprachenunterricht bestand dabei aus drei einzelnen Modulen. Jedes dieser Module enthielt entweder eine oder drei entsprechende Selbstlerneinheiten (oder Schritte). Die Kern-Selbstlerneinheit war die Selbstlerneinheit 1 im Modul I, und die Selbstlerneinheit 2 im Modul II und Modul III mit Namen Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz stand im Zusammenhang mit dem Einsatz des modellbasierten Vertretungskonzeptes im Fokus der Forschung. Ein kooperativer Fremdsprachenunterricht per Videokonferenz ist mittels des universellen Einsatzszenarios (bzw. Unterrichtsszenarios) visualisierbar und in der untenstehenden Tabelle 25 gezeigt.

Das universelle Einsatzszenario (bzw. Unterrichtsszenario): Das Vertretungskonzept	
Modul I: 'MIT' Arbeitsmodus bei physischer Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum (ausschließlich im Laufe der Selbstlerneinheit 2) (*Im Laufe aller drei Selbstlerneinheiten ist die lokale Lehrkraft im eigenen Klassenraum physisch anwesend.)	Selbstlerneinheiten
	<u>Schritt 1: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz</u> , die Selbstlerneinheit 1 ('Gegenseitiges Kennenlernen') Die lokale Lehrkraft befindet sich: – im eigenen Klassenraum; – in einem <i>Stand-By</i> -Modus; – interveniert in den interaktiven Sprachlernprozess der Telelerner*innen ausschließlich bei Bedarf.
Modul II: 'MIT' Arbeitsmodus bei physischer Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum (ausschließlich im Laufe der Selbstlerneinheit 2) (*Im Laufe aller drei Selbstlerneinheiten ist die lokale Lehrkraft im eigenen Klassenraum physisch anwesend.)	Selbstlerneinheiten
	<u>Schritt 1: Lesetext</u> , die Selbstlerneinheit 1
	<u>Schritt 2: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz</u> die Selbstlerneinheit 2 ('Schwerin') Die lokale Lehrkraft befindet sich: – im eigenen Klassenraum; – in einem <i>Stand-By</i> -Modus; – interveniert in den interaktiven Sprachlernprozess der Telelerner*innen ausschließlich bei Bedarf.
	<u>Schritt 3: Wissenstest</u> , die Selbstlerneinheit 3
Modul III: 'MIT' Arbeitsmodus bei physischer Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum (ausschließlich im Laufe der Selbstlerneinheit 2) (*Im Laufe aller drei Selbstlerneinheiten ist die lokale Lehrkraft im eigenen Klassenraum physisch anwesend.)	Selbstlerneinheiten
	<u>Schritt 1: Lesetext</u> , die Selbstlerneinheit 1
	<u>Schritt 2: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz</u> die Selbstlerneinheit 2 ('Berlin') Die lokale Lehrkraft befindet sich: – im eigenen Klassenraum; – in einem <i>Stand-By</i> -Modus; – interveniert in den interaktiven Sprachlernprozess der Telelerner*innen ausschließlich bei Bedarf.
	<u>Schritt 3: Wissenstest</u> , die Selbstlerneinheit 3

Tabelle 25: *Das universelle Einsatzszenario (bzw. Unterrichtsszenario) - Vertretungskonzept*

Für jedes Modul der Videokonferenz I ist ein *Handout* als Arbeitsmaterial entwickelt worden, das aus drei Sektoren besteht, von denen jeder eine Selbstlerneinheit beinhaltet. Mit dem *Handout* haben die Online-Studierenden während des kooperativen Fremdsprachenunterrichtes per Videokonferenz in der Fremdsprache *Englisch* gearbeitet. Für die Kern-Selbstlerneinheit (Selbstlerneinheit 2 *Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz*) ist eine *gemeinsame Applikation* entwickelt worden. Die *Handouts* inklusive der *gemeinsamen Applikationen* haben in digitaler Form als PDF-Datei auf dem Bildschirm und in ausgedruckter Form den autonomen Sprachlernprozesses der deutschen und US-amerikanischen Telelerner*innen für das

kooperative interkulturelle/landeskundliche Lernen unterstützt. Beim Einsatz des modellbasierten Vertretungskonzepts haben diese Materialien dazu beigetragen, dass die Online-Studierenden den autonomen kooperativen Wissenserwerb per Videokonferenz erfolgreich durchführen konnten. Deshalb ist die methodisch-didaktische Aufbereitung der Lerninhalte entscheidend gewesen. Zugleich sollten die Ziele der drei Selbstlerneinheiten für die Telelerner*innen und ihre lokalen Lehrkräfte transparent gemacht werden.

3.1.2.2 Design

Das modellbasierte Vertretungskonzept ist bei der Vorstudie I eingesetzt worden, um aufzuzeigen, wie sich die Hauptdimension I 'physische Anwesenheit' auf die Hauptdimension II 'Akzeptanz' auswirkt. Für die Ermittlung der Resultate ist ein (Forschungs-)Plan in Form eines Forschungsdesigns erarbeitet worden, das sich wie folgt illustrieren lässt.

	Universitäres Niveau (der Telelerner*innen)
'MIT' (<i>Physische Anwesenheit</i>)	
'MIT' (<i>Physische Anwesenheit</i>)	
'MIT' (<i>Physische Anwesenheit</i>)	

Tabelle 26: *Forschungsdesign*

Das in Tabelle 26 dargelegte Forschungsdesign fokussiert auf die entscheidenden Faktoren 'physische Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' ('MIT') und 'universitäres Niveau der Telelerner*innen'. Bei der Untersuchung markiert die physische Anwesenheit die maßgebliche Rahmenbedingung und einen konstanten Parameter (bzw. als unmittelbare unabhängige Variable), wohingegen die zu erhebende Hauptdimension 'Akzeptanz' die abhängige Schlüsselvariable darstellt. Anders gesagt: Anhand eines 1x2-faktoriellen Designs werden in der vorliegenden Untersuchung drei 'Akzeptanz'-Werte ermittelt:

	Universitäres Niveau (der Telelerner*innen)
'MIT' (<i>Physische Anwesenheit</i>)	'Akzeptanz'-Wert
'MIT' (<i>Physische</i>)	'Akzeptanz'-Wert

<i>Anwesenheit)</i>	
'MIT' (<i>Physische Anwesenheit</i>)	'Akzeptanz'-Wert

Tabelle 27: *Forschungsdesign - Werte*

Die drei 'Akzeptanz'-Werte werden vorliegend ausschließlich für die Rahmenbedingung erhoben, dass sich die lokale Lehrkraft während der drei Videokonferenzen 'MIT' im eigenen Klassenraum der Kontrollgruppe 'Telelerner auf universitärem Niveau' befindet. Das Forschungsdesign visualisiert die vorläufige Ermittlung dazu, wie sich die 'physische Anwesenheit' auf die 'Akzeptanz' auswirkt.

3.1.2.3 Hypothese

Auf der Basis des Vorhabens und Designs intendiert die vorliegende Vorstudie I, die Hypothese zu verifizieren, dass der interaktive Sprachlernprozess per Videokonferenz von den Telelerner*innen auf universitärem Niveau in der Selbstlerneinheit 2 (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') erfolgreich akzeptiert wird und der Sprachlernprozess bei 'physischer Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' demzufolge auch erfolgreich lernerzentriert bzw. selbständig zustande kommen wird. Die Ursache dafür ist, dass die Online-Studierenden auf universitärem Niveau aufgrund ihres Alters und der damit verbundenen Lebenserfahrung sowohl sozio-kognitiv als auch kognitiv-sprachlich bereit sind.

3.1.3 Durchführung, Ergebnisse

Die Videokonferenz I ist im Rahmen der Vorstudie I als exploratives Pilotprojekt verwendet worden und bestand dabei ausnahmsweise aus drei Modulen, um adäquat einzuschätzen, ob:

- 1) die eingeplante Kooperationszeit ausreichend gewesen ist,
- 2) die Arbeitsmaterialien *Handouts* mit den darin integrierten *gemeinsamen Applikationen* logisch, zusammenhängend und dabei verständlich gewesen sind,
- 3) der bezügliche Untersuchungsplan realisierbar gewesen ist.

Um die Videokonferenz während der Vorstudie I erfolgreich durchzuführen, ist ein Zimmer einer Jenaer Privatwohnung (BRD) als Klassenraum bzw. Videokonferenzraum verwendet worden, das für das Forschungsexperiment, wie in Tabelle 28 veranschaulicht, mit den notwendigen technischen und nicht technischen Ressourcen ausgestattet wurde.

Technische Ressourcen:	Nicht technische Ressourcen:
1. Videokonferenztechnik Hardware: Laptop, externer Bildschirm Software: <i>Skype</i>	1. Möbel (Tische und Stühle)
2. Videokamera	2. Forschungsmaterial <i>Einsatzszenario</i>
	3. Arbeitsmaterialien in Form von <i>Handouts</i> (mit den <i>gemeinsamen Applikationen</i>)

Tabelle 28: *Ressourcen*

Die technische Ressource Videokamera ist vom Studienleiter für die Video-Dokumentierung der Videokonferenz I eingesetzt worden, um vorläufige Videoanalysedaten zu erheben. An der Videoanalyse haben aus der ersten Kontrollgruppe *Hosts* auf universitärem Niveau (internationale Student*innen der Friedrich-Schiller-Universität Jena) Vertreter beider Geschlechter und unterschiedlicher Fachrichtungen teilgenommen. Die Telelerner*innen aus der zweiten Kooperationsgruppe *Guests* waren US-amerikanische Muttersprachler*innen aus New York (USA), von denen ein Teilnehmer auf schulischem Niveau gewesen ist, die anderen vier Teilnehmer*innen hatten bereits einen Hochschulabschluss.

Während der Videokonferenz I ist jedes einzelne Modul nach einem vorbestimmten Arbeitsplan, z.B. *Arbeitsplan A* und *Arbeitsplan B*, umgesetzt worden. Der *Arbeitsplan A* ist ausschließlich für das erste Modul, der *Arbeitsplan B* hingegen für das zweite und dritte Modul vorgesehen gewesen. Das erste Modul verlief entsprechend dem *Arbeitsplan A*, der eine einzige Selbstlerneinheit *Schritt 1: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz* voraussetzte. Konträr dazu ist das zweite und das dritte Modul nach dem zweiten *Arbeitsplan B* durchgeführt worden, der die drei Selbstlerneinheiten *Schritt 1: Lesetext* (Modul II zum Thema 'Schwerin', Modul III zum Thema 'Berlin'), *Schritt 2: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz* und *Schritt 3: Wissenstest* erforderte.

Während des ersten Moduls sollten sich die Telelerner*innen anhand des *Handouts* gegenseitig kennenlernen. Jede bzw. jeder einzelne Online-Studierende hatte dabei die Aufgabe, zunächst vier persönliche Fragen (z.B. nach Name, Alter, Herkunft usw.) an den jeweiligen Kooperationspartner schriftlich in einem *Handout* zu formulieren und dem Kooperationspartner die Fragen im Verlauf des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz persönlich zu stellen. Während des zweiten und dritten Moduls in der ersten Selbstlerneinheit konnten sich die Telelerner*innen anhand des *Handouts* mit dem jeweiligen Lesetext zum Thema 'Schwerin'

bzw. 'Berlin' auseinanderzusetzen. Alle Online-Studierende aus der zweiten Kooperationsgruppe *Guests* hatte in der Selbstlerneinheit 2 *Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz* die Aufgabe, dem jeweiligen Kooperationspartner aus der ersten Kooperationsgruppe *Hosts* zwei verschiedene Fragen bezüglich des landeskundlichen Texts zu stellen. Jede bzw. jeder Telelerner*in aus der ersten Kontrollgruppe *Hosts* hatte zugleich die Aufgabe, beide Fragen mündlich zu beantworten. Die Fragen sind allerdings zuvor durch den Studienleiter in dem *Handout* festgeschrieben worden. Abschließend sollten sich die Telelerner*innen aus beiden Kooperationsgruppen mit ihren Wissenstests befassen. Dieser *Multiple Choice*-Test hat 20 Fragen beinhaltet, die zuvor in Selbstlerneinheit 2 behandelt worden sind und sollte von den Online-Studierenden schriftlich beantwortet werden.

Arbeitsplan A:

Schritt 1: *Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz*, Selbstlerneinheit 1 ('*Gegenseitiges Kennenlernen*')

Die lokale Lehrkraft befindet sich:

- im eigenen Klassenraum;
- in einem *Stand-By*-Modus;
- interveniert in den interaktiven Sprachlernprozess der Telelerner*innen ausschließlich bei Bedarf.

Tabelle 29: *Arbeitsplan A*

Arbeitsplan B:

Schritt 1: Lesetext, die Selbstlerneinheit 1 ('*Schwerin*'; '*Berlin*')

Schritt 2: *Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz*, Selbstlerneinheit 2

Die lokale Lehrkraft befindet sich:

- im eigenen Klassenraum;
- in einem *Stand-By*-Modus;
- interveniert in den interaktiven Sprachlernprozess der Telelerner*innen ausschließlich bei Bedarf.

Schritt 3: Wissenstest, Selbstlerneinheit 3

Tabelle 30: *Arbeitsplan B*

Nach der im Rahmen der Vorstudie I abgehaltenen Videokonferenz I ist die Hauptdimension 'Akzeptanz' für die drei videodokumentierten Module mithilfe des videoanalysebasierten Datenerhebungsblattes vom Studienleiter ausgewertet worden. Der Studienleiter hat die Hauptdimension 'Akzeptanz' aller fünf Telelerner*innen aus der Kontrollgruppe *Hosts* (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') gegenüber dem interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz anhand der fünfstufigen *Likert*-Skala bewertet. Die Untersuchungsergebnisse der Hauptdimension 'Akzeptanz' sind in Abbildung 12

ausführlich dargestellt.

n=5				
1. Item	Die <i>Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz</i> durch die Telelerner*innen aus der Kontrollgruppe <i>Hosts</i> (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') ist hoch!			
Likert-Skala	Modul I	Modul II	Modul III	
Strongly Agree (4,21-5,00)	4,00			
Agree (3,41-4,20)		3,50		
Neutral (2,61-3,40)			3,00	
Disagree (1,81-2,60)				
Strongly Disagree (1,00-1,80)				

Abbildung 12: *Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz* durch die Telelerner*innen aus der Kontrollgruppe *Hosts* auf universitärem Niveau (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') im Rahmen der *Videokonferenz I (Vorstudie I)*. n=Anzahl der Telelerner*innen

Die Untersuchungsergebnisse zur Hauptdimension 'Akzeptanz' des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz geben, wie Abbildung 12 zeigt, deutliche Hinweise auf einen relativ hohen Akzeptanzgrad. Der Studienleiter gibt an, dass alle fünf Online-Studierenden diesen Prozess in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung' von relativ hoch bis mittelmäßig akzeptieren. Die Hauptdimension 'Akzeptanz' wurde im Laufe des ersten Moduls seitens des Studienleiters im Rahmen der Videoanalyse mit der Note 4,00 bewertet, weil alle fünf Telelerner*innen während des Sprachlernprozesses per Videokonferenz nicht nur ein sehr offensichtliches 'Interesse' zusammen mit sehr großer 'Freude', sondern auch hoch ausgeprägte 'Spannung' gezeigt haben. Anschließend ist die Hauptdimension 'Akzeptanz' im Verlauf des zweiten Moduls videoanalytisch mit der Note 3,50 eingeschätzt worden, da alle fünf Online-Studierenden trotz einer nicht wesentlichen Ermüdung spürbares Interesse, relativ großer Freude und eine relativ hoch ausgeprägte Spannung zeigten. Abschließend ist die Hauptdimension 'Akzeptanz' für das dritte Modul mit der Note 3,00 bewertet worden. Ein Grund für die relativ niedrige Bewertung ist die sichtbare Ermüdungserscheinung, die alle fünf Telelerner*innen während des Sprachlernprozesses per

Videokonferenz aufwies, so dass lediglich ein mittelmäßiges 'Interesse' zusammen mit mittelmäßiger 'Freude' und mittelmäßiger 'Spannung' vorlagen.

Die Hauptdimension 'Akzeptanz' ist seitens des Studienleiters grundlegend unter Bezugnahme auf die Indikatoren der Kategorien Mimik, Gestik/Handlungstendenz und paraverbal-verbale Äußerungen ausgewertet worden. Die Indikatoren verweisen auf die positiven Grundemotionen Interesse, Freude und Spannung, die jede einzelne Telelernerin bzw. jeder einzelne Telelerner aus der Kontrollgruppe *Hosts* während des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz durch die Gesichtsmuskulatur in mimischem Verhalten ausgedrückt hat.

Videoanalyse (Vorstudie I: Videokonferenz I, Modul I)

Im Rahmen des ersten Moduls ist die Hauptdimension 'Akzeptanz' mit der Note 4,00 bewertet worden. Diese Entscheidung basiert auf der Auswertung der drei Kategorien Mimik, Gestik/Handlungstendenz, paraverbal-verbale Äußerungen, deren Indikatoren durch die Videoanalyse tabellarisch festgehalten wurden:

Modul I ('MIT') 'Akzeptanz'-Note 4,00	Mimik	Gestik/ Handlungstendenz	Paraverbal-verbale Äußerungen
<i>Interesse</i>	(1)wacher, neugieriger Blick zum Gegenstand (2) große, offene Augen (3)lockere Lippen bis halbgeöffneter Mund (4)angespannter Gesichtsausdruck	(1) Neugierverhalten (2)Aktivität und Engagement (aufpassen, zuhören, sich melden, etwas genau beobachten, bereit etwas zu tun) (3)sich beim Melden körperlich strecken	(1)leise Gedanken vor sich hinsprechen (2)Antworten, Kommentare, Ideen laut oder leise äußern (3)gezielt Fragen stellen (4) nachfragen
<i>Freude</i>	(1) lachen, lächeln (2)große, geweitete Augen (3)entspannter Gesichtsausdruck	(1) offene Körperhaltung (2)Aktivität z. B. "Hüpfen" vor Freude (3)gelassene Körperhaltung	-
<i>Spannung</i>	(1) zielgerichteter Blick (2) konstanter Blick (3)angespannter Gesichtsausdruck	(1)fixierte Position der Hände (2)fixiertes Gespräch mit dem Kooperations- partner (3) fixierte Blickrichtung (4)auf den Bildschirm schauen (5)ein fixierter Blick auf den Bildschirm (6)eine angespannte Körperhaltung	(1) leise sein (keine paraverbal-verbale Äußerungen.)

Videoanalyse (Vorstudie I: Videokonferenz I, Modul II)

Für das zweite Modul wurde die Hauptdimension 'Akzeptanz' mit der Note 3,50 bewertet. Die aktuelle Entscheidung beruht auf der Auswertung der drei Kategorien Mimik, Gestik/ Handlungstendenz, paraverbal-verbale Äußerungen, deren Indikatoren durch die Videoanalyse tabellarisch festgehalten wurden:

Modul I (MIT) 'Akzeptanz'-Note 3,50	Mimik	Gestik/ Handlungstendenz	Paraverbal-verbale Äußerungen
<i>Interesse</i>	(1) wacher, neugieriger Blick zum Gegenstand (2) angespannter Gesichtsausdruck	(1) Neugierverhalten (2) Aktivität und Engagement (aufpassen, zuhören, etwas genau beobachten, bereit etwas zu tun)	(1) gezielt Fragen stellen (2) nachfragen
<i>Freude</i>	(1) lachen, lächeln (2) entspannter Gesichtsausdruck	(1) offene Körperhaltung (2) gelassene Körperhaltung	-
<i>Spannung</i>	(1) zielgerichteter Blick (2) angespannter Gesichtsausdruck	(1) fixierte Position der Hände (2) fixiertes Gespräch mit dem Kooperations- partner (3) fixierte Blickrichtung (4) ein Schauen auf den Bildschirm (5) ein fixierter Blick auf den Bildschirm	(1) leise sein (keine paraverbal-verbale Äußerungen.)

Videoanalyse (Vorstudie I: Videokonferenz I, Modul III)

Die Hauptdimension 'Akzeptanz' ist für das zweite Modul mit der Note 3,00 bewertet worden. Die vorliegende Entscheidung stützt sich auf die Auswertung der drei Kategorien Mimik, Gestik/Handlungstendenz, paraverbal-verbale Äußerungen, deren Indikatoren durch die Videoanalyse tabellarisch festgehalten wurden:

Modul I (MIT) 'Akzeptanz'-Note 3,00	Mimik	Gestik/ Handlungstendenz	Paraverbal-verbale Äußerungen
<i>Interesse</i>	(1) angespannter Gesichtsausdruck	(1) Aktivität und Engagement (aufpassen, zuhören, etwas genau beobachten)	(1) gezielt Fragen stellen
<i>Freude</i>	(1) entspannter Gesichtsausdruck	(1) offene Körperhaltung	-
<i>Spannung</i>	(1) angespannter Gesichtsausdruck	(1) ein Schauen auf den Bildschirm	(1) leise sein (keine paraverbal-verbale Äußerungen.)

Aufgrund dieser drei Bewertungen wird davon ausgegangen, dass die Telelerner*innen die ersten zwei interaktiven Sprachlernprozesse per Videokonferenz (bei 'physischer Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum') mit einer Durchschnittsnote 3,75 erfolgreich akzeptiert haben, während der letzte Sprachlernprozess von den Online-Studierenden (mit einer Durchschnittsnote 3,00) neutral akzeptiert bzw. toleriert/geduldet worden ist.

3.1.4 Erkenntnisse

In diesem Kapitel werden die in Kap. 3.1.2 formulierte Hypothese sowie die Verwirklichung der aufgestellten Ziele mittels der Ergebnisse der qualitativen Erhebung durch die Videoanalyse überprüft. Die Kontrolle erfolgt durch die Darstellung der Ergebnisse, die Aufschluss über die Akzeptanz der Videokonferenz durch die Telelerner*innen innerhalb von drei Modulen im Verlauf der Videokonferenz I zur Vorstudie I geben. Auf der Grundlage des Vorhabens und des Forschungsdesigns hat der vorliegende Projektteil beabsichtigt, die Hypothese zu verifizieren, dass der interaktive Sprachlernprozess per Videokonferenz von den Online-Studierenden auf universitärem Niveau in der Selbstlerneinheit 2 (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') erfolgreich akzeptiert wird und der Sprachlernprozess bei physischer Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum demzufolge auch erfolgreich lernerzentriert bzw. selbständig zustande kommen wird. Die Ursache dafür ist, dass die Telelerner*innen auf 'universitärem Niveau' bedingt durch ihr Alter und der damit verbundenen Lernerfahrung sozio-kognitiv und kognitiv-sprachlich bereit sind, eigenverantwortlich zu lernen (siehe dazu Kapitel 2.6).

Der interaktive Sprachlernprozess per Videokonferenz bei 'physischer Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' wurde von den Online-Studierenden auf 'universitärem Niveau' mit einer durchschnittlichen Gesamtnote von 3,50 (im Rahmen der Vorstudie I) erfolgreich akzeptiert. Die physische Anwesenheit trug in den drei Modulen zu einer relativ signifikanten 'Akzeptanz'-Sicherung in Höhe von jeweils 4,00, 3,50 und 3,00 bei. (Die durchschnittliche Gesamtnote 3,50 ist eine relativ hohe Bewertung im oberen *Likert*-Skalenbereich 3,41-4,20.) Die Ergebnisse bestätigen folglich die Hypothese. Die vorliegende empirische Untersuchung verfolgte im Rahmen der Vorstudie I vier wesentliche Ziele:

Ziel 1 wurde erreicht, denn a) ist erfolgreich eine spezifisch distanzmediale Kommunikationsform für den kooperativen Fremdsprachenunterricht per Videokonferenz in der Zielsprache Englisch als Fremdsprache entwickelt und diese am 20. Oktober 2013 empirisch untersucht worden, und b) ist der Zusammenhang zwischen der Hauptdimensionen

'Anwesenheit' und 'Akzeptanz' innerhalb des aktuellen Zentralkonstrukts nach der gelungenen Videokonferenz I ergründet worden;

Ziel 2 wurde erreicht, da a) mithilfe der Videoanalyse systematisch analysiert und aufgezeigt werden konnte, inwieweit sich die Hauptdimension I 'Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' auf die Hauptdimension II 'Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz durch die Telelerner*innen' auf 'universitärem Niveau' auswirkt und b) mittels derselben Videoanalyse untersucht worden ist, wie der interaktive Sprachlernprozess mit dem Vertretungskonzept unter Bezugnahme der einzigen Hauptbedingung von den Telelerner*innen hinsichtlich der drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung' auf kognitiv-affektiver und affektiv-konativer (Gesamt-)Ebene für die aktive Nutzung zum Wissenserwerb akzeptiert wird.

Ziel 3 wurde erreicht, denn a) die Arbeitsmaterialien *Handouts* (zu den Themen 'gegenseitiges Kennenlernen', 'Schwerin' und 'Berlin') und die darin integrierten *gemeinsamen Applikationen* konnten bei 'physischer Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' erfolgreich eingesetzt werden. Die Akzeptanz gilt dabei als positive Einstellung der Telelerner*innen gegenüber dem interaktiven Sprachlernprozess. Auch ist b) die Einstellung in der virtuell kopräsenten Gruppe *Hosts* aus der Kategorie 'universitäres Niveau der Telelerner*innen' methodisch ausschließlich durch die Videoanalyse systematisch untersucht worden;

Ziel 4 wurde erreicht, da die kompetente Kontrolle und die entsprechende Betreuung der wechselseitigen Vermittlung von zwei pädagogischen Lerntexten (bzw. zwei landeskundlichen Wikitexten zu den Themen 'Schwerin' und 'Berlin') als Ressourcen verteilte Inhalte über Videokonferenzen durch die lokale Lehrkraft in den virtuell kopräsenten Gruppen *Hosts* und *Guests* per Videokonferenz mithilfe derselben Videoanalyse untersucht worden ist.


3.2 Vorstudie II

Das vorliegende Kapitel präsentiert die ersten Bestandteile der Vorstudie II, wobei einleitend der Videokonferenzen vorgestellt wird. Darauf aufbauend werden Forschungsvorhaben, -frage sowie das -design erläutert, auf deren Grundlagen die entsprechende Hypothese ausformuliert wird. Anschließend wird die Durchführung des vorliegenden Projektteils in Bezug auf die (experimentelle) Untersuchung und deren Ergebnisse dargelegt. Schließlich werden die daraus gewonnenen Erkenntnisse zu Vorstudie II präsentiert.

3.2.1 Videokonferenzen

Die Vorstudie II wurde zwischen Februar 2014 und April 2014 durchgeführt. Die Probanden

der Kontrollgruppe 'schulisches Niveau der Telelerner*innen' (als Schüler*innen auf schulischem Bildungsniveau) sind minimal 10 Jahre und maximal 20 Jahre alt gewesen. Die Kontrollgruppen in der Rolle *Hosts* kamen aus Orenburg (Russland), Joschkar-Ola (Russland) und Jena (BRD) und bestanden jeweils aus zwei bis fünf Teilnehmer*innen (d.h. russische Schüler der Kadettenschule zu Orenburg, russische Schüler*innen als junge Student*innen der Polytechnischen Universität zu Joschkar-Ola und deutsche Schülerinnen der Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla zu Jena). Die Kooperationsgruppen in der Rolle *Guests* kamen aus Jena (BRD), New York (USA) und bestanden ebenfalls aus ein bis fünf Teilnehmer*innen, (d.h. deutsche und nicht deutsche Muttersprachler*innen sowie US-amerikanische Muttersprachler*innen und Nicht-Muttersprachler*innen). Die Vorstudie II hat vier Videokonferenzen beinhaltet, von denen jede aus zwei Modulen bestand und folglich eine klare Interventionsstrategie voraussetzte. Das bedeutet, dass im Verlauf der Studie durch die lokale Lehrkraft interveniert wurde und das modellbasierte Vertretungskonzept während dieses Sprachlernprozesses per Videokonferenz unter den beiden Hauptbedingung 'physische An- und Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' eingesetzt wurde. Im Rahmen dieser Studie ist vorgesehen, dass die lokale Lehrkraft den eigenen Klassenraum vor Beginn des zweiten videokonferenzbasierten Sprachlernprozesses im Laufe des zweiten Moduls 'OHNE' verlässt. Folglich ist die lokale Lehrkraft während dieses Prozesses bei der Selbstlerneinheit 3 *Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz* physisch abwesend. Alle vier Videokonferenzen wurden den Themen 'Jena', 'Orenburg', 'Yoshkar-Ola', 'Berlin', 'Moscow', 'New York' im Rahmen des zweiten Projektteils in der Zielsprache Deutsch und Englisch als Fremdsprache gewidmet. Die unten stehende Tabelle 31 liefert einen Überblick darüber, wie die vier Videokonferenzen der Vorstudie II inhaltlich und strukturell organisiert wurden.

Vorstudie II (Vol.1)	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
 <p data-bbox="236 2004 406 2038">Abbildung B</p>		

Zeitraum	(Februar) 2014	(Februar) 2014
Ort	Jena (Privatwohnung)	Jena (Privatwohnung)
Zielsprache	<i>Deutsch als Fremdsprache</i>	<i>Deutsch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	4H (RUS, Orenburg) (Schulisches Niveau)	4H (RUS, Orenburg) (Schulisches Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	1G (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)	1G (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)
Thema	'Jena'	'Orenburg'
Dauer	20 Min.	20 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen	Fragebogen

Tabelle 31: *Vorstudie II (Videokonferenz 1)*


Vorstudie II (Vol.2)  Abbildung C	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
Zeitraum	28.03.2014	28.03.2014
Ort	Jena (Privatwohnung)	Jena (Privatwohnung)
Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	5H (RUS, Joschkar-Ola) (Schulisches Niveau)	5H (RUS, Joschkar-Ola) (Schulisches Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	5G (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)	5G (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)
Thema	'Jena'	'Yoshkar-Ola'
Dauer	20 Min.	20 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen	Fragebogen

Tabelle 32: *Vorstudie II (Videokonferenz 2)*

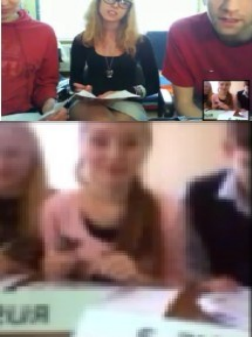

Vorstudie II (Vol.3) 	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
Abbildung D		
Zeitraum	07/04/14	07/04/14
Ort	Jena (Privatwohnung)	Jena (Privatwohnung)
Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	5H (RUS, Joschkar-Ola) (Schulisches Niveau)	5H (RUS, Joschkar-Ola) (Schulisches Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	5G (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)	5G (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)
Thema	'Berlin'	'Moscow'
Dauer	20 Min.	20 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen	Fragebogen

Tabelle 33: *Vorstudie II (Videokonferenz 3)*

Vorstudie II (Vol.4) 	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
Abbildung E		
Zeitraum	10/04/14	10/04/14
Ort	Jena (Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla)	Jena (Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla)
Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	2H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)	2H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	5G (USA, New York) (Schulisch-Universitäres Niveau)	5G (USA, New York) (Schulisch-Universitäres Niveau)
Thema	'Berlin'	'Moscow'
Dauer	20 Min.	20 Min.

Datenerhebungsinstrument	Fragebogen	Fragebogen
--------------------------	------------	------------

Tabelle 34: *Vorstudie II (Videokonferenz 4)*

3.2.2 Vorhaben, Design, Hypothesen

3.2.2.1 Vorhaben

Im Rahmen der Vorstudie II wird demonstriert, wie die zeitgenössische Videokonferenztechnik mit der ausgewählten Videokonferenz-Software *Skype* sowohl bei physischer An- als auch Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im Klassenraum in den Kontrollgruppen mit 'schulischem Niveau der Telelerner*innen' zur Förderung der Akzeptanz des Sprachlernprozesses durch diese Online-Studierenden praktisch eingesetzt werden kann. Um dies aufzuzeigen, wurde eine systematische Untersuchung der Auswirkung der Hauptdimension I 'physische Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im Klassenraum' auf die Hauptdimension II 'Akzeptanz des Sprachlernprozesses seitens der Telelerner*innen' innerhalb des Zentralkonstrukts in diesen unterschiedlichen Kontrollgruppen durchgeführt. Die vorliegende empirische Untersuchung verfolgt im Rahmen der Vorstudie II die vier folgenden Ziele:

Ziel 1: Eine spezifisch distanzmediale Kommunikationsform für den kooperativen Fremdsprachenunterricht per Videokonferenz in der Zielsprache Englisch oder Deutsch als Fremdsprache zu entwickeln und diese weiterführend empirisch zu untersuchen. Zudem sollen die Zusammenhänge zwischen den aktuellen Hauptdimensionen Abwesenheit und Akzeptanz innerhalb des aktuellen Zentralkonstruktes ergründet werden;

Ziel 2: Systematisch zu analysieren und aufzuzeigen, inwieweit sich die Hauptdimension I 'Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' auf die Hauptdimension II 'Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz seitens der Telelerner*innen auf dem schulischen Niveau' auswirkt;

Ziel 3: Der Einsatz der Arbeitsmaterialien *Handouts* mit den darin integrierten *gemeinsamen Applikationen* sowohl bei physischer An- als auch Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum. Dabei bedeutet 'Akzeptanz', wie bereits erwähnt, eine positive Einstellung gegenüber dem interaktiven Sprachlernprozess durch die Telelerner*innen. Diese Einstellung wird in mehreren verschiedenen virtuell kopräsenten *Host*-Gruppen der Kategorie 'schulisches Niveau der Telelerner*innen' hauptsächlich mittels der Methode Quantitative Inhaltsanalyse systematisch untersucht;

Ziel 4: Es wird analysiert, wie die lokale Lehrkraft die Kontrollgruppen innerhalb der Videokonferenz in Bezug auf deren wechselseitige virtuelle Vermittlung von pädagogischen

Lerntexten (bzw. landeskundlichen Wikitexten) als Ressourcen verteilte Inhalte fachkundig kontrolliert und betreut.

Um diese Ziele zu verwirklichen und zuverlässige Ergebnisse zu bekommen, sind die vier kooperativen Fremdsprachenunterrichtssitzungen per *Skype* in vier verschiedenen voneinander unabhängigen Kontrollgruppen für die Vorstudie II durchgeführt worden. Dabei bestand jeder einzelne Fremdsprachenunterricht aus zwei Modulen. Jedes Modul enthielt vier Selbstlerneinheiten. Das Kernelement ist die Selbstlerneinheit 3 namens *Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz*, die im Zusammenhang mit dem Einsatz des modellbasierten Vertretungskonzeptes im Mittelpunkt des Forschungsinteresses gestanden hat. Der kooperative Fremdsprachenunterricht per Videokonferenz ist anhand des universellen Einsatzszenarios (bzw. Unterrichtsszenarios) in der untenstehenden Tabelle 35 illustriert.

<i>Das universelle Einsatzszenario (bzw. Unterrichtsszenario): Das Vertretungskonzept</i>	
<p><i>Modul I: 'MIT'</i> Arbeitsmodus bei physischer Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum (ausschließlich im Laufe der Selbstlerneinheit 3)</p> <p>(*Im Laufe aller vier Selbstlerneinheiten ist die lokale Lehrkraft im eigenen Klassenraum physisch anwesend.)</p>	<i>Selbstlerneinheiten</i>
	<i>Schritt 1: Video-Vortrag</i> , Selbstlerneinheit 1
	<i>Schritt 2: Lesetext</i> , Selbstlerneinheit 2
	<u><i>Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz</i></u> , Selbstlerneinheit 3
	Die lokale Lehrkraft befindet sich: – im eigenen Klassenraum; – in einem <i>Stand-By</i> -Modus; – interveniert in den interaktiven Sprachlernprozess der Telelerner*innen ausschließlich bei Bedarf.
	<i>Schritt 4: Datenerhebung (Ausfüllen des Fragebogens)</i> die Selbstlerneinheit 4
<p><i>Modul II: 'OHNE'</i> Arbeitsmodus bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum (ausschließlich im Laufe der Selbstlerneinheit 3)</p> <p>(*Im Laufe der drei Selbstlerneinheiten (1,2,4) ist die lokale Lehrkraft im eigenen Klassenraum physisch anwesend und im Laufe der Selbstlerneinheit (3 - physisch abwesend.)</p>	<i>Selbstlerneinheiten</i>
	<i>Schritt 1: Video-Vortrag</i> , Selbstlerneinheit 1
	<i>Schritt 2: Lesetext</i> , Selbstlerneinheit 2
	<u><i>Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz</i></u> , Selbstlerneinheit 3
	Die lokale Lehrkraft befindet sich: – nicht im eigenen Klassenraum; – in keinem <i>Stand-By</i> -Modus; – interveniert nicht in den interaktiven Sprachlernprozess der Telelerner*innen ausschließlich bei Bedarf.
	<i>Schritt 4: Datenerhebung (Ausfüllen des Fragebogens)</i> , Selbstlerneinheit 4

Tabelle 35: *Das universelle Einsatzszenario (bzw. Unterrichtsszenario) - Vertretungskonzept*

Für jedes Modul ist ein *Handout* als Arbeitsmaterial für die Telelerner*innen entwickelt worden, das aus vier gleichen Sektoren besteht. Ein Sektor entspricht dabei einer Selbstlerneinheit. Dieses *Handout* ist anschließend von den Online-Studierenden während des kooperativen Fremdsprachenunterrichtes per Videokonferenz in der Fremdsprache Englisch bzw. Deutsch verwendet worden. Für die Kern-Selbstlerneinheit (*Selbstlerneinheit 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz*) ist ebenfalls eine *gemeinsame Applikation* konzipiert worden. Die *Handouts* inklusive der *gemeinsamen Applikationen* haben in digitaler Form als PDF-Datei auf dem Bildschirm und in ausgedruckter Form den autonomen Sprachlernprozesses der deutschen, US-amerikanischen und russischen Telelerner*innen für das kooperative interkulturelle/landeskundliche Lernen unterstützt. Beim Einsatz des modellbasierten Vertretungskonzepts haben diese Materialien dazu beigetragen, dass die Online-Studierenden den autonomen kooperativen Wissenserwerb per Videokonferenz erfolgreich durchführen konnten. Deshalb ist die methodisch-didaktische Aufbereitung der Lerninhalte entscheidend gewesen. Zugleich sollten die Ziele der drei Selbstlerneinheiten für die Telelerner*innen und ihre lokalen Lehrkräfte transparent gemacht werden.

3.2.2.2 Design

Das modellbasierte Vertretungskonzept wurde eingesetzt, um herauszufinden, welchen Effekt die erste Hauptdimension 'physische Abwesenheit' auf die zweite Hauptdimension 'Akzeptanz' in den Kontrollgruppen der ersten Hauptkategorie hat. Dafür ist ein (Forschungs-)Plan in Form eines Forschungsdesigns ausgearbeitet worden, der nachfolgend illustriert wird.

	Schulisches Niveau (der Telelerner*innen)
'MIT' (<i>Physische Anwesenheit</i>)	
'OHNE' (<i>Physische Abwesenheit</i>)	

Tabelle 36: *Forschungsdesign*

Im Fokus des Forschungsdesigns stehen insgesamt drei Faktoren: 'Physische Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' ('MIT'); 'physische Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' ('OHNE') und 'schulisches Niveau der Telelerner*innen', die zugleich als Rahmenbedingungen gelten. Die drei Faktoren gelten als konstante Parameter (bzw. unmittelbare unabhängige Variablen), und konträr dazu ist die zu erhebende Hauptdimension 'Akzeptanz' die abhängige Schlüsselvariable. Bei der vorliegenden experimentellen Untersuchung handelt es sich also um ein 2x1-faktorielle Design, das dessen zwei 'Akzeptanz'-Werte ermittelt:

	Schulisches Niveau (der Telelerner*innen)
'MIT' (<i>Physische Anwesenheit</i>)	'Akzeptanz'-Wert
'OHNE' (<i>Physische Abwesenheit</i>)	'Akzeptanz'-Wert

Tabelle 37: *Forschungsdesign - Werte*

Diese Werte sind wie folgt beschreibbar: 1) Der 'Akzeptanz'-Wert unter der ersten Rahmenbedingung 'mit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' in der Kontrollgruppe 'Telelerner auf dem schulischen Niveau' und 2) Der 'Akzeptanz'-Wert unter der zweiten Rahmenbedingung 'ohne lokale Lehrkraft im eigenen Klassenraum' in der Kontrollgruppe 'Telelerner auf dem schulischen Niveau'. Beide werden im Rahmen des aktuellen Experimentes praktisch unter zwei komplexen und wesentlichen Rahmenbedingungen erhoben. Zugleich visualisiert dieses Forschungsdesign die zwei zu ermittelnden Sachverhalte bezüglich der Wirkung der Hauptdimension 'physische Abwesenheit' auf die Hauptdimension 'Akzeptanz'.

3.2.2.3 Hypothese

Auf der Grundlage des Forschungsvorhabens und -designs intendiert die vorliegende Vorstudie II die Hypothese zu verifizieren, dass der interaktive Sprachlernprozess per Videokonferenz vonseiten der Telelerner*innen auf dem schulischen Niveau in der Selbstlerneinheit (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') nicht erfolgreich akzeptiert wird und der Sprachlernprozess deshalb bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum nicht erfolgreich autonom bzw. lernerzentriert zustande kommen. Die Ursache dafür ist, dass die Online-Studierenden auf schulischem Niveau aufgrund ihres Alters und der damit verbundenen Lernerfahrung sozio-kognitiv und kognitiv-sprachlich nicht bereit für autonomes Lernen sind.

3.2.3 Durchführung, Ergebnisse

Wie in Kap. 3.2.1 dargelegt, haben die vier Videokonferenz der Vorstudie II aus jeweils zwei Modulen bestanden. Um die Videokonferenzen im Rahmen dieses Projektteils erfolgreich abzuhalten, wurden zur experimentellen Forschung sowohl ein Raum in einer Jenaer Privatwohnung (BRD) als auch ein Klassenraum an der Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla (Jena, BRD) als Videokonferenzräume mit den dafür notwendigen technischen und nicht technischen Ressourcen verwendet.

Technische Ressourcen:	Nicht technische Ressourcen:
1. Videokonferenztechnik Hardware: Laptop, Externer Bildschirm Software: <i>Skype</i>	1. Möbel (Tische und Stühle)
2. Videokamera	2. Forschungsmaterial <i>Einsatzszenario</i>
	3. Arbeitsmaterialien <i>Handouts</i> (mit den <i>gemeinsamen Applikationen</i>)

Tabelle 38: *Ressourcen*

Die technische Ressource Videokamera ist zur Video-Dokumentierung aller vier Videokonferenzen eingesetzt worden, um die vorläufigen Daten für die quantitative Inhaltsanalyse zu erheben. An der durch die quantitative Inhaltsanalyse geführten Datenerhebung nahmen folgende Telelerner*innen aus den vier ersten Kooperationsgruppen *Hosts* auf schulischem Niveau teil: 1) Männliche Schüler der Präsidentenkadettenschule (Orenburg, Russland); 2) Schülerinnen und Schüler beider Geschlechter und einer Fachrichtung der Polytechnischen Universität (Joschkar-Ola, Russland); 3) Schülerinnen und Schüler beider Geschlechter und einer bestimmten Fachrichtung der Polytechnischen Universität (Joschkar-Ola, Russland); 4) Schülerinnen der Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla (Jena, BRD). Die Online-Studierenden aus den vier gleichstehenden Kooperationsgruppen *Guests* waren: 1) der deutsche Student als Muttersprachler*innen aus Jena (BRD) auf universitärem Niveau; 2) die internationalen Student*innen als Nicht-Muttersprachler*innen aus Jena (BRD) auf universitärem Niveau; 3) die internationalen Student*innen als Nicht-Muttersprachler*innen aus Jena (BRD) auf universitärem Niveau; 4) die US-amerikanischen Muttersprachler*innen aus New York (USA), von denen ein Teilnehmer*innen auf schulischem Niveau gewesen ist, die anderen vier hatten bereits einen Hochschulabschluss.

Während der vier Videokonferenzen wurde jedes einzelne der beiden Module nach einem vorbestimmten Arbeitsplan realisiert. Im Verlauf der beiden Module befassten sich die Telelerner*innen während der ersten Selbstlerneinheit mithilfe des *Handouts* und dem jeweiligen Kurzvideo (das über die Internetplattform Youtube.com zugänglich ist) mit den Themen 'NewYork City', 'Berlin', 'Jena', 'Moscow', 'Joschkar-Ola' und 'Orenburg'. Im Verlauf der anschließenden zweiten Selbstlerneinheit setzten sich die Online-Studierenden anhand des *Handouts* mitjeweiligen Lesetexten zu den Themen 'New York City', 'Berlin', 'Jena', 'Moscow', 'Joschkar- Ola' und 'Orenburg' auseinander. Jede Telelernerin bzw. jeder Telelerner aus der zweiten Kooperationsgruppe *Guests* hatte die Aufgabe in der Selbstlerneinheit 3: *Interaktiver*

Sprachlernprozess per Videokonferenz, dem jeweiligen Kooperationspartner aus der ersten Kooperationsgruppe *Hosts* zwei verschiedene Fragen zu dem landeskundlichen Text zu stellen. Diese zwei Fragen waren bereits für das *Handout* vom Studienleiter vorgegeben. Parallel dazu hatte jede bzw. jeder Online-Studierende aus der Kontrollgruppe *Hosts* die Aufgabe, die beiden Fragen mündlich zu beantworten. Abschließend sollten sich die Telelerner*innen aus den beiden Kooperationsgruppen mit ihren Fragebögen befassen. Sie sollten drei Fragen bezüglich der Hauptdimension 'Akzeptanz' schriftlich beantworten.

<i>Arbeitsplan (Modul I 'MIT'):</i>
<i>Schritt 1: Video-Vortrag</i> , die Selbstlerneinheit 1
<i>Schritt 2: Lesetext</i> , die Selbstlerneinheit 2
<u><i>Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz</i></u> , Selbstlerneinheit 3 Die lokale Lehrkraft befindet sich: – im eigenen Klassenraum; – in einem <i>Stand-By-Modus</i> ; – interveniert in den interaktiven Sprachlernprozess der Telelerner*innen ausschließlich bei Bedarf.
<i>Schritt 4: Datenerhebung</i> (<i>Ausfüllen des Fragebogens</i>), Selbstlerneinheit 4
<i>Arbeitsplan (Modul II 'OHNE'):</i>
<i>Schritt 1: Video-Vortrag</i> , die Selbstlerneinheit 1
<i>Schritt 2: Lesetext</i> , Selbstlerneinheit 2
<u><i>Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz</i></u> , Selbstlerneinheit 3 Die lokale Lehrkraft befindet sich: – nicht im eigenen Klassenraum; – in keinem <i>Stand-By-Modus</i> ; – interveniert nicht in den interaktiven Sprachlernprozess der Telelerner*innen ausschließlich bei Bedarf.
<i>Schritt 4: Datenerhebung</i> (<i>Ausfüllen des Fragebogens</i>), Selbstlerneinheit 4

Tabelle 39: *Arbeitsplan (Modul I 'MIT'), (Modul II 'OHNE')*

Im Anschluss an die vier abgehaltenen Videokonferenzen der Vorstudie II wurde die Hauptdimension 'Akzeptanz' für die acht Module ausgewertet. Die Daten wurden mithilfe der Fragebögen der Telelerner*innen erhoben. Die 16 Online-Studierenden aus der Kontrollgruppe *Hosts* konnten dabei die Hauptdimension 'Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz' mit Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung' anhand der fünfstufigen *Likert*-Skala bewerten. In Abbildung 13 sind die Ergebnisse der untersuchten Hauptdimension 'Akzeptanz' ausführlich dargestellt.

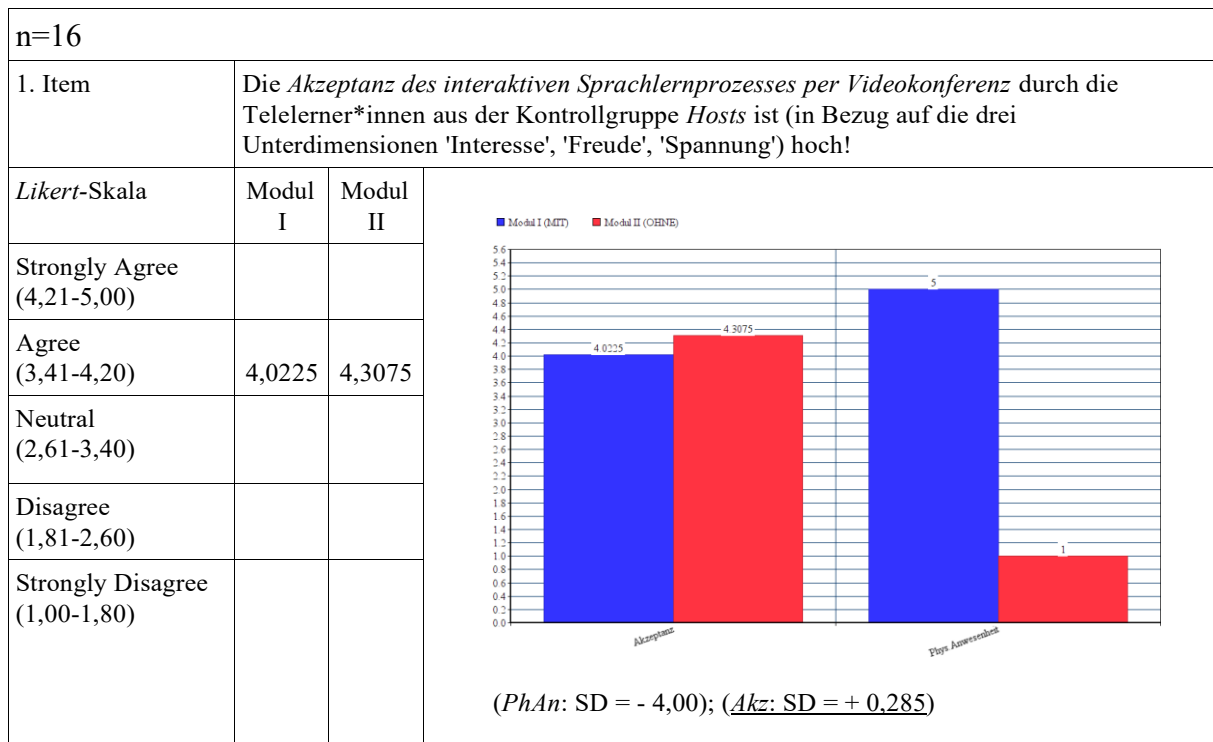


Abbildung 13: Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz durch die Telelerner*innen aus der Kontrollgruppe Hosts auf schulischem Niveau (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') während der Videokonferenz I-IV (Vorstudie II 'Vol.1-4'). n=Anzahl der Telelerner*innen

Die Ergebnisse zur Hauptdimension 'Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz' in Abbildung 13 geben deutliche Hinweise darauf, dass diese relativ hoch ausgeprägt ist. Der Studienleiter stellt fest, dass alle 16 Telelerner*innen den interaktiven Sprachlernprozess per Videokonferenz in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung' von relativ hoch bis mittelmäßig akzeptiert haben. Die Hauptdimension 'Akzeptanz' ist im Verlauf des ersten Moduls durch die Online-Studierenden im Rahmen der quantitativen Inhaltsanalyse (Fragebögen) mit der Durchschnittsnote 4,0225 bewertet worden. Anschließend ist die Hauptdimension 'Akzeptanz' für das zweite Modul durch die Telelerner*innen mithilfe der quantitativen Inhaltsanalyse (Fragebögen) mit der Durchschnittsnote 4,3075 eingeschätzt worden. Die 'Akzeptanz' durch die Online-Studierenden ist grundsätzlich für die dreierstprechenden Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung' ausgewertet worden, die sich auf die positiven Grundemotionen 'Interesse', 'Freude' und 'Spannung' jeder einzelnen Telelernerin bzw. jedes einzelnen Telelerner aus der Kontrollgruppe Hosts beim interaktiven Sprachlernprozess per Videokonferenz beziehen. Basierend auf diesen Bewertungen ist davon auszugehen, dass die Online-Studierenden die beiden interaktiven Sprachlernprozesse per Videokonferenz (sowohl bei physischer An- als auch Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum) mit einer Durchschnittsnote

4,165 erfolgreich akzeptiert haben.

3.2.4 Erkenntnisse

Anhand der Ergebnisse der quantitativen Erhebung mittels Fragebögen werden nachfolgend die formulierte Hypothese sowie die Verwirklichung der aufgestellten Ziele überprüft. Hierfür werden die Ergebnisse dargestellt, die bezüglich der Hauptdimension 'Akzeptanz' im Verlauf der beiden Module (während der vier Videokonferenzen der Vorstudie II) näher betrachtet wurden. Auf der Grundlage des Forschungsvorhabens und -designs hat die Vorstudie II beabsichtigt, zu verifizieren, dass der interaktive Sprachlernprozess per Videokonferenz durch die Telelerner*innen auf dem schulischen Niveau in der Selbstlerneinheit 3 (in Bezug auf Interesse, Freude, Spannung) nicht erfolgreich akzeptiert wird und folglich der Sprachlernprozess bei 'physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' ebenfalls nicht erfolgreich lernerzentriert bzw. autonom zustande kommen wird.

Die Ursache dafür ist, dass die Online-Studierenden auf 'schulischem Niveau' aufgrund ihres Alters und der damit verbundenen Lernerfahrung weder sozio-kognitiv noch kognitiv-sprachlich für autonomes Lernen bereit sind (vgl. Kap. 2.6). Der interaktive Sprachlernprozess per Videokonferenz bei 'physischer An-' und 'Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' ist von den Telelerner*innen auf 'schulischem Niveau' mit einer durchschnittlichen Gesamtnote 4,165 (im Rahmen der Vorstudie II) erfolgreich akzeptiert worden. Die physische Anwesenheit trug hierbei zu einer relativ signifikanten 'Akzeptanz'-Sicherung in Höhe von 4,0225 bei. Im Gegensatz dazu trug die physische Abwesenheit zu einer höheren relativ signifikanten 'Akzeptanz'-Sicherung von 4,3075 bei. Die beiden durchschnittlichen Gesamtnoten 4,0225 und 4,3075 können als relativ hohe Bewertungen angesehen werden (vgl. die zwei oberen *Likert*-Skalenbereiche 3,41-4,20 und 4,21-5,00).

Die Ergebnisse bestätigen folglich nicht die für die Vorstudie II angenommene Hypothese.

Für die vorliegende Vorstudie II sind vier Ziele verfolgt worden. Dabei ist

Ziel 1 dadurch erreicht worden, dass a) eine spezifisch distanzmediale Kommunikationsform für den kooperativen Fremdsprachenunterricht per Videokonferenz in der Zielsprache Deutsch und Englisch als Fremdsprache erfolgreich entwickelt und im Zeitraum Februar bis April 2014 empirisch untersucht worden ist, und dass b) der Zusammenhang zwischen den aktuellen Hauptdimensionen 'Abwesenheit' und 'Akzeptanz' innerhalb des aktuellen Zentralkonstruktes nach den vier erfolgreich abgehaltenen Videokonferenzen ergründet wurde;

Ziel 2 erreicht worden, da a) mithilfe der Fragebögen systematisch analysiert und aufgezeigt

wurde, inwieweit sich die Hauptdimension I 'Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' auf die Hauptdimension II 'Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz seitens der Telelerner*innen auf dem schulischen Niveau' auswirkt, und b) ist anhand der gleichen Fragebögen untersucht worden, wie der interaktive Sprachlernprozess, der durch das Vertretungskonzept ermöglicht wurde, hinsichtlich der zwei Hauptbedingungen von den Telelerner*innen in Bezug auf die Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung' auf kognitiv-affektiver und affektiv-konativer (Gesamt-)Ebene für die aktive Nutzung zum Wissenserwerb akzeptiert wird;

Ziel 3 erreicht worden, da a) die Arbeitsmaterialien *Handouts* (zu den Themen 'Jena', 'Orenburg', 'Yoshkar-Ola', 'Berlin', 'Moscow' und 'New York') mit den darin integrierten *gemeinsamen Applikationen* bei 'physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' erfolgreich eingesetzt wurden. Dabei galt die 'Akzeptanz' als positive Einstellung vonseiten der Telelerner*innen gegenüber dem interaktiven Sprachlernprozess. Ferner ist b) die Einstellung in den virtuell kopräsenten Gruppen *Hosts* der Kategorie 'schulisches Niveau der Telelerner*innen' ausschließlich mittels der Methode 'Fragebögen' systematisch untersucht worden;

Ziel 4 wurde erreicht, da die kompetente Kontrolle und die entsprechende Betreuung der wechselseitigen Vermittlung von zwei pädagogischen Lerntexten (bzw. zwei landeskundlichen Wikitexten zu den Themen 'Jena', 'Orenburg', 'Yoshkar-Ola', 'Berlin', 'Moscow' und 'New York') als Ressourcen verteilte Inhalte über die Videokonferenzen durch die lokale Lehrkraft innerhalb der virtuell kopräsenten Gruppen *Hosts* und *Guests* per Videokonferenz mithilfe der gleichen Fragebögen untersucht wurden.

3.3 Hauptstudie


Nachfolgend wird der dritte Bestandteil der Gesamtstudie Hauptstudie dargestellt. Der erste Teil widmet sich dem Aspekt Videokonferenzen. Darauf aufbauend werden das Vorhaben mit der Forschungsfrage und das Design genau erläutert. Auf diesen Grundlagen wird die entsprechende Hypothese ausformuliert. Anschließend wird die Durchführung der Hauptstudie in Bezug auf die experimentelle Untersuchung dargelegt. Daran schließen die Präsentation der Untersuchungsergebnisse und die aus der Hauptstudie gewonnenen Erkenntnis an.

3.3.1 Videokonferenzen

Die Hauptstudie wurde im Zeitraum Mai 2014 bis Dezember 2014 durchgeführt und zwar sowohl mit der Kontrollgruppe 'universitäres Niveau der Telelerner*innen' (als Student*innen

auf dem Niveau der universitären Bildung) im Alter von minimal 20 Jahre bis maximal 30 Jahren als auch mit der Kontrollgruppe 'schulisches Niveau der Telelerner*innen' (als Schüler*innen auf dem Niveau der schulischen Bildung) im Alter von minimal 10 Jahre bis maximal 20 Jahren. Die Kontrollgruppen in der Rolle *Hosts* kamen aus Orenburg (Russland), Joschkar-Ola (Russland) und Jena (BRD) und bestanden aus ein bis fünf Teilnehmer*innen (davon russische Schüler der Kadettenschule zu Orenburg, russische Schüler*innen der Polytechnischen Universität zu Joschkar-Ola, russische Student*innen der Polytechnischen Universität zu Joschkar-Ola und deutsche Schüler*innen der Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla zu Jena). Die Kooperationsgruppen in der Rolle *Guests* kamen aus New York (USA) und bestanden aus jeweils einem einzigen Teilnehmer (deutsche Nicht-Muttersprachler und US-amerikanische Muttersprachler*innen/Nicht-Muttersprachler*innen). Die Hauptstudie bestand aus neun Videokonferenzen, von denen jede zwei Module enthielt. Deshalb setzte die Hauptstudie eine Interventionsstrategie voraus, die im Verlauf der Studie angewendet worden ist. Dies bedeutete, dass das modellbasierte Vertretungskonzept bei dem Sprachlernprozess per Videokonferenz unter den beiden Hauptbedingungen 'physische An- und Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' eingesetzt wurde.

Im Rahmen dieser Studie hat die lokale Lehrkraft den eigenen Klassenraum vor Beginn des zweiten interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz während des zweiten Moduls 'OHNE' verlassen, so dass die lokale Lehrkraft beim interaktiven Sprachlernprozess während der Selbstlerneinheit 3 *Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz* physisch abwesend war. Im Rahmen des dritten Projektteils in der Zielsprache Deutsch und Englisch als Fremdsprache sind alle neun Videokonferenzen den Themen 'New York: Queens', 'New York: The Bronx', 'New York: Manhattan', 'New York: Brooklyn', 'New York: Staten Island', 'Jena', 'Yoshkar-Ola' und 'Wien' gewidmet worden. Die untenstehende Tabelle 40 gibt einen Überblick darüber, wie die neun Videokonferenzen im Rahmen der Hauptstudie sowohl inhaltlich als auch strukturell organisiert worden sind.

Hauptstudie (Vol.5.1)	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
 <p data-bbox="236 1928 400 1966">Abbildung F</p>		
Zeitraum	26/05/14	26/05/14

Ort	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)
Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	3H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)	3H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)
Thema	'New York: The Bronx (Part 1)'	'New York: The Bronx (Part 2)'
Dauer	20 Min.	20 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen, Interview, Video	Fragebogen, Interview, Video

Tabelle 40: *Hauptstudie (Videokonferenz 1)*


Hauptstudie (Vol.5.2)  Abbildung G	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
Zeitraum	27/05/2014	27/05/2014
Ort	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)
Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	3H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)	3H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)
Thema	'New York: Manhattan (Part 1)'	'New York: Manhattan (Part 2)'
Dauer	20 Min.	20 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen, Interview, Video	Fragebogen, Interview, Video

Tabelle 41: *Hauptstudie (Videokonferenz 2)*

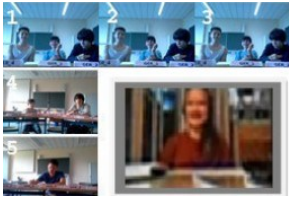
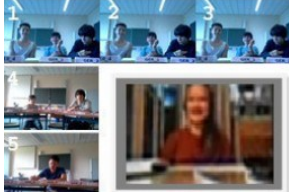
Hauptstudie (Vol.5.3)  Abbildung H	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
Zeitraum	28/05/2014	28/05/2014
Ort	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)
Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	3H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)	3H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)
Thema	'New York: Queens (Part 1)'	'New York: Queens (Part 2)'
Dauer	20 Min.	20 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen, Interview, Video	Fragebogen, Interview, Video

Tabelle 42: Hauptstudie (Videokonferenz 3)

Hauptstudie (Vol.5.4)  Abbildung I	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
Zeitraum	11/06/14	11/06/14
Ort	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)
Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	2H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)	2H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)
Thema	'New York: Brooklyn (Part 1)'	'New York: Brooklyn (Part 2)'
Dauer	20 Min.	20 Min.

Datenerhebungsinstrument	Fragebogen, Interview, Video	Fragebogen, Interview, Video
--------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Tabelle 43: *Hauptstudie (Videokonferenz 4)*


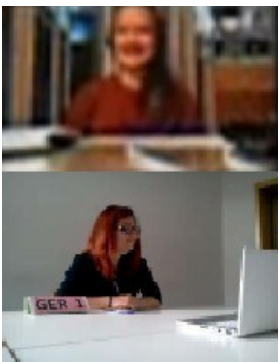
Hauptstudie (Vol.5.5)	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
 <p>Abbildung J</p>		
Zeitraum	16/06/14	16/06/14
Ort	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)	Jena (<i>Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla</i>)
Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	1H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)	1H (BRD, Jena) (Schulisches Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)
Thema	'New York: Staten Island (Part 1)'	'New York: Staten Island (Part 2)'
Dauer	20 Min.	20 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen, Interview, Video	Fragebogen, Interview, Video

Tabelle 44: *Hauptstudie (Videokonferenz 5)*

Hauptstudie (Vol.6)	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
 <p>Abbildung K</p>		
Zeitraum	16/06/14	16/06/14

Ort	Jena (Bibliothek der Friedrich-Schiller-Universität)	Jena (Bibliothek der Friedrich-Schiller-Universität)
Zielsprache	Englisch als Fremdsprache	Englisch als Fremdsprache
Host (H) Kontrollgruppe:	1H (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)	1H (BRD, Jena) (Universitäres Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)	1G (USA, New York) (Schulisches Niveau)
Thema	'New York: Staten Island (Part 1)'	'New York: Staten Island (Part 2)'
Dauer	20 Min.	20 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen, Interview, Video	Fragebogen, Interview, Video

Tabelle 45: Hauptstudie (Videokonferenz 6)


Hauptstudie (Vol.7)  Abbildung L	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
Zeitraum	20/10/14	20/10/14
Ort	Joschkar-Ola (Polytechnische Universität)	Joschkar-Ola (Polytechnische Universität)
Zielsprache	Englisch als Fremdsprache	Englisch als Fremdsprache
Host (H) Kontrollgruppe:	5H (RUS, Joschkar-Ola) (Schulisches* Niveau)	5H (RUS, Joschkar-Ola) (Schulisches* Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	1G (USA, New York) (Universitäres Niveau)	1G (USA, New York) (Universitäres Niveau)
Thema	'Jena'	'Yoshkar-Ola'
Dauer	20 Min.	20 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen, Interview, Video	Fragebogen, Interview, Video

Tabelle 46: Hauptstudie (Videokonferenz 7)



Hauptstudie (Vol.8)	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
 <p>Abbildung M</p>		
Zeitraum	29/10/14	29/10/14
Ort	Joschkar-Ola (Polytechnische Universität)	Joschkar-Ola (Polytechnische Universität)
Zielsprache	<i>Englisch als Fremdsprache</i>	<i>Englisch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	5H (RUS, Joschkar-Ola) (Universitäres Niveau)	5H (RUS, Joschkar-Ola) (Universitäres Niveau)
Guest (G) Kooperationsgruppe:	1G (USA, New York) (Universitäres Niveau)	1G (USA, New York) (Universitäres Niveau)
Thema	'Jena'	'Yoshkar-Ola'
Dauer	20 Min.	20 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen, Interview, Video	Fragebogen, Interview, Video

Tabelle 47: Hauptstudie (Videokonferenz 8)

Hauptstudie (Vol.9)	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
 <p>Abbildung N</p>		
Zeitraum	10/12/14	10/12/14
Ort	Orenburg (Präsidentenkadettenschule)	Orenburg (Präsidentenkadettenschule)
Zielsprache	<i>Deutsch als Fremdsprache</i>	<i>Deutsch als Fremdsprache</i>
Host (H) Kontrollgruppe:	5H (RUS, Orenburg) (Schulisches Niveau)	5H (RUS, Orenburg) (Schulisches Niveau)

<i>Guest (G)</i> Kooperationsgruppe:	1G (USA, New York) (Universitäres Niveau)	1G (USA, New York) (Universitäres Niveau)
Thema	'Wien (Teil 1)'	'Wien (Teil 2)'
Dauer	15 Min.	15 Min.
Datenerhebungsinstrument	Fragebogen	Fragebogen

Tabelle 48: *Hauptstudie (Videokonferenz 9)*

3.3.2 Vorhaben, Design, Hypothesen

3.3.2.1 Vorhaben

Die Hauptstudie demonstriert wie die nicht-professionelle Videokonferenztechnik mit der ausgewählten Videokonferenz-Software *Skype* sowohl bei physischer An- als auch Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im Klassenraum in den Kontrollgruppen schulisches und universitäres Niveau der Telelerner*innen zur Förderung der Akzeptanz des Sprachlernprozesses durch die Online-Studierenden praktisch eingesetzt werden kann. Dafür wurde eine systematische Untersuchung entwickelt, um die Auswirkung der Hauptdimension I 'physische Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im Klassenraum' auf die Hauptdimension II 'Akzeptanz des Sprachlernprozesses durch die Telelerner*innen' innerhalb des Zentralkonstrukts in den verschiedenen Kontrollgruppen durchgeführt. Die vorliegende empirische Untersuchung verfolgte im Rahmen der Hauptstudie die vier folgenden Ziele:

Ziel 1: Die Entwicklung und weiterführende empirische Untersuchung einer spezifisch distanzmedialen Kommunikationsform für den kooperativen Fremdsprachenunterricht per Videokonferenz in der Zielsprache Englisch oder Deutsch als Fremdsprache. Überdies sollen die Zusammenhänge zwischen den Hauptdimensionen Abwesenheit und Akzeptanz innerhalb des aktuellen Zentralkonstruktes ergründet werden;

Ziel 2: Die systematische Analyse und Aufklärung dazu, inwieweit sich die Hauptdimension I 'Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' auf die Hauptdimension II 'Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz seitens der Telelerner*innen auf dem schulischen und universitären Niveau' auswirkt;

Ziel 3: Der Einsatz von *Handouts* mit den darin integrierten *gemeinsamen Applikationen* sowohl bei physischer An- als auch Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum. Dabei bedeutet 'Akzeptanz' eine positive Einstellung gegenüber dem interaktiven Sprachlernprozess durch die Telelerner*innen. Diese Einstellung wird in mehreren verschiedenen virtuell kopräsenten *Host-Gruppen* der Kategorie 'schulisches Niveau der Telelerner*innen' hauptsächlich mittels der Methode Quantitative Inhaltsanalyse systematisch untersucht;

Ziel 4: Die Analyse der kompetenten Kontrolle und der entsprechenden Betreuung der wechselseitigen Vermittlung von pädagogischen Lerntexten (bzw. landeskundlichen Wikitexten) als Ressourcen verteilte Inhalte über Videokonferenzen durch die lokale Lehrkraft in den virtuell kopräsenten Gruppen.

Um diese Ziele zu verwirklichen und zuverlässige Ergebnisse zu erhalten, sind für die Hauptstudie neun kooperative Videokonferenz basierte Fremdsprachenunterrichtseinheiten per *Skype* in fünf verschiedenen voneinander unabhängigen Kontrollgruppen durchgeführt worden. Dabei bestand jede Fremdsprachenunterrichtssitzung aus zwei Modulen, die jeweils vier Selbstlerneinheiten enthalten haben. Das Kernelement ist die Selbstlerneinheit 3 namens *Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz* gewesen. Sie stand im Zusammenhang mit dem Einsatz des modellbasierten Vertretungskonzeptes im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Der entsprechende kooperative Fremdsprachenunterricht per Videokonferenz ist mithilfe des universellen Einsatzszenarios bzw. Unterrichtsszenarios in der untenstehenden Tabelle 49 illustriert.

<i>Das universelle Einsatzszenario (bzw. Unterrichtsszenario): Das Vertretungskonzept</i>	
<p><i>Modul I: 'MIT'</i> Arbeitsmodus bei physischer Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum (ausschließlich im Laufe der Selbstlerneinheit 3)</p> <p>(*Im Laufe aller vier Selbstlerneinheiten ist die lokale Lehrkraft im eigenen Klassenraum physisch anwesend.)</p>	<i>Selbstlerneinheiten</i>
	<i>Schritt 1: Video-Vortrag</i> , Selbstlerneinheit 1
	<i>Schritt 2: Lesetext</i> , Selbstlerneinheit 2
	<u><i>Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz</i></u> , Selbstlerneinheit 3
	Die lokale Lehrkraft befindet sich: – im eigenen Klassenraum; – in einem <i>Stand-By</i> -Modus; – interveniert in den interaktiven Sprachlernprozess der Telelerner*innen ausschließlich bei Bedarf.
	<i>Schritt 4: Datenerhebung (Ausfüllen des Fragebogens)</i> , Selbstlerneinheit 4
<p><i>Modul II: 'OHNE'</i> Arbeitsmodus bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum (ausschließlich im Laufe der Selbstlerneinheit 3)</p> <p>(*Im Laufe der drei Selbstlerneinheiten (1, 2, 4) ist die lokale Lehrkraft im eigenen Klassenraum physisch anwesend und im Laufe der Selbstlerneinheit (3) - physisch abwesend.)</p>	<i>Selbstlerneinheiten</i>
	<i>Schritt 1: Video-Vortrag</i> , Selbstlerneinheit 1
	<i>Schritt 2: Lesetext</i> , Selbstlerneinheit 2
	<u><i>Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz</i></u> , Selbstlerneinheit 3
	Die lokale Lehrkraft befindet sich: – nicht im eigenen Klassenraum; – in keinem <i>Stand-By</i> -Modus; – interveniert nicht in den interaktiven Sprachlernprozess der Telelerner*innen ausschließlich bei Bedarf.
	<i>Schritt 4: Datenerhebung (Ausfüllen des Fragebogens)</i> die Selbstlerneinheit 4

Tabelle 49: *Das universelle Einsatzszenario (bzw. Unterrichtsszenario) - Vertretungskonzept*

Für jedes Modul wurde ein *Handout* als Arbeitsmaterial für die Telelerner*innen entwickelt. Das *Handout* bestand aus vier gleichen Sektoren, wobei jeder Sektor für jede einzelne Selbstlerneinheit vorgesehen war. Das *Handout* wurde von den Online-Studierenden im Rahmen des kooperativen Fremdsprachenunterrichtes per Videokonferenz in der Fremdsprache Englisch bzw. Deutsch verwendet worden. Auch ist für das Kernelement (Selbstlerneinheit 3 *Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz*) eine *gemeinsame Applikation* konzipiert worden. Die *Handouts* inklusive der *gemeinsamen Applikationen* haben in digitaler Form als PDF-Datei auf dem Bildschirm und in ausgedruckter Form den autonomen Sprachlernprozesses der deutschen, US-amerikanischen und russischen Telelerner*innen für das kooperative interkulturelle/landeskundliche Lernen unterstützt. Beim Einsatz des modellbasierten Vertretungskonzepts haben diese Materialien dazu beigetragen, dass die Online-Studierenden den autonomen kooperativen Wissenserwerb per Videokonferenz erfolgreich durchführen konnten. Deshalb ist die methodisch-didaktische Aufbereitung der Lerninhalte entscheidend gewesen. Zugleich sollten die Ziele der drei Selbstlerneinheiten für die Telelerner*innen und ihre lokalen Lehrkräfte transparent gemacht werden.

3.3.2.2 Design

Das modellbasierte Vertretungskonzept wird eingesetzt, um herauszufinden, wie sich die Hauptdimension I 'physische Abwesenheit' auf die Hauptdimension II 'Akzeptanz' in den Kontrollgruppen der ersten Hauptkategorie auswirkt. Für die Ermittlung dieser Auswirkung ist ein (Forschungs-)Plan in Form eines Forschungsdesigns erarbeitet worden, das nachfolgend illustrieren ist.

	Universitäres Niveau (der Telelerner*innen)	Schulisches Niveau (der Telelerner*innen)
'MIT' (<i>Physische Anwesenheit</i>)		
'OHNE' (<i>Physische Abwesenheit</i>)		

Tabelle 50: *Forschungsdesign*

Im Fokus des in Tabelle 50 dargestellten Forschungsdesigns stehen die vier entscheidenden Faktoren 'physische Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' ('MIT'), die 'physische Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' ('OHNE'), das 'universitäre Niveau der Telelerner*innen' und das 'schulische Niveau der Telelerner*innen', die zugleich als vier Rahmenbedingungen gelten. Die vier Faktoren gelten als konstante

Parameter (bzw. als unmittelbare unabhängige Variablen), und konträr dazu ist die zu erhebende Hauptdimension 'Akzeptanz' die abhängige Schlüsselvariable. Bei der vorliegenden experimentellen Untersuchung handelt es sich also um ein 2x2-faktorielles Design, das die vier 'Akzeptanz'-Werte ermittelt.

	Universitäres Niveau (der Telelerner*innen)	Schulisches Niveau (der Telelerner*innen)
'MIT' (<i>Physische Anwesenheit</i>)	'Akzeptanz'-Wert	'Akzeptanz'-Wert
'OHNE' (<i>Physische Abwesenheit</i>)	'Akzeptanz'-Wert	'Akzeptanz'-Wert

Tabelle 51: *Forschungsdesign - Werte*

Diese Werte setzen sich folgendermaßen zusammen:

- 1) Wert 'Akzeptanz' unter der ersten Rahmenbedingung 'mit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' in der Kontrollgruppe 'Telelerner auf universitärem Niveau';
- 2) Wert 'Akzeptanz' unter der zweiten Rahmenbedingung 'mit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' in der Kontrollgruppe 'Telelerner auf dem schulischen Niveau';
- 3) Wert 'Akzeptanz' unter der dritten Rahmenbedingung 'ohne lokale Lehrkraft im eigenen Klassenraum' in der Kontrollgruppe 'Telelerner auf universitärem Niveau';
- 4) Wert 'Akzeptanz' unter der dritten Rahmenbedingung 'ohne lokale Lehrkraft im eigenen Klassenraum' in der Kontrollgruppe 'Telelerner auf schulischem Niveau'.

Diese vier Werte werden im Rahmen des aktuellen Experimentes praktisch unter zwei komplexen wesentlichen Rahmenbedingungen erhoben. Zugleich visualisiert das Forschungsdesign die zwei zu ermittelnden Sachverhalte in Bezug auf die Wirkung der Hauptdimension I 'physische Abwesenheit' auf die Hauptdimension II 'Akzeptanz'.

3.3.2.3 Hypothesen

Auf der Basis des Forschungsvorhabens und -designs verfolgt die vorliegende Hauptstudie die Absicht, zu verifizieren, dass *der interaktive Sprachlernprozess per Videokonferenz* vonseiten der Telelerner*innen:

- 'auf dem universitären Niveau' in der Selbstlerneinheit 3 (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') erfolgreich akzeptiert wird und folglich auch der Sprachlernprozess bei 'physischer Abwesenheit' der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum erfolgreich autonom bzw. lernerzentriert zustande kommen wird;
- 'auf dem schulischen Niveau' in der Selbstlerneinheit 3 (in Bezug auf die drei

Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') weniger erfolgreich akzeptiert wird und folglich auch der Sprachlernprozess bei 'physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' auch weniger erfolgreich autonom bzw. nicht lernerzentriert zustande kommen wird.

Die Begründung für diese Hypothesen besteht darin, dass die Telelerner*innen:

- 'auf dem universitären Niveau' für ein autonomes Lernen aufgrund ihres Alters und der damit verbundenen Lernerfahrung sozio-kognitiv und kognitiv-sprachlich bereit sind;
- 'auf dem schulischen Niveau' aufgrund ihres Alters und der damit verbundenen Lernerfahrung sozio-kognitiv und kognitiv-sprachlich nicht für autonomes Lernen bereit sind.

3.3.3 Durchführung, Ergebnisse

Die neun Videokonferenzen für die Hauptstudie haben aus jeweils zwei Modulen bestanden. Um die Videokonferenzen erfolgreich abzuhalten, sind insgesamt vier Räume für den jeweiligen Videokonferenzraum zur experimentellen Forschung mit den notwendigen Ressourcen verwendet worden: ein Raum an der Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla (Jena), ein Raum in der Bibliothek der Friedrich-Schiller-Universität (Jena), zwei Räume an der Polytechnischen Universität (Joschkar-Ola) und ein Raum an der Präsidentenkadettenschule (Orenburg). Diese Räume wurden mit den technischen und nicht-technischen Ressourcen ausgestattet.

Technische Ressourcen:	Nicht technische Ressourcen:
1. Videokonferenztechnik Hardware: Laptop, externer Bildschirm Software: <i>Skype</i>	1. Möbel (Tische und Stühle)
2. Videokamera	2. Forschungsmaterial <i>Einsatzszenario</i>
	3. Arbeitsmaterialien <i>Handouts</i> (mit den <i>gemeinsamen Applikationen</i>)

Tabelle 52: *Ressourcen*

Die technische Ressource Videokamera ist zur Video-Dokumentierung aller vier Videokonferenzen eingesetzt worden, um die vorläufigen Daten für die qualitative Inhaltsanalyse zu erheben. An der durch die quantitativ-qualitative Inhaltsanalyse geführten Datenerhebung nahmen Telelerner*innen aus den fünf Kooperationsgruppen *Hosts* auf universitärem und auf schulischem Niveau teil. Zu ihnen gehören:

- 1) eine Studentin der Friedrich-Schiller-Universität (Jena);
- 2) Studentinnen der Polytechnischen Universität (Joschkar-Ola) weiblichen Geschlechts und einer Fachrichtung;
- 3) Schüler der Gemeinschaftsschule Galileo Winzerla (Jena) männlichen Geschlechts und einer Fachrichtung;
- 4) Schüler*innen (als 'junge' Student*innen) der Polytechnischen Universität (Joschkar-Ola) beider Geschlechter und einer bestimmten Fachrichtung;
- 5) Schüler der Präsidentenkadettenschule (Orenburg) männlichen Geschlechts und einer Fachrichtung;

Die Telelerner*innen aus den zwei entsprechenden Kooperationsgruppen *Guests* waren:

- 1) eine US-amerikanische Schülerin als Muttersprachlerin aus New York (USA) auf schulischem Niveau;
- 2) Studienleiter als Nicht-Muttersprachler aus New York (USA) auf universitärem Niveau.

Im Rahmen der neun Videokonferenzen wurde jedes einzelne Modul nach einem vorbestimmten Arbeitsplan realisiert. Der Arbeitsplan war jeweils für die beiden Module vorgesehen.

Im Verlauf der beiden Module befassten sich die Online-Studierenden während der ersten Selbstlerneinheit mithilfe des *Handouts* und dem jeweiligen Kurzvideo (das über die Internetplattform Youtube.com zugänglich ist) mit den Themen 'New York: Queens', 'New York: The Bronx', 'New York: Manhattan', 'New York: Brooklyn', 'New York: Staten Island', 'Jena', 'Yoshkar-Ola' und 'Wien'. Im Verlauf der anschließenden zweiten Selbstlerneinheit setzten sich die Telelerner*innen anhand des *Handouts* mit jeweiligen Lesetexten zu den Themen 'New York: Queens', 'New York: The Bronx', 'New York: Manhattan', 'New York: Brooklyn', 'New York: Staten Island', 'Jena', 'Yoshkar-Ola' und 'Wien' auseinander. Jede bzw. jeder Online-Studierende aus der zweiten Kooperationsgruppe *Guests* hatte in der Selbstlerneinheit 3: *Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz* die Aufgabe, dem jeweiligen Kooperationspartner aus der ersten Kooperationsgruppe *Hosts* zwei verschiedene Fragen zu dem landeskundlichen Text zu stellen. Die zwei Fragen waren in dem *Handout* nicht vom Studienleiter festgeschrieben worden, sondern sollten von den Telelerner*innen selbst formuliert werden. Parallel dazu hatte jede Teilnehmerin bzw. jeder Teilnehmer aus der ersten Kontrollgruppe *Hosts* die Aufgabe, diese zwei Fragen mündlich zu beantworten.

Abschließend sollten sich die Online-Studierenden aus beiden Kooperationsgruppen mit ihren Fragebögen befassen. Sie sollten drei Fragen bezüglich der Hauptdimension 'Akzeptanz' schriftlich beantworten.

Arbeitsplan (Modul I 'MIT'):
<i>Schritt 1: Video-Vortrag, Selbstlerneinheit 1</i>
<i>Schritt 2: Lesetext, Selbstlerneinheit 2</i>
<u><i>Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz, Selbstlerneinheit 3</i></u> Die lokale Lehrkraft befindet sich: – im eigenen Klassenraum; – in einem <i>Stand-By</i> -Modus; – interveniert in den interaktiven Sprachlernprozess der Telelerner*innen ausschließlich bei Bedarf.
<i>Schritt 4: Datenerhebung (Ausfüllen des Fragebogens), Selbstlerneinheit 4</i>

Arbeitsplan (Modul II 'OHNE'):
<i>Schritt 1: Video-Vortrag, Selbstlerneinheit 1</i>
<i>Schritt 2: Lesetext, Selbstlerneinheit 2</i>
<u><i>Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz, Selbstlerneinheit 3</i></u> Die lokale Lehrkraft befindet sich: – nicht im eigenen Klassenraum; – in keinem <i>Stand-By</i> -Modus; – interveniert nicht in den interaktiven Sprachlernprozess der Telelerner*innen ausschließlich bei Bedarf.
<i>Schritt 4: Datenerhebung (Ausfüllen des Fragebogens), Selbstlerneinheit 4</i>

Tabelle 53: *Arbeitsplan (Modul I 'MIT'), (Modul II 'OHNE')*

Nach den in der Hauptstudie abgehaltenen neun Videokonferenzen wurde die Hauptdimension I 'Akzeptanz' für die 18 videodokumentierten Module ausgewertet. Diese wurden mittels der Datenerhebungswerkzeuge Fragebögen der Telelerner*innen, interviewbasierte Datenerhebungsblätter des Studienleiters und videoanalysebasierten Datenerhebungsblätter des Studienleiters erhoben. Anhand der fünfstufigen *Likert*-Skala sollten die Online-Studierenden, ihre lokalen Lehrkräfte und der Studienleiter die Hauptdimension 'Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz durch die Telelerner*innen' aus der Kontrollgruppe *Hosts* (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') bewerten. Nachfolgend sind die Untersuchungsergebnisse zu der Hauptdimension 'Akzeptanz' ausführlich dargestellt (vgl. Abbildung 14).

Ergebnisse I (Kontrollgruppen auf dem universitären und schulischen Niveau)

n=19												
1. Item	Die <i>Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz</i> seitens der Telelerner*innen aus der Kontrollgruppe <i>Hosts</i> (in Bezug auf die drei Unterdimensionen <i>'Interesse'</i> , <i>'Freude'</i> , <i>'Spannung'</i>) ist hoch!											
Likert-Skala	Modul I	Modul II										
Strongly Agree (4,21-5,00)			<p>The bar chart displays acceptance scores for two items: 'Akzeptanz' and 'Flüss. Anwesenheit'. For 'Akzeptanz', the score in Modul I (O4IT) is 4,4024 and in Modul II (O4BE) is 4,5483. For 'Flüss. Anwesenheit', the score in Modul I (O4IT) is 5 and in Modul II (O4BE) is 1. The y-axis ranges from 0,0 to 5,6.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Item</th> <th>Modul I (O4IT)</th> <th>Modul II (O4BE)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Akzeptanz</td> <td>4,4024</td> <td>4,5483</td> </tr> <tr> <td>Flüss. Anwesenheit</td> <td>5</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Item	Modul I (O4IT)	Modul II (O4BE)	Akzeptanz	4,4024	4,5483	Flüss. Anwesenheit	5	1
Item	Modul I (O4IT)	Modul II (O4BE)										
Akzeptanz	4,4024	4,5483										
Flüss. Anwesenheit	5	1										
Agree (3,41-4,20)	4,4024	4,5483										
Neutral (2,61-3,40)												
Disagree (1,81-2,60)												
Strongly Disagree (1,00-1,80)												

(PhAn: SD = - 4,00); (Akz: SD = + 0,1459)

Abbildung 14: *Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz seitens der Telelerner*innen aus der Kontrollgruppe 'Hosts' auf dem universitären und schulischen Niveau (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') im Rahmen der Videokonferenz I-IX (Hauptstudie 'Vol.6/8; Vol.5/7/9'). n=Anzahl der Telelerner*innen*

Die Ergebnisse zur Hauptdimension 'Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz' geben, wie Abbildung 14 zeigt, deutliche Hinweise darauf, dass der Grad der Akzeptanz relativ hoch ausgeprägt ist. Die Telelerner*innen auf den beiden Niveaus, ihre lokalen Lehrkräfte und der Studienleiter haben angegeben, dass alle Online-Studierenden den interaktiven Sprachlernprozess per Videokonferenz in Bezug auf die Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung' von relativ hoch bis mittelmäßig ausgeprägt akzeptieren. Die Hauptdimension 'Akzeptanz' ist im Verlauf des ersten Moduls von den Telelerner*innen, ihren lokalen Lehrkräften und dem Studienleiter im Rahmen der quantitativ-qualitativen Inhaltsanalyse mit der Durchschnittsnote 4,4024 bewertet worden. Anschließend haben alle Probanden (Telelerner, ihre lokalen Lehrkräfte, Studienleiter) die 'Akzeptanz' im Verlauf des zweiten Moduls mit der weiteren Durchschnittsnote 4,5483 eingeschätzt. Zusätzlich ist die 'Akzeptanz' durch die Online-Studierenden, ihre lokalen Lehrkräfte und den Studienleiter bezüglich der drei entsprechenden Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung' ausgewertet worden.

Diese Unterdimensionen haben sich grundsätzlich auf die positive Einstellung jeder einzelnen Telelernerin bzw. jedes einzelnen Telearners aus der Kontrollgruppe *Hosts* beim interaktiven Sprachlernprozess per Videokonferenz bezogen. Basierend auf diesen Bewertungen ist zu schließen, dass die Online-Studierenden die beiden interaktiven Sprachlernprozesse per Videokonferenz (sowohl bei physischer An- als auch Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum) mit einer Durchschnittsnote von 4.47535 erfolgreich akzeptiert haben (vgl. Abbildung 15).

Ergebnisse II (Kontrollgruppen auf dem universitären Niveau)

n=6			
1. Item	Die Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz seitens der Telelerner*innen aus der Kontrollgruppe <i>Hosts</i> (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') ist hoch!		
Likert-Skala	Modul I	Modul II	
Strongly Agree (4,21-5,00)	<u>4,66</u>	<u>5,00</u>	<p>(PhAn: SD = - 4,00); (Akz: SD = + 0,34)</p>
Agree (3,41-4,20)			
Neutral (2,61-3,40)			
Disagree (1,81-2,60)			
Strongly Disagree (1,00-1,80)			

Abbildung 15: Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz seitens der Telelerner*innen aus der Kontrollgruppe *Hosts* auf dem universitären Niveau (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') im Rahmen der Videokonferenz I-IX (Hauptstudie 'Vol.6/8'). n=Anzahl der Telelerner*innen

Wie Abbildung 15 illustriert, verweisen die Ergebnisse zur Hauptdimension 'Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz' auf einen relativ hohen Grad dieser Größe. Die 'Telelerner*innen auf universitärem Niveau', ihre lokalen Lehrkräfte und der Studienleiter geben an, dass alle Online-Studierenden den interaktiven Sprachlernprozess per Videokonferenz in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung' von relativ hoch bis mittelmäßig ausgeprägt akzeptieren. Die Hauptdimension 'Akzeptanz' wurde im Verlauf des ersten Moduls durch die Telelerner*innen, ihre lokalen Lehrkräfte und den Studienleiter im Rahmen der quantitativ-qualitativen Inhaltsanalyse mit der Durchschnittsnote

4,66 bewertet. Anschließend schätzten sie die Hauptdimension 'Akzeptanz' im Verlauf des zweiten Moduls mit der Durchschnittsnote 5,00 ein. Auch wurde die 'Akzeptanz' von den Online-Studierenden, ihren lokalen Lehrkräften und vom Studienleiter in Bezug auf die drei entsprechenden Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung' bewertet. Die Unterdimensionen bezogen sich grundsätzlich auf die positiven Grundemotionen 'Interesse', 'Freude' und 'Spannung' jeder einzelnen Telelernerin bzw. jedes einzelnen Telearners aus der Kontrollgruppe *Hosts* während des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz. Basierend auf diesen Bewertungen wird davon ausgegangen, dass die Online-Studierenden die beiden interaktiven Sprachlernprozesse per Videokonferenz sowohl bei physischer An- als auch Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum mit der Durchschnittsnote 4,83 erfolgreich akzeptierten (vgl. Abbildung 16).

Ergebnisse III (Kontrollgruppen auf dem schulischen Niveau)

n=13			
1. Item	Die <i>Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz</i> seitens der Telelerner*innen aus der Kontrollgruppe <i>Hosts</i> (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') ist hoch!		
Likert-Skala	Modul I	Modul II	<p>(PhAn: SD = - 4,00); (Akz: SD = - 0,0481)</p>
Strongly Agree (4,21-5,00)			
Agree (3,41-4,20)	4,1448	4,0967	
Neutral (2,61-3,40)			
Disagree (1,81-2,60)			
Strongly Disagree (1,00-1,80)			

Abbildung 16: *Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz durch die Telelerner*innen aus der Kontrollgruppe 'Hosts' auf dem schulischen Niveau (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') im Rahmen der Videokonferenz I-IX (Hauptstudie 'Vol.5/7/9'). n=Anzahl der Telelerner*innen.*

Wie Abbildung 16 illustriert, geben die Ergebnisse zur Hauptdimension 'Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz' einen deutlichen Hinweis auf den relativ hoch ausgeprägten Grad dieser Hauptdimension. Die Telelerner*innen auf schulischem

Niveau, ihre lokalen Lehrkräfte und der Studienleiter geben an, dass alle Online-Studierenden den interaktiven Sprachlernprozess per Videokonferenz in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung' von relativ hoch bis mittelmäßig ausgeprägt akzeptieren. Die Hauptdimension 'Akzeptanz' ist im Verlauf des ersten Moduls von den Telelerner*innen, ihren lokalen Lehrkräften und den Studienleitern im Rahmen der quantitativ-qualitativen Inhaltsanalyse mit der Durchschnittsnote 4,1448 bewertet worden. Danach schätzten sie im Verlauf des zweiten Moduls die Hauptdimension 'Akzeptanz' mit der Durchschnittsnote 4,0967 ein.

Ebenfalls ist die Hauptdimension 'Akzeptanz' von den Online-Studierenden, ihren lokalen Lehrkräften und vom Studienleiter in Bezug auf die entsprechenden Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung' ausgewertet worden. Diese Unterdimensionen bezogen sich auf das Interesse, die Freude und die Spannung jeder einzelnen Telelernerin bzw. jedes einzelnen Telelernalters aus der Kontrollgruppe *Hosts* während des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz. Aufgrund dieser Bewertungen wird davon ausgegangen, dass die Online-Studierenden die beiden interaktiven Sprachlernprozesse per Videokonferenz sowohl bei physischer An- als auch bei Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum mit der Durchschnittsnote 4,12075 erfolgreich akzeptiert haben.

3.3.4 Erkenntnisse

Anhand der Ergebnisse der quantitativ-qualitativen Erhebung (Methodentriangulation: Fragebögen, Interviews, Videoanalyse) werden nachfolgend die formulierten Hypothesen und die Zielevirklichung überprüft. Die Kontrolle erfolgt durch die Darstellung der Ergebnisse, die Aufschluss über die Akzeptanz der Videokonferenz durch die Telelerner*innen innerhalb von zwei Modulen im Verlauf der neun Videokonferenzen der Hauptstudie dieser Arbeit näher betrachtet wurden. Auf der Grundlage des Vorhabens und des Forschungsdesigns hat die Hauptstudie beabsichtigt, die Hypothese zu verifizieren, dass der interaktive Sprachlernprozess per Videokonferenz von den Online-Studierenden:

- auf universitärem Niveau in der Selbstlerneinheit 3 (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') erfolgreich akzeptiert wird und deshalb der Sprachlernprozess bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraumbenfalls erfolgreich autonom bzw. lernerzentriert zustande kommen wird;
- auf schulischem Niveau in der Selbstlerneinheit 3 (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') weniger erfolgreich akzeptiert wird und folglich der Sprachlernprozess bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum

auch nicht erfolgreich autonom bzw. lernerzentriert zustande kommen wird.

Die Begründung dafür bestand darin:

- dass die Telelerner*innen auf dem universitären Niveau für eine Autonomie aufgrund ihres Alters und der damit verbundenen Lernerfahrung sozio-kognitiv und kognitiv-sprachlich bereit sind;
- dass die Telelerner*innen auf schulischem Niveau aufgrund ihres Alters und der damit verbundenen Lernerfahrung sowohl sozio-kognitiv als auch kognitiv-sprachlich nicht für autonomes Lernen bereit sind (siehe dazu Kapitel 2.6).

Universitäres Niveau

Der interaktive Sprachlernprozess per Videokonferenz bei physischer An- und Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum wurde von den Telelerner*innen auf 'dem universitären Niveau' mit einer durchschnittlichen Gesamtnote 4,83 (im Rahmen der *Hauptstudie*) erfolgreich akzeptiert. Die physische Anwesenheit trug hierbei zu einer relativ signifikanten 'Akzeptanz'-Sicherung in Höhe von 4,66 bei. Im Gegensatz dazu hat die physische Abwesenheit zu einer höheren signifikanten 'Akzeptanz'-Sicherung im Wert von 5,00 beigetragen. Die beiden durchschnittlichen Gesamtnoten 4,66 und 5,00 können als relativ hohe Bewertungen aus dem oberen *Likert*-Skalenbereich 4,21-5,00 betrachtet werden.

Schulisches Niveau

Der interaktive Sprachlernprozess per Videokonferenz bei physischer An- und Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum wurde von den Telelerner*innen auf 'dem schulischen Niveau' mit einer durchschnittlichen Gesamtnote 4,12075 (im Rahmen der *Hauptstudie*) erfolgreich akzeptiert. Die physische Anwesenheit trug hierbei zu einer relativ signifikanten 'Akzeptanz'-Sicherung in Höhe von 4,1448 bei. Konträr dazu hat die physische Abwesenheit zu einer höheren relativ signifikanten 'Akzeptanz'-Sicherung im Wert von 4,0967 beigetragen. Die beiden durchschnittlichen Gesamtnoten 4,1448 und 4,0967 können als relativ hohe Bewertungen aus dem oberen *Likert*-Skalenbereich 3,41-4,20 betrachtet werden. Mithilfe der Ergebnisse können die in diesem Abschnitt formulierten Hypothesen als bestätigt gelten.

Die empirische Untersuchung der Hauptstudie hat vier Ziele verfolgt. Davon ist:

Ziel 1 verwirklicht, da a) erfolgreich eine spezifisch distanzmediale Kommunikationsform für den kooperativen Fremdsprachenunterricht per Videokonferenz in der Zielsprache Deutsch und Englisch als Fremdsprache entwickelt und im Zeitraum Mai bis Dezember 2014

empirisch untersucht worden ist, und b) ist der Zusammenhang zwischen den Hauptdimensionen 'Abwesenheit' und 'Akzeptanz' innerhalb des aktuellen Zentralkonstruktes nach den neun abgehaltenen Videokonferenzen analysiert worden;

Ziel 2 verwirklicht, denn a) mithilfe der Methodentriangulation (Fragebögen, Interviews, Videoanalyse) wurde systematisch analysiert und aufgezeigt, inwieweit sich die Hauptdimension I 'Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' auf die Hauptdimension II 'Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz seitens der Telelerner*innen auf dem schulischen und universitären Niveau' auswirkt, und b) mittels derselben Methodentriangulation (Fragebögen, Interviews, Videoanalyse) untersucht worden ist, wie der interaktive Sprachlernprozess mit dem Vertretungskonzept unter Bezugnahme der einzigen Hauptbedingung von den Telelerner*innen hinsichtlich der drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung' auf kognitiv-affektiver und affektiv-konativer (Gesamt-)Ebene für die aktive Nutzung zum Wissenserwerb akzeptiert wird.

Ziel 3 wurde erreicht, da a) die Arbeitsmaterialien *Handouts* (zu den Themen 'New York: Queens', 'New York: The Bronx', 'New York: Manhattan', 'New York: Brooklyn', 'New York: Staten Island', 'Jena', 'Yoshkar-Ola' und 'Wien') mit den darin integrierten *gemeinsamen Applikationen* bei 'physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' erfolgreich eingesetzt wurden. Dabei galt die 'Akzeptanz' als positive Einstellung durch die Telelerner*innen gegenüber dem interaktiven Sprachlernprozess. Außerdem ist b) die *Einstellung* in den virtuell kopräsenten Gruppen *Hosts* der Kategorie 'schulisches und universitäres Niveau der Telelerner*innen' ausschließlich anhand der Methodentriangulation (Fragebögen, Interviews, Videoanalyse) systematisch untersucht worden;

Ziel 4 wurde erreicht, da die kompetente Kontrolle und die entsprechende Betreuung der wechselseitigen Vermittlung von zwei pädagogischen Lerntexten (bzw. zwei landeskundlichen Wiki-Texten zu den Themen 'New York: Queens', 'New York: The Bronx', 'New York: Manhattan', 'New York: Brooklyn', 'New York: Staten Island', 'Jena', 'Yoshkar-Ola' und 'Wien') als Ressourcen verteilten Inhalte über Videokonferenzen durch die lokale Lehrkraft in den virtuell ko-präsenten Gruppen *Hosts* und *Guests* per Videokonferenz mithilfe derselben Methodentriangulation (Fragebögen, Interviews, Videoanalyse) untersucht worden ist.

4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Erkenntnisse

Das folgende Kapitel fasst die wichtigsten Punkte aus der Theorie, dem Methodenteil, den

Ergebnissen und der Diskussion zusammen, gibt einen Überblick über die aktuelle Untersuchung und macht sowohl die *Eckpfeiler* der Argumentation und als auch des aktuellen Vorgehens nachvollziehbar. Im Diskussionsteil werden zum einen die Untersuchungsergebnisse zusammengefasst, interpretiert und in die bisherige Forschung eingeordnet, wobei sie mit Resultaten aus den anderen Studien verglichen werden und die Basis hierfür die Untersuchungen bilden, die im Theorieteil dargestellt worden sind.

Zum anderen wird das eigene Vorgehen kritisch reflektiert. Bei der Interpretation der gesammelten Ergebnisse gilt zu prüfen, ob die beiden Hypothesen angenommen oder verworfen worden sind. Anschließend wird für die vorliegende Untersuchung kritisch reflektiert, wie der Geltungsbereich der Ergebnisse einzuordnen ist und welche Methoden sich für die Klärung der Fragestellung und von Problemen, die während der aktuellen komplexen experimentellen Untersuchung auftraten, als sinnvoll erwiesen haben.

Die beiden untenstehenden Tabellen fassen schematisch die gewonnenen Ergebnisse zusammen. Tabelle 54 illustriert das erste Ergebnis hinsichtlich der zwei durchschnittlichen 'Akzeptanz'-Werte zum interaktiven Sprachlernprozess per Videokonferenz durch die Telelerner*innen auf dem universitären Niveau, die sich aus der Vorstudie I und der Hauptstudie ergeben. Tabelle 55 präsentiert das zweite Ergebnis in Bezug auf die zwei durchschnittlichen 'Akzeptanz'-Werte zum interaktiven Sprachlernprozess per Videokonferenz durch die Telelerner*innen auf dem schulischen Niveau, die sich aus der Vorstudie II und Hauptstudie ergeben.

	<i>Universitäres Niveau der Telelerner*innen (Vorstudie I, Hauptstudie)</i>
Modul I ('MIT') <i>(Physische Anwesenheit)</i>	3,79
Modul II ('OHNE') <i>(Physische Abwesenheit)</i>	5,00

Tabelle 54: *Ergebnis 1*

	<i>Schulisches Niveau der Telelerner*innen (Vorstudie II, Hauptstudie)</i>
Modul I ('MIT') <i>(Physische Anwesenheit)</i>	4,08365
Modul II ('OHNE') <i>(Physische Abwesenheit)</i>	4,20210

Tabelle 55: *Ergebnis 2*

In Tabelle 54 sind die Kontrollgruppen der ersten Hauptkategorie 'universitäres Niveau der

Telelerner*innen' aufgeführt. Der erste 'Akzeptanz'-Wert 3,79 bezieht sich auf die Akzeptanz im ersten Modul ('MIT') bei 'physischer Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum', und der zweite 'Akzeptanz'-Wert 5,00 betrifft die Akzeptanz im zweiten Modul ('OHNE') bei 'physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum'. In Tabelle 55 sind die Kontrollgruppen der zweiten Hauptkategorie 'schulisches Niveau der Telelerner*innen' dargestellt. Der erste 'Akzeptanz'-Wert 4,08365 führt auf die Akzeptanz im ersten Modul ('MIT') bei 'physischer Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' zurück, und der zweite 'Akzeptanz'-Wert 4,2021 bezieht sich auf die 'Akzeptanz' im zweiten Modul ('OHNE') bei 'physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum'. Die Tabelle belegen, dass alle vier 'Akzeptanz'-Werte positiv sind bzw. sich im oberen positiven *Likert*-Skalenbereich befinden.

<i>Likert</i> -Skala	<i>Universitäres Niveau der Telelerner*innen</i>		<i>Schulisches Niveau der Telelerner*innen</i>	
	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')	Modul I ('MIT')	Modul II ('OHNE')
Strongly Agree(4,21-5,00)		5,00		
Agree (3,41-4,20)	3,79		4,08365	4,2021
Neutral (2,61-3,40)				
Disagree (1,81-2,60)				
Strongly Disagree(1,00-1,80)				

Tabelle 56: *Ergebnis 1 und Ergebnis 2*

Die Ergebnisse (die 'Akzeptanz'-Werte) werden nachfolgend interpretiert. Sie zeigen, dass:

- 1) der interaktive Sprachlernprozess per Videokonferenz in beiden Fällen von den Online Studierenden fortwährend akzeptiert worden ist;
- 2) der interaktive Sprachlernprozess per Videokonferenz seitens der Telelerner*innen auf 'universitärem Niveau' verhältnismäßig erfolgreicher akzeptiert worden ist (mit einer durchschnittlichen Gesamtnote von 4,395) als durch die Telelerner*innen auf 'schulischen

Niveau' (mit einer durchschnittlichen Gesamtnote von 4,142875). Der statistische Unterschied zwischen beiden Werten ist (+)0,252125;

- 3.1) der interaktive Sprachlernprozess per Videokonferenz seitens der Telelerner*innen auf dem 'universitären Niveau' im ersten Modul ('MIT') mit einem verhältnismäßig niedrigeren Wert akzeptiert worden ist (mit einer durchschnittlichen Gesamtnote von 3,79) als von den Telelerner*innen auf dem 'schulischen Niveau' im ersten Modul ('MIT') (mit einer durchschnittlichen Gesamtnote von 4,08365). Hierbei ist der statistische Unterschied zwischen beiden Werten (+)0,29365.
- 3.2) der interaktive Sprachlernprozess per Videokonferenz von den Telelerner*innen auf 'universitärem Niveau' im zweiten Modul ('OHNE') vergleichsweise erfolgreicher akzeptiert worden ist (die durchschnittliche Gesamtnote liegt bei 5,00) als von den Telelerner*innen auf 'schulischem Niveau' im zweiten Modul ('OHNE') (mit einer durchschnittlichen Gesamtnote von 4,2021). Der statistische Unterschied zwischen beiden Werten ist (-)0,7979.

Mithilfe der oben dargestellten Ergebnisse sind die beiden Hypothesen entweder verifizierbar oder nicht haltbar:

Die erste Hypothese, dass der interaktive Sprachlernprozess per Videokonferenz von den Telelerner*innen auf 'universitärem Niveau' in der Selbstlerneinheit 3 (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') erfolgreich akzeptiert wird und folglich der Sprachlernprozess bei 'physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' auch erfolgreich autonom bzw. lernerzentriert zustande kommen wird, kann bestätigt werden.

Konträr dazu kann die zweite Hypothese, dass der interaktive Sprachlernprozess per Videokonferenz von den Telelerner*innen auf 'schulischem Niveau' in der Selbstlerneinheit 3 (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') weniger erfolgreich akzeptiert wird und somit der Sprachlernprozess bei 'physischer Abwesenheit' der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum ebenfalls weniger erfolgreich autonom bzw. nicht lernerzentriert zustande kommen wird, nicht bestätigt werden. Somit ist das Ziel der Studie, beide Hypothesen zu verifizieren, halb (bzw. für 50 Prozent) erreicht worden.

Es sei darauf hingewiesen, dass vorliegend den anschließenden Fragen nachgegangen wurde, die sich mithilfe der erörterten Hypothesen beantworten lassen:

- 1) Ist der moderne Bildungsbereich für den Videokonferenzeinsatz bereit? Falls ja, welche

sowie für die Ziele, Inhalte und Methoden des Englisch- und Deutschunterrichts?

- Zu 1) Zunächst lässt sich anhand der zwei Studien von Ertl (2003) und Schlickau (2009) bestätigen, dass der Bildungsbereich für den Videokonferenzeinsatz grundsätzlich bereit ist. Wie mithilfe der vorliegenden Studie zudem gezeigt worden ist, kann der Bereich der Landeskunde virtuell durchaus effizient unterrichtet werden, denn die Online-Lerner stehen der Möglichkeit, interkulturelle Aspekte des jeweiligen Ziellandes in verschiedenen Fremdsprachen entweder bei physischer An- oder Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum kooperativ per Videokonferenz zu erarbeiten, anerkennend gegenüber.
- 2) Wie lässt sich das Forschungsprogramm des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz in ein didaktisches Modell des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz für den Englisch- und Deutschunterricht auf dem Niveau der universitären und schulischen Bildung umsetzen?
- Zu 2) Das Forschungsprogramm des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz lässt sich für die untersuchten Kontrollgruppen universitäres und schulisches Niveau der Telelerner*innen ausschließlich für die physische Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum in ein didaktisches Modell des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz für den Englisch- und Deutschunterricht auf dem Niveau der universitären und schulischen Bildung umsetzen.
- 3) Wie lässt sich das didaktische Modell in der Praxis erfolgreich umsetzen? Welche Freiräume und konkrete Anknüpfungspunkte bieten die Bildungsstandards und die neu eingeführten Kernlehrpläne für ein solches Modell?
- Zu 3) Wie die Untersuchungsergebnisse aus der Gesamtstudie zeigen, lässt sich das didaktische Modell ausschließlich im Rahmen der Selbstlerneinheit 3 *Der interaktive Sprachlernprozess per Videokonferenz* mithilfe des Arbeitsmaterials *Handout* mit der darin integrierten *gemeinsamen Arbeitsapplikation* für Telelerner*innen auf schulischem und universitärem Niveau im modernen Bildungsbereich umsetzen. Im Verlauf des virtuellen interkulturellen Landeskundeunterrichts können traditionelle und innovative Arbeitsmaterialien wie *Handouts* inklusiver der darin integrierten *gemeinsamen Arbeitsapplikationen* kombiniert werden. Überdies kann im Bildungsbereich ein innovativer Bildungsstandard (mit entsprechendem Kernlehrplan Videokonferenzkurs Landeskunde USA, Deutschland oder Russland in der jeweiligen Zielsprache) eingeführt werden, der sich als "Interkulturelle Landeskunde per Videokonferenz" bezeichnen lässt.
- 4) Wie ist der methodische Ansatz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz modellierbar? Inwiefern kann auf bestehende medienwissenschaftliche

didaktische Modelle aufgebaut werden und inwiefern sind diese zu ergänzen? Welche Planungsschritte sind in der praktischen Umsetzung des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz zu berücksichtigen, und wie lässt sich eine Unterrichtsreihe nach diesem Modell entwickeln?

Zu 4) Das modellbasierte methodisch-didaktische Vertretungskonzept kann in der gemeinsamen Arbeitsapplikation in Bezug auf die Aspekte Zielgruppe, Sprachniveau und Zielsprache, Unterrichtsthema und Unterrichtsdauer personalisiert werden. Dieses Vertretungskonzept baut auf bestehende medienwissenschaftliche didaktische Modelle folgendermaßen auf: Ein interaktiver Sprachlernprozess in den Kontrollgruppen der beiden Hauptkategorien kann ausschließlich bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum, aber mit der Betreuung durch eine Teilerlernerin bzw. einen Teilerlerner aus der involvierten Kooperationsgruppe *Hosts* in der Rolle Klassenprimus "als lobendes Vorbild" (Matyssek 2011: 182) stattfinden, d.h. die bzw. der Online-Studierende übernimmt die Moderation der Unterrichtseinheit anstelle der üblichen Lehrkraft vor Ort. Die zu berücksichtigenden Planungsschritte für die praktische Umsetzung des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz sind folgende:

Planungsschritt 1: Vorbereitung des Klassenraums als multimediale Lernumgebung hinsichtlich der technischen (Videokonferenzsystem) und nicht technischen Ressourcen (Arrangieren der Tische und Stühle sowie Vorbereitung des Arbeitsmaterials Handout);

Planungsschritt 2: Durchführung der zwei Selbstlerneinheiten *Schritt 1: Video-Vortrag*, die Selbstlerneinheit 1 und *Schritt 2: Lesetext*, die Selbstlerneinheit 2;

Planungsschritt 3: Durchführung der Selbstlerneinheit *Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess* per Videokonferenz bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum;

Planungsschritt 4: Durchführung der Selbstlerneinheit *Schritt 4: Datenerhebung* (Ausfüllen des Fragebogens/Wissenstest).

Eine Unterrichtsreihe, die diesem Modell folgt, kann als zweiwöchiger Videokonferenzkurs zum Themenschwerpunkt Landeskunde USA, Deutschland, Russland (*Eine virtuelle Reise durch das Land – Ein virtueller Besuch von zehn verschiedenen Städten*) stattfinden und besteht aus insgesamt zehn videokonferenzbasierten Unterrichtseinheiten, die Internetplattformen wie *YouTube* und *Wikipedia* integrieren. In jeder Unterrichtseinheit lernen die Teilerlerner*innen somit kooperativ und autonom die Landeskunde des jeweiligen Ziellandes sowie die jeweilige Zielsprache. Der Videokonferenzkurs kann bei absoluter physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum zustande kommen, die zehn Unterrichtseinheiten

sollen indes thematisch miteinander verbunden sein, z.B. eine gemeinsame virtuelle Reise durch USA (*von Ost nach West: New York - Seattle*), Deutschland (*von Nord nach Süd: Schwerin - Konstanz*), Russland (*von West nach Ost: Kaliningrad - Wladiwostok*). Bei dieser Form des Videokonferenzkurses handelt es sich um ein komplexes videokonferenzbasiertes Tele- bzw. Fernstudium-Angebot, das mithilfe entsprechender Hilfsmittel, vor allem *Handouts* mit den integrierten *gemeinsamen Arbeitsapplikationen*, selbst reguliert wird.

5) Was ist bei der Umsetzung des Modells des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz im englischen und deutschen Landeskundeunterricht zu beachten? Welche Herausforderungen und Potenziale zeigen sich bei der praktischen Umsetzung im Rahmen einer video- und textbasierten landeskundlichen Reihe?

Zu 5) Bei der Umsetzung des Modells des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz im englischen und deutschen Landeskundeunterricht sind zu beachten: das Sprachniveau der Telelerner*innen, das Vorhandensein der Arbeitsmaterialien *Handouts* mit den darin integrierten *gemeinsamen Arbeitsapplikationen*, die Einhaltung der zwei Hauptbedingungen 'physische Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' in den Telelerngruppen der ersten Hauptkategorie 'universitäres Niveau der Telelerner*innen' und die 'physische Anwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum in den Telelerngruppen der zweiten Hauptkategorie 'schulisches Niveau der Telelerner*innen';

6) Ist das didaktische Modell für die beiden Kontrollgruppen bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum geeignet? Und wie wird die physische Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum die Akzeptanzhaltung der Telelerner*innen gegenüber dem Sprachlernprozess in zwei unterschiedlichen Kontrollgruppen (universitäres und schulisches Niveau) beeinflussen?

Zu 6) Basierend auf den Untersuchungsergebnissen kann geschlussfolgert werden, dass das didaktische Modell für die Kontrollgruppen der beiden aktuellen Hauptkategorien bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum geeignet ist. Die physische Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum wirkt sich positiv auf die Akzeptanzhaltung der Telelerner*innen aus den Kontrollgruppen (universitäres und schulisches Niveau) gegenüber dem Sprachlernprozess aus.

7) Wird sich die Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses seitens der Telelerner*innen auf dem universitären Niveau bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum von der Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses seitens der Telelerner*innen auf dem schulischen Niveau bei physischer Abwesenheit der lokalen

Lehrkraft im eigenen Klassenraum unterscheiden? Wenn ja, wird sich die Akzeptanz in den Kontrollgruppen der beiden Hauptkategorien fördern oder im Gegenteil beeinträchtigen lassen? Was sind dann die Effekte der 'Akzeptanz'-Förderung bzw. 'Akzeptanz'-Beeinträchtigung dabei?

Zu 7) Wie die ermittelten 'Akzeptanz'-Werte zeigen, unterscheidet sich die Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses durch die Telelerner*innen auf universitärem Niveau bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum nicht wesentlich von der Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses durch die Telelerner*innen auf schulischem Niveau bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum. In beiden Lerngruppen wird sich die Akzeptanz definitiv fördern lassen, während die Effekte der 'Akzeptanz'-Förderung nicht signifikant sind.

8) Könnten potentielle Unterrichtsstörungen als Folge mangelnder 'Akzeptanz' in den Kontrollgruppen der beiden Hauptkategorien bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum entstehen?

Zu 8) Die Untersuchungsergebnisse wiesen für beide Kontrollgruppen wenigstens angemessene 'Akzeptanz'-Werte hinsichtlich der physischen Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum auf. Es können in der Praxis keine oder potentielle bzw. marginale Unterrichtsstörungen als Folge von unzureichender 'Akzeptanz' in den beiden Kontrollgruppen bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum auftreten:

a) in den Kontrollgruppen der ersten Hauptkategorie 'universitäres Niveau' ließen sich keine bemerkenswerten Unterrichtsstörungen als Folge der (genügenden) 'Akzeptanz' in den beiden Kontrollgruppen bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum feststellen;

b) in den Kontrollgruppen der zweiten Hauptkategorie 'schulisches Niveau' ließen sich einzelne nennenswerte Unterrichtsstörungen feststellen, zu denen eine wesentliche Beeinträchtigung der Selbstregulation mithilfe der in das *Handout* integrierten *gemeinsamen Arbeitsapplikation* durch die Telelerner*innen als der Folge (ungenügender) 'Akzeptanz' in den beiden Kontrollgruppen bei 'physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum' gehört hat.

Für die Einordnung der Ergebnisse in die bisherige Forschung werden diese mit Ergebnissen aus anderen Studien verglichen. Ertls Studie (2003) untersuchte die positiven Effekte beim Einsatz von Kooperationskript und Wissensschema auf den individuellen Lernerfolg der Telelerner*innen beim Peer-Teaching in Videokonferenzen (bei der gemeinsamen

Wissenskonstruktion als Gruppenprodukt der Online-Studierenden. Darauf aufbauend analysierte Schlickau (2009) die positiven Effekte des interkulturellen Austausches zwischen Telelerner*innen per Videokonferenz (beim Einsatz von neuen Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung im Rahmen der interkulturellen Kommunikation). Die vorliegende Studie ist eine Kombination aus Ertls und Schlickaus Studien und hat den Einsatz von Kooperationskript und Wissensschema der Online-Studierenden (sowohl bei physischer An- als auch Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum) auf den beiden Niveaus beim Peer-Teaching in Videokonferenzen vorausgesetzt. Dabei handelt es sich nicht nur um die Förderung der gemeinsamen Wissenskonstruktion als Gruppenprodukt dieser Telelerner*innen, sondern auch um die Förderung des individuellen Lernerfolgs im Rahmen des interkulturellen Austausches zwischen diesen Online-Studierenden. Der Austausch ist durch den Einsatz der Videokonferenz als neuem Medium in der Sprach- und Kulturvermittlung im Rahmen der interkulturellen Kommunikation ermöglicht worden.

Im Hinblick auf eine kritische Reflexion der eigenen Untersuchung wird zunächst der Geltungsbereich der Ergebnisse dargestellt, anschließend die sinnvoll eingesetzten Methoden bei der Klärung der Fragestellung präsentiert und abschließend Probleme, die während der aktuellen komplexen experimentellen Untersuchung auftraten, genau dargelegt.

Nach der ersten Phase zur Suche nach einer geeigneten Methodologie zur Beantwortung der Forschungsfragen ist für Vorstudie I entschieden worden, ausschließlich die Videoanalyse als qualitative Inhaltsanalyse (bzw. videobasierte Inhaltsanalyse) zu verwenden (vgl. Kobarg et al. 2012: 48). Der Grund für die Entscheidung bestand darin, dass die Videoanalyse ein effektives Instrument für eine interpretativ-explorative Forschung ist. Die Methode der Videoanalyse erwies sich für diese Art der Forschung als geeignet. Für die Datenaufbereitung und Datenanalyse wäre die Kombination von den drei einzelnen Methoden (wie im Fall der Hauptstudie) von Anfang an wünschenswert gewesen. Zum Zeitpunkt der beiden Vorstudien kam die Methodentriangulation indes nicht zum Einsatz. Die Ursache dafür ist zum einen gewesen, dass der Studienleiter im Verlauf der Vorstudie I 'vorsichtig' wissenschaftlich vorging (vgl. Chrissis et al. 2009: 352), um die ersten allgemeinen Eindrücke von der Wirkung der Hauptdimension 'physische Anwesenheit' auf die Hauptdimension 'Akzeptanz' erhalten zu können und diese dementsprechend vorläufig bewerten zu können.

Zum anderen ist vom Studienleiter im Laufe der Vorstudie II mithilfe der quantitativen Inhaltsanalyse (Fragebögen) wissenschaftlich vorgegangen worden, um die ersten relativ validen Daten in Bezug auf die Wirkung der Hauptdimension 'physische Abwesenheit' auf die

Hauptdimension 'Akzeptanz' zu erheben und diese entsprechend auswerten zu können. Dessen ungeachtet verliefen alle interaktiven Sprachlernprozesse per Videokonferenz während der drei Studien reibungslos, und das aktuelle methodisch-didaktisch erarbeitete Vertretungskonzept konnte unter den beiden Hauptbedingungen in den Kontrollgruppen der beiden Hauptkategorien in der Praxis erfolgreich umgesetzt werden. Am Ende der vorliegenden Arbeit wird ergänzend auf die methodisch-didaktischen Konsequenzen dieser Studie hingewiesen, die schließlich die Problembereiche des autonomen interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz (in den Kontrollgruppen der beiden Hauptkategorien) aufgreifen und zu ihrer Behebung beitragen können.

Die ersten Ergebnisse der Vorstudie I und Vorstudie II sind als verhältnismäßig zuverlässig einzustufen, weil sie jeweils zwei verschiedene Quellen nutzen (Videoanalyse und Fragebögen). Dahingehend sind die weiteren Ergebnisse der Hauptstudie als haltbar einzuschätzen, da sie im Rahmen der Hauptstudie drei unterschiedliche Quellen verwendet haben (Fragebögen, Interviews, Videoanalyse). Die ersten beiden einzelnen Methoden aus den ersten Studien sind als relativ unvollständig zu erachten, d.h. sie beinhalten Daten aus jeweils einer einzigen Quelle, so dass diese Daten als vorläufige Ergebnisse angesehen werden und relativ unzuverlässig sind. Es ist daher empfehlenswert, die komplexe Methodentriangulation (Fragebögen, Interviews, Videoanalyse) im Rahmen der quantitativ-qualitativen Inhaltsanalyse einzusetzen, um von Beginn an maximal valide bzw. zuverlässige Daten erhalten zu können.

5 Fazit und Ausblick

5.1 Schlussfolgerung zur Gesamtstudie

Die vorliegende Arbeit hat demonstriert, wie eine nicht-professionelle Videokonferenztechnik, z.B. ein Laptop gemeinsam mit einem externen Bildschirm als fester Arbeitsplatz, mit der ausgewählten Videokonferenz-Software *Skype* bei physischer Anwesenheit sowie bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum in den Kontrollgruppen 'Telelerner*innen auf universitärem Niveau' und 'Telelerner*innen auf schulischem Niveau' zur Förderung der Akzeptanz des Sprachlernprozesses durch diese Online-Lerner*innen in der Praxis eingesetzt werden kann. Dafür ist in den unterschiedlichen Kontrollgruppen eine systematische Untersuchung zur Auswirkung der Hauptdimension I 'physische Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im Klassenraum' auf die Hauptdimension II 'Akzeptanz des Sprachlernprozesses durch die Telelerner*innen' innerhalb des Zentralkonstrukts durchgeführt worden. Die Analyse zielte darauf ab, zu zeigen, dass die

Akzeptanz als positiv ausgeprägte Einstellung dieser Online-Studierenden gegenüber dem Sprachlernprozess per Videokonferenz die dafür ausschlaggebenden kognitiven, affektiven und konativen Aspekte berücksichtigt.

Weitere Ziele der vorliegenden Arbeit bestanden darin, aufzuzeigen, wie sich 'die physische Abwesenheit der lokalen Lehrkraft' (als Hauptdimension I) auf die 'Akzeptanz' des Sprachlernprozesses durch die Telelerner*innen (als Hauptdimension II) in den unterschiedlichen Kontrollgruppen auswirkt, die betreffenden Ergebnisse und Erkenntnisse darzulegen und zu diskutieren, welchen Beitrag diese zum wissenschaftlichen Fortschritt leisten.

Der Aufbau der Arbeit hat sich an den oben aufgeführten Fragekomplexen orientiert und beinhaltet vier große Kapitel. Das erste Kapitel hat sich mit der Einführung in die Problemdarstellung sowie mit einer präzisen Beschreibung der Zielsetzungen befasst. Das zweite Kapitel widmete sich der terminologischen Klärung und erläuterte die Zentralkonzepte, Videokonferenz, kooperativer Fremdsprachenunterricht, der interaktive Sprachlernprozess, *Handout* und *gemeinsame Applikation*, Lernautonomie, universitäres und schulisches Niveau der Telelerner*innen und 'Akzeptanz' (von Motivation zur Akzeptanz).

Das dritte Kapitel beinhaltete die Gesamtstudie, deren Bestandteile Vorstudie I, Vorstudie II und Hauptstudie detailliert dargelegt worden sind. Der Fokus lag dabei jeweils auf den für die betreffende Studie relevanten Aspekten Videokonferenz, Vorhaben, Design, Hypothesen, Durchführung, Ergebnisse und Erkenntnisse. Darauf aufbauend hat das vierte Kapitel die Ergebnisse und Erkenntnisse der Untersuchungen zusammengefasst und für alle drei Bestandteile der Gesamtstudie Vorstudie I, Vorstudie II und Hauptstudie ausführlich dargestellt.

5.2 Ausblick und Forschungspotentiale

Da die vorliegende Arbeit den Einsatz von Videokonferenzen größtenteils vor dem globalen Ausbruch der COVID-19-Pandemie systematisch für die Unterrichtspraxis untersucht hat, wird, wie in Kapitel 1.3 erwähnt, nachfolgend der finale Hauptgedanke zu dem Schwerpunkt "Fernunterricht per Videokonferenz im Jahr 2020" erläutert.

In der gegenwärtigen anhaltenden "Corona-Krise" kann das in der Arbeit vorgestellte Vertretungskonzept eine ermutigende und aktivierende Funktion für das selbstregulierte Lernen übernehmen und als eine gewinnbringende Form der individuellen Förderung betrachtet werden. Es handelt sich dabei konkret um ein Konzept, das verschiedene wirkungsvolle Lernstrategien als wichtigen Bestandteil des selbstregulierten Lernens voraussetzt. Diese

Lernstrategien ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern effektiv, den individuellen Lernprozess selbständig und aktiv zu steuern (vgl. Fischer et al. 2020: 136f.), und sie bieten die Gelegenheit, die diversen Lernvoraussetzungen von leistungsstarken und -schwächeren Schülerinnen und Schülern vonseiten der Lehrkraft zu adressieren. Das selbstregulierte Lernen kann also maßgeblich dazu beitragen, die individuellen Lernprozesse bedarfsbedingt zu differenzieren und somit zu fördern (vgl. Fischer 2020: 136f.). Das von Fischer et al. (2020) ausdrücklich unterstützte Prinzip des selbstregulierten Lernens schließt nahtlos an das in der vorliegenden Arbeit entwickelte modellbasierte methodisch-didaktische Vertretungskonzept an. Dieses ist für die 'Akzeptanz'- Förderung des interaktiven Sprachlernprozesses konzipiert worden und legt das primäre Augenmerk auf das individuelle Niveau der Telelerner*innen. Abschließend sei darauf hingewiesen, dass sich zur Ergänzung der vorliegenden theoretischen und empirischen Ergebnisse einige Aspekte für Forschungsaktivitäten ergeben könnten. Es böte sich beispielsweise eine weiterführende Untersuchung im Rahmen eines Forschungsprojekts an, das wie die vorliegende Hauptstudie inhaltlich derart strukturiert ist, dass zehn einzelne Videokonferenzen abgehalten werden, die sich dem thematischen Schwerpunkt *Virtuelle Reise durch Deutschland, Russland und die USA* widmen. Dieser Videokonferenzkurs könnte in den drei entsprechenden Zielgruppen, d.h. für deutsche, russische und US-amerikanische Telelerner*innen auf universitärem und auf schulischem Niveau umgesetzt werden. Parallel dazu könnte dieser Videokonferenzkurs in der jeweiligen Zielsprache Englisch, Russisch und Deutsch als Fremdsprache zustande kommen. Im Rahmendieses Videokonferenzkurses könnte auch demonstriert werden, wie sich das modellbasierte methodisch-didaktisch entwickelte Vertretungskonzept in den Kontrollgruppen aus den verschiedenen Ländern bei physischer Abwesenheit der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum in unterschiedlichen Kleingruppen mit maximal fünf Teilnehmer*innen in der Praxis umsetzen lässt. Der Videokonferenzkurs sollte in einer einzigen Hauptstudie durchgeführt werden, bei der mittels der Methodentriangulation (Fragebögen, Interviews, Videoanalyse) zuverlässige Daten zu den 'Akzeptanz'-Werten ermittelt werden können, um die zwei in der vorliegenden Forschungsarbeit aufgestellten Hypothesen zu verifizieren oder zu widerlegen. Die Studie sollte eine komplexe Evaluation des Videokonferenzen- Einsatzes im kooperativen Projekt *Englisch, Deutsch und Russisch als Fremdsprache per Videokonferenz – Videokonferenzsystem als Ground Control Station* anstreben (vgl. Egger 2007: 163). Ein weiterer Forschungsbedarf besteht zugleich darin, die Videokonferenz als neues Medium für die potentielle Einführung eines neuen modernen und innovativen Querschnittangebots *Landeskunde USA, Deutschland und Russland* zu beleuchten. Da die gesellschaftliche Relevanz dieses Querschnittangebots (als

Modul, Themenkomplex oder Wahlfach) durch die Globalisierung zunehmend an Bedeutung gewinnt, kommt diesem die wichtige Funktion zu, den fachlichen Schwerpunkt auf die videokonferenzbasierte Aufbereitung landeskundlicher Daten, Informationen oder komplexer Fakten sowie Einsichten zu legen. Hierzu können geografische oder soziokulturelle sowie historische Fakten und Problemlagen sowie ethnische, kulturelle und religiöse Informationen des jeweiligen virtuell zu besuchenden Ziellandes gehören. Im Rahmen des Forschungsprojektes "Englisch und Deutsch als Fremdsprache per Videokonferenz" sollten sich Bildungseinrichtungen wie Universitäten, Gymnasien, staatliche und private Schulen an den studienbasierten Evaluationen beteiligen. Dabei könnte das Videokonferenzsystem als neues Medium (als sogenannte *Ground Control Station*) für die Einführung eines modernen Querschnittfachs eingesetzt werden – als Beispiel sei hier ein landes- und fächerverbindendes Modul in Richtung *Landeskunde USA, Deutschland und Russland* genannt.

Literaturverzeichnis

- Ahrens, Daniela (2008): Jenseits des Mythos vom „gläsernen Fahrer“: Die Rolle der Telematik im Transportprozess, in: Christiane Funken/Ingo Schulz-Schaeffer (Hrsg.), *Digitalisierung der Arbeitswelt. Zur Neuordnung formaler und informeller Prozesse in Unternehmen*, Berlin: Springer, S. 69-92.
- Anderson, Neil/Neil McCutcheon (2019): *Activities for Task-based Learning. Integrating a Fluency First Approach Into the ELT Classroom. Book with Photocopiable Activities*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Angelova, Maria/Ying Zhao (2014): Using an online collaborative project between American and Chinese students to develop ESL teaching skills, cross-cultural awareness and language skills, in: *Computer Assisted Language Learning*, [online] <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2014.907320> [Zugriff am 20.04.2022].
- Armyakov, Andrey (2010): *Videokonferenzen im DaF-Unterricht: Konzepte, Einsatzszenarien und methodisch-didaktische Überlegungen*, Masterarbeit im Fach Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Friedrich-Schiller-Universität zu Jena.
- Arnold, Patricia (2003): *Kooperatives Lernen im Internet*, Münster: Waxmann.
- Augustin, Harald (2013): Case based gaming to increase efficiency in global planning process by multi-media support, in: Riitta Smeds/Jens Ove Riis (Hrsg.), *Experimental Learning in Production Management: IFIP TC5 / WG5.7 Third Workshop on Games in Production Management: the effects of games on developing production management 27–29 June 1997, Espoo, Finland*, Berlin: Springer, S. 96-104.
- Ballweg, Sandra (2015): *Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht*, Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bechtel, Mark (2001): Aspekte interkulturellen Lernens beim Sprachenlernen im Tandem. Eine Sequenzanalyse, in: Franz J. Meißner/Marcus Reinfried (Hrsg.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*, Tübingen: Gunter Narr, S. 151-168.
- Beck, Klaus (2019): Ethik der Online-Kommunikation, in: Wolfgang Schweiger/Klaus Beck (Hrsg.), *Handbuch Online-Kommunikation*, Berlin: Springer, S. 130-156.
- Bergold, Ralph (2007): *Treffpunkt Ethik: Internetbasierte Lernumgebungen für ethische Diskurse*, Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Berk, Laura E./Ute Schönplflug (2011): *Entwicklungspsychologie*, München: Pearson.
- Biech, Elaine (2008): *Kurse und Seminare erfolgreich durchführen für Dummies*, New York: John Wiley & Sons.
- Böck Bachfischer, Nikola M. (1996): *Interaktive Medien im elektronischen Medienmarkt: Eine theoretische und empirische Analyse, dargestellt am Beispiel der Akzeptanz eines elektronischen Versandhauskatalogs*, München: Univ. Diss.

- Böddeker, Judith (2018): *Der Einsatz von Vokabellernstrategien in Alphabetisierungskursen*, Marburg: Tectum.
- Böhle, Fritz/Annegret Bolte/Sabine Pfeiffer/Stephanie Porschen (2008): Kooperation und Kommunikation in dezentralen Organisationen: Wandel von formalem und informellem Handeln, in: Christiane Funken/Ingo Schulz-Schaeffer (Hrsg.), *Digitalisierung der Arbeitswelt. Zur Neuordnung formaler und informeller Prozesse in Unternehmen*, Berlin, Deutschland: Springer, S. 93-118.
- Böhmer, Jule (2015): *Bilateralität. Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen*, Münster: Waxmann.
- Boos, Margarete/Andrea Müller/Caroline Cornelius (2009): *Online-Moderation und Tele-Tutoring: Medienkompetenz für Lehrende*, Stuttgart: Kohlhammer. Bormann, Franz-Josef/Verena Wetzstein (2014): *Gewissen. Dimensionen eines Grundbegriffs medizinischer Ethik*, Berlin: Walter de Gruyter.
- Bosse, Dorit (2009): *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit*, Berlin: Springer.
- van den Branden, Kris (2006): *Task-based Language Education. From Theory to Practice*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Brandt, Birgit/Henriette Dausend (2018): *Digitales Lernen in der Grundschule: Fachliche Lernprozesse anregen*, Münster: Waxmann.
- Braun, Sabine (2004): *Kommunikation unter widrigen Umständen? Fallstudien zu einsprachigen und gedolmetschten Videokonferenzen*, Tübingen: Gunter Narr.
- Bremer, Claudia/Mathias Fechter (1999): *Die virtuelle Konferenz – Möglichkeiten für die politische Kommunikation: Grundlagen, Techniken, Praxisbeispiele*, Essen: Klartext.
- Brüggemann, Anette/Peter Dehnbostel/Matthias Rohs (2010): *eXtreme working – eXtreme learning?: Grenzgänge zwischen Arbeiten und Lernen in der IT-Branche*, E-Book im PDF-Format, Münster: Waxmann.
- Burchard, Amory (2020): Im Homeschooling gibt's nur 13 Wochenstunden, in: *Der Tagesspiegel*, 06.04.2020 [online] <https://www.tagesspiegel.de/wissen/so-laeuft-es-mit-dem-heimunterricht-in-der-coronakrise-im-homeschooling-gibts-nur-13-wochenstunden/25716712.html> [Zugriff am 28.09.2020].
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Candarli, Duygu/Yuksel H. Gulru (2012): Students perceptions of video-conferencing in the classrooms in higher education, in: *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 47, [online] <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.663> [Zugriff am 22.05.2022].

- Caporali, Enrica/Vladimir Trajkovik (2012): *Video Conference as a Tool for Higher Education. The TEMPUS ViCES Experience*, Firenze: Firenze University Press.
- Carroll, Rebecca/Antje Olthoff (2012): Linguistik im Nordwesten, *Beiträge zum 3. Linguistischen Kolloquium, Oldenburg, 03.-04. Oktober 2010*, Bochum: Brockmeyer.
- Carstensen, Tanja (2016): *Social Media in der Arbeitswelt. Herausforderungen für Beschäftigte und Mitbestimmung*, Bielefeld: transcript.
- Chrissis, Mary Beth/Mike Konrad/Sandy Shrum (2009): *CMMI. Richtlinien für Prozess-Integration und Produkt-Verbesserung*, München: Pearson Deutschland GmbH.
- Clark, Sean/Giles Mahoney/Stephen Scrivener (1995): *A Study into Video Conferencing Using the Apple Macintosh Platform*, Advisory Group on Computer Graphics, Report No: SIMA 14.
- Comelli, Gerhard/Lutz Rosenstiel/Friedemann W. Nerdinger (2014): *Führung durch Motivation. Mitarbeiter für die Ziele des Unternehmens gewinnen*, München: Vahlen.
- Cox, Thomas/Kathleen P. King (2011): *The Professor's Guide to Taming Technology. Leveraging Digital Media, Web 2.0, and More for Learning*, Bonn: Information Age Pub.
- Dassler, Stefan (2004): *Online-Nachhilfe – Nachhilfeunterricht via Internet*, München: GRIN.
- Däüker, Helmut (2002): *Bausteine einer Theorie des Schmerzes: Psychoanalyse – Neuropsychologie – Philosophie*, Münster: LIT.
- David, Lisa (2017): *Gedanken über das Lehren. Abschied von Rezepten in der Erwachsenenbildung*, Berlin: Springer.
- Dellal, Nevide Akpinar/Susanne Koch (2019): *Contemporary Educational Researches: Theory and Practice in Education*, Norderstedt: BoD – Books on Demand.
- Dornan, Tim/Rachel H. Ellaway (2011): Teaching and learning in large groups: lecturing in the twenty-first century, in: Tim Dornan/Karen V. Mann/Albert J. J. A. Scherpbier (Hrsg.), *Medical Education: Theory and Practice*, E-Book, Edinburgh: Elsevier Health Sciences, S. 157-170.
- Dörr, Simon (2018): *Lehrer- und Schülersprache im Englischunterricht der bayerischen Mittelschule*, Münster: Waxmann.
- Ebner, Martin (2011): *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, Hamburg: epubli.
- Edlinger, Alexandra (2016): *LanguAGEING: Fremdsprachen Lernen im Alter*, Hamburg: disserta.

- Egger, Alfred (2007): *Integriertes Militärisches Fernmeldesystem „IMFS“*. Ein Beitrag zur Schweizer Armeegeschichte und zur Schweizer Industriegeschichte 1970 bis 2007, Merker im Effingerhof.
- Ehlich, Konrad (1983): *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*, Tübingen: Gunter Narr.
- Eichhorn, Michael/ Alexander Tillmann/ Ralph Müller/ Angela Rizzo (2020): Unterrichten in Zeiten von Corona: Praxistheoretische Untersuchung des Lehr-Handelns während der Schulschließung, in: Claudia Müller Werder/ Jennifer Erlemann (Hrsg.), *Seamless Learning: GMW Proceedings*, Münster: Waxmann, S. 81-90. PDF-Volltext unter: https://www.researchgate.net/publication/343879252_Unterrichten_in_Zeiten_von_Corona_Praxistheoretische_Untersuchung_des_Lehrhandelns_waehrend_der_Schulschliessung [Zugriff am 28.09.2020].
- Eichinger, Matthias (2015): *Videokonferenz in der Strafvollstreckung: Eine rechtliche und empirische Analyse*, Berlin: Duncker & Humblot.
- Eickelmann, Birgit/Julia Gerick (2020): Lernen mit digitalen Medien – Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten, in: Detlef Fickermann/Benjamin Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisst ich die Schule ...“*. Schule während und nach der Corona-Pandemie, Münster: Waxmann, S. 153-162. PDF-Volltext unter: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=4231OpenAccess09.pdf&typ=zusatztext> [Zugriff am 28.09.2020].
- Eilks, Ingo/ Bill Byers (2009): *Innovative Methods of Teaching and Learning Chemistry in Higher Education*, Cambridge: Royal Society of Chemistry.
- Engels, Barbara/ Ruth Maria Schüler (2020): Bildung digital? Wie Jugendliche lernen und Schulen lehren, in: *IW-Trends* 47,2, S. 89-106. PDF-Volltext unter: <http://dx.doi.org/10.2373/1864-810X.20-02-05> [Zugriff am 28.09.2020].
- Englich, Guido/ Burkhard Remmers (2013): *Planungshandbuch für Konferenz- und Kommunikationsräume. Conference. Excellence*, Berlin: Walter de Gruyter.
- Enter, Hans (1993): Zur Geschichte ausgewählter Lehr- und Lernkonzeptionen, in: Ulf Borgwardt/Hans Enter/Peter Fretwurst/Dieter Walz (Hrsg.), *Kompendium Fremdsprachenunterricht*, Ismaning: Hueber, S.11-20.
- Ertl, Bernhard (2010): *E-Collaborative Knowledge Construction: Learning from Computer-Supported and Virtual Environments. Learning from Computer-Supported and Virtual Environments*, Hershey: IGI Global.
- Ertl, Bernhard (2003): *Kooperatives Lernen in Videokonferenzen. Förderung von individuellem und gemeinsamem Lernerfolg*, Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Euler, Dieter/Martin Lang/Günter Pätzold (2006): *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung*, Stuttgart: Franz Steiner.

- Finn, Alke (2012): *Bio bilingual. Entwicklung und Durchführung eines Unterrichtskonzeptes zu bilingualen Unterricht*, Marburg: Tectum.
- Fischer, Christian/Christiane Fischer-Ontrup/Corinna Schuster (2020): Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen – Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz, in: Detlef Fickermann/Benjamin Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie*, Münster: Waxmann, S. 136-152. PDF-Volltext unter: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=4231OpenAccess08.pdf&typ=zusatztext> (Zugriff am 28.09.2020).
- Forberger, Dirk (2013): *Emotionale Determinanten der Dienstleistungsqualität. Entwicklung und Überprüfung eines Messkonzeptes*, Berlin: Springer.
- Fraas, Claudia/Stefan Meier/Christian Pentzold (2012): *Online-Kommunikation. Grundlagen, Praxisfelder und Methoden*, Berlin: Walter de Gruyter.
- Frankfurth, Angela (2010): *E-Learning-Architekturmanagement*, Kassel: Kassel University Press.
- Freericks, Renate/Rainer Hartmann/Bernd Stecker (2010): *Freizeitwissenschaft. Handbuch für Pädagogik, Management und nachhaltige Entwicklung*, München: Oldenbourg.
- Freund, Matthias C./Hans-Horst Schröder (2008): *Die räumliche Differenzierung betrieblicher Innovationsaktivitäten. Ein Produktionsfunktionsansatz auf der regionalen und betrieblichen Ebene*, Berlin: Springer.
- Fülöp, Nico (2015): *Didaktische Anwendungs- und Umsetzungselemente einer erfolgreichen Blended Learning Konzeption*, Hamburg: Diplomica.
- Funken, Christiane/Ingo Schulz-Schaeffer (2008): Digitalisierung der Arbeitswelt: Zur Neuordnung formaler und informeller Prozesse in Unternehmen, in: Christiane Funken/Ingo Schulz-Schaeffer (Hrsg.), *Das Verhältnis von Formalisierung und Informalität betrieblicher Arbeits- und Kommunikationsprozesse und die Rolle der Informationstechnik*, Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften, S.11-42.
- Fürstenau, Sara (2012): *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*, Berlin: Springer.
- Gessner, Elisabeth (2010): *Leseprojekte in der Sekundarstufe: Lesekompetenz, Lesemotivation, Lesedidaktik*, Kassel: kassel university press GmbH.
- Gnutzman, Claus (2006): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Adoption von task-based language teaching und leaning?, in: Karl-Richard Bausch/Eva Burwitz-Melzer/Frank G. Königs/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr, S. 62-71.
- Göbel, Kerstin (2007): *Qualität im interkulturellen Englischunterricht*, Münster: Waxmann.

- Goetz, Miriam (2020): Distance Learning in der COVID-19 Krise: Ein Praxischeck, in: *Medienimpulse* 58/02, 21 Seiten, PDF-Volltext unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3748/3485> [Zugriff am 28.09.2020].
- Goll, Michaela (2013): *Arbeiten im Netz. Kommunikationsstrukturen, Arbeitsabläufe, Wissensmanagement*, Berlin: Springer.
- Grimm, Nancy/Michael Meyer/Laurenz Volkmann (2015): *Teaching English*, Tübingen: Narr Franke Attempto.
- Groll, Tina (2012): Videokonferenz schlägt Telefon und Netz, in: *Zeit Online*, 29.11.2012, [online] <https://www.zeit.de/karriere/beruf/2012-10/virtuelle-zusammenarbeit-effizienz> [Zugriff am 20.04.2022].
- Gudjons, Herbert (2011): *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*, Stuttgart: UTB GmbH.
- Gudjons, Herbert (2006): *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gulanowska-Kowalczyk, Alicja (2007): *E-Mail Klassenkorrespondenz als Weg zur Lernerautonomie*, München: GRIN.
- Halbheer, Ueli/Andrè Kunz (2011): *Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien. Eine qualitative und quantitative Analyse der Wahrnehmung von Lehrpersonen aus schul- und governancetheoretischer Perspektive*, Berlin: Springer.
- Hallet, Wolfgang (2008): Visual Culture, Multimodal Discourse und Tasks. Die Bildkulturelle Dimension des Fremdsprachenlernens, in: Andreas Müller-Hartmann/Marita Schocker-von Dittfurth (Hrsg.), *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 167-184.
- Hammoud, Antje/Anne Ratzki (2009): Was ist Kooperatives Lernen?, in: Peter Bimmel/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Rainer E. Wicke/Antje Hammoud/Anne Ratzki (Hrsg.), *Kooperatives Lernen*, Ismaning: Hueber, S. 5-13.
- Hampel, Regine/Ursula Stickler (2012): The Use of Videoconferencing to Support Multimodal Interaction in an Online Language Classroom, in: *ReCALL*, 24(2), [online] <http://doi.org/10.1017/S095834401200002X> [Zugriff am 20.04.2022].
- Handwerker-Küchenhoff, Barbara (2006): *Spinozas Theorie der Affekte. Kohärenz und Konflikt*, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Harmin, Merrill/Melanie Toth (2006): *Inspiring Active Learning: A Complete Handbook for Today's Teachers*, Alexandria: ASCD.
- Heckhausen, Heinz (2013): *Motivation und Handeln*, Berlin: Springer.

- Heimer, Endris B. (2014): *Pflege mit Plan. Pflegeplanung richtig verstehen und clever nutzen*, Hamburg: Behr's.
- Hermeier, Burghard/Thomas Heupel/Sabine Fichtner-Rosada (2019): *Arbeitswelten der Zukunft: Wie die Digitalisierung unsere Arbeitsplätze und Arbeitsweisen verändert*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hild, Anna-Dorothea (2017): *Die Nutzung von Fitness-Apps und Gruppenfitness. Welche Motivationsunterschiede gibt es?*, München: GRIN.
- Hilty, Lorenz (2021): Videokonferenz statt fliegen, in: *UZH Magazin* 4/19, [online] https://www.magazin.uzh.ch/de/issues/magazin-19-4/dossier_die_welt_rennen/reparierenstattwegwerfen.html [Zugriff am 27.05.2022].
- Hinze, Udo (2008): *Computergestütztes kooperatives Lernen*, Münster: Waxmann.
- Hoffman, Sabine/Götz Schwab (2017): Aushandeln von Rederechten im Unterricht – Eine multimodale Vergleichsstudie zur fremdsprachlichen Unterrichtsinteraktion in Italien und Deutschland, in: Götz Schwab/Sabine Hoffmann/Almut Schön (Hrsg.), *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung*, Band 11, Münster: LIT, S. 47-78.
- House, Juliane (2000): Interaktion und Fremdsprachenunterricht, in: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Frank G. Königs/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr, S. 111-118.
- Hu, Feng (2013): *Lesestrategien im chinesischen DaF-Unterricht: Entwicklung eines Konzepts zur Verbesserung des Leseverstehens chinesischer Deutschlerner*, Hamburg: Diplomarbeiten Agentur.
- Huber, Birgit/Gunther Hirschfelder (2004): Neue Medien und Arbeitswelt – zur Einführung, in: Gunther Hirschfelder/Birgit Huber (Hrsg.), *Die Virtualisierung der Arbeit. Zur Ethnographie neuer Arbeits- und Organisationsformen*, Frankfurt am Main: Campus, S. 11-26.
- Ihmels, Claudia (2014): *Der Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit, Lebenszufriedenheit und Motivation: Eine empirische Untersuchung*, Hamburg: Igel RWS.
- Ilien, Albert (2008): *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns*, Berlin: Springer.
- Jackson, Robert (2016): *Wegweiser – Policy und Praxis des Unterrichts über Religionen und nicht religiöse Weltanschauungen im Rahmen interkultureller Bildung*, Strasbourg: Council of Europe.
- Jahnke, Isa/Thomas Herrmann/Sigrid Metz-Göckel (2007): *Dynamik sozialer Rollen beim Wissensmanagement. Soziotechnische Anforderungen an Communities und Organisationen*, Berlin: Springer.

- Jakobs, Eva Maria (2003): Medien der Individualkommunikation: Email und Telekonferenz, in: Gert Rickheit/Theo Herrmann/Werner Deutsch (Hrsg.), *Psycholinguistics*, Berlin: Walter de Gruyter, S. 845-853.
- Jantzen, Wolfgang (2009): Schwerste Beeinträchtigung und die „Zone der nächsten Entwicklung“, in: Peter Rödler/Ernst Berger/Wolfgang Jantzen (Hrsg.), *Es gibt keinen Rest! Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen*, Norderstedt: BoD – Books on Demand, S. 102-126.
- Jung, Udo O. H. (2015): Tafelbild und Tafelanschrieb: Stiefkinder der Fachdidaktik, in: Carola Hecke/Carola Surkamp (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht*, Norderstedt: BoD – Books on Demand, S. 111-126.
- Jung, Volker/Hans-Jürgen Warnecke (2013): *Handbuch für die Telekommunikation*, Berlin: Springer.
- Kammhuber, Stefan (2013): *Interkulturelles Lernen und Lehren*, Berlin Heidelberg New York: Springer.
- Karsten, Andrea (2009): *Vielfalt des Schreibens. Zur Dialogizität schriftlicher Äußerungen im Spannungsfeld von Konventionalisierung und Positionierung*, Berlin: Lehmanns Media.
- Kawalek, Jürgen (1997): *Unterricht am Bildschirm: der Einsatz von Videokonferenzen in EDV-Schulungen*, Frankfurt am Main: Lang.Keuper, Frank/Fritz Neumann (2008): *Wissens- und Informationsmanagement. Strategien, Organisation und Prozesse*, Berlin: Springer.
- Kleinaltenkamp, Michael/Wulff Plinke (2013): *Markt- und Produktmanagement. Die Instrumente des Technischen Vertriebs*, Wiesbaden: Springer Berlin Heidelberg.
- Klieme, Eckhard (2020): Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie?, in: Detlef Fickermann/Benjamin Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisst ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie*, Münster: Waxmann, S. 117-135. PDF-Volltext unter: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=4231OpenAccess07.pdf&typ=zusatztext> [Zugriff am 28.09.2020].
- Klippel, Friederike (2007): *Fremdsprachenlernen online*, Münster: Waxmann.
- Knaller, Susanne (2015): Die emotionalen Gründe des Rechts in der Literatur – und umgekehrt. Vorschläge für einen interdisziplinären Austausch von Literatur- und Rechtswissenschaft, in: Christian Hiebaum/Susanne Knaller/Doris Pichler (Hrsg.), *Recht und Literatur im Zwischenraum/Law and Literature In-Between: Aktuelle inter- und transdisziplinäre Zugänge/Contemporary Inter- and Transdisciplinary Approaches*, Bielefeld: transcript, S. 119-132.
- Kobarg, Mareike/Claudia Fischer/Inger Marie Dalehefte/Franziska Trepke (2012): *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten. Strategien und Methoden*, Münster: Waxmann. Koltze, Karl/Valeri Souchkov (2017): *Systematische Innovation. TRIZ-Anwendung in der Produkt- und Prozessentwicklung*, München: Carl Hanser.

- Konrad, Maren (2010): *Referate meistern*, München: Compact.
- Kopp, Brigitta/Heinz Mandl (2006): *Selbst gesteuert kooperativ lernen mit neuen Medien (Praxisbericht Nr. 33)*, München: Ludwig-Maximilians-Universität, Department Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie.
- Kopp, Guido (2013): *Audiovisuelle Fernkommunikation. Grundlage der Analyse und Anwendung von Videokonferenzen*, Berlin: Springer.
- Krapp, Andreas (2009): Interesse, in: Veronika Brandstätter/Jürgen H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*, Göttingen: Hogrefe, S. 52-57.
- Kritzenberger, Huberta (2009): *Multimediale und interaktive Lernräume*, Berlin: Walter de Gruyter.
- Kuhlmann, Annette/Werner Sauter (2008): *Innovative Lernsysteme: Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software*, Berlin, Heidelberg: Springer Science & Business Media.
- Kuntze, Marcus (2017): *Blended Learning: Eine Einführung für den Einsatz im Schulunterricht*, Norderstedt: BoD – Books on Demand.
- Künzel, Manfred/Leila Franzkowiak/Amelie Judith Fuchs/Alina Schufflitz/Aliena Kempf (2020): *Ausbildungen und Curricula entwickeln*, Raleigh, North Carolina: Lulu.com.
- Künzel, Tino (2003): *Ja, ich möchte die Kosten senken – aber richtig!*, Norderstedt: Books on Demand.
- Küpper, Claudia (2005): *Verbreitung und Akzeptanz von e-Learning. Eine theoretische und empirische Untersuchung*, Berlin: Duncker & Humblot.
- Kurtz, Jürgen (2001): *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*, Tübingen: Gunter Narr.
- Lahaie, Ute S. (1995): *Selbstlernkurse für den Fremdsprachenunterricht. Eine kritische Analyse mit besonderer Berücksichtigung von Selbstlernkursen für das Französische*, Tübingen: Gunter Narr.
- Lau, Christoph (2003): *eLearning: Lernprozess und Lernfortschrittskontrolle*, Hamburg: Diplomica.
- Legutke, Michael K./Andreas Müller-Hartmann/Marita Schocker-von Ditzfurth (2009): *Teaching English in the Primary School*, Stuttgart: Pons.
- Lehner, Franz/Ulrich Nikolaus (2009): *Multimediales Lernen*, Berlin: Springer.
- Leutner, Mechthild (2007): *Rethinking China in the 1950s*, Münster: LIT.

- Lindner, Doris (2019): Diversität und Differenz im Kontext Schule: eine intersektionale Perspektive auf Religion am Fallbeispiel Annemarie, in: Thomas Kroboth/Doris Lindner/Edith Petschnigg (Hrsg.), *Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt?. Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit*, Münster: LIT, S. 229-258.
- Loenhoff, Jens/Walter Schmitz H. (2015): *Telekommunikation gegen Isolation. Kommunikationswissenschaftliche Studien aus einem Modellprojekt in einer Klinik*, Berlin: Springer.
- Lüders, Manfred (2014): Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/ Unterrichtskommunikation, in: Ewald Tehart/Hedda Bennewitz/ Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster: Waxmann, S. 822-845.
- Lutjeharms Madeline/Katja Lochtmann (2011): Fremdsprachenunterricht und Forschung in den Beneluxländern: ein Überblick, in: Frank Königs/Lutz Küster/Claus Gnutzmann (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 29-48.
- Mackowiak, Katja/Gerhard W. Lauth/Ralf Spieß (2008): *Förderung von Lernprozessen*, Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Mandel, Schewa (2010): *Digitale Medien für Lehre und Forschung*, Münster, New York, Berlin, München: Waxmann.
- Mathiebe, Moti (2018): *Wortschatz und Schreibkompetenz. Bildungssprachliche Mittel in Schülertexten der Sekundarstufe I*, Münster: Waxmann.
- Matyssek, Anne Katrin (2011): *Wertschätzung im Betrieb. Impulse für eine gesündere Unternehmenskultur*, Norderstedt: BoD – Books on Demand.
- Mayring, Philipp/Michaela Gläser-Zikuda/Sascha Ziegelbauer (2005): Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung, in: *Medien Pädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Heft 9 [online]
<https://doi.org/10.21240/mpaed/09/2005.04.01.X> [Zugriff am 28.09.2020].
- McElvany, Nele/Franziska Schwabe/Wilfried Bos/Heinz Günter Holtappels (2018): *Digitalisierung in der schulischen Bildung: Chancen und Herausforderungen*, Münster: Waxmann.
- Meier, Christian (2017): Zur Untersuchung von Arbeits- und Interaktionsprozessen anhand von Videoaufzeichnungen, in: *Arbeit*, Band 7, Heft 3 [online]
<https://doi.org/10.1515/arbeit-1998-0305> [Zugriff am 28.09.2020].
- Menkens, Sabine (2020): Das große Problem der deutschen Lehrer, in: *DIE WELT* [online]
<https://www.wiso-et.de/document/WELT676c522f24c976629a3ddc3deead512dd8812294> [Zugriff am 28.09.2020].

- Merkens, Hans/Agi Schründer-Lenzen (2010): *Lernförderung unter den Bedingungen des Ganztags im Grundschulbereich*, Münster: Waxmann.
- Möller, Delia/Maria Spreen-Rauscher (2009): *Frühe Sprachintervention mit Eltern: Schritte in den Dialog*, Stuttgart: Georg Thieme.
- Mötzing, Gisela (2021): *Aktivitäten und Alltagsgestaltung mit alten Menschen*, Edinburgh: Elsevier Health Sciences.
- Müller-Hartmann, Andreas (2008): *A task is a task is task*, Bergische Universität Wuppertal [Podcast] <https://archivierte-website.uni-wuppertal.de/?podcast.uni-wuppertal.de/2008/12/17/prof-dr-andreas-muller-hartmann-%E2%80%9Ea-task-is-a-task-is-task%E2%80%9C/> [Zugriff am 19.05.2022].
- Müller, Melanie/Malena Louis/Stefan Bleuel/Lukas Sledsh/Johannes Knauf (2010): *Moderne Medien*, in: Elisabeth Gessner/Horst P. Kuhley (Hrsg.), *Leseprojekte in der Sekundarstufe. Lesekompetenz, Lesemotivation, Lesedidaktik*, Kassel: Kassel University Press, S. 26-29.
- Müller, Sandra/Martin G. Möhrle (2007): *Methodisches Erfinden im Personalmanagement. Erfolgreiche Anpassung TRIZ-basierter Werkzeuge*, Berlin: Springer.
- Nazarkiewicz, Kirsten (2010): *Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit*, Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Neubauer, Wolfram (2018): „Gemeinsam sind wir stärker“. Das Kooperationsprojekt Swiss Library Service Platform (SLSP), in: Alice Keller/Susanne Uhl (Hrsg.), *Bibliotheken der Schweiz: Innovation durch Kooperation: Festschrift für Susanna Bliggenstorfer anlässlich ihres Rücktrittes als Direktorin der Zentralbibliothek Zürich*, Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co KG, S. 124-144.
- Newman, Dianna L. (2007): *Videoconferencing Technology in K-12 Instruction: Best Practices and Trends*, Hershey: IGI Global.
- Nicholls, Gill (2002): *Developing Teaching and Learning in Higher Education*, New York: Routledge.
- Niederhorn, Martine (2008): *Markteintrittsstrategien in Europa. Eine netzwerkanalytische Betrachtung von Exporten und Direktinvestitionen*, Berlin: Logos.
- Nossel, Silvia/Christoph Hieber (2011): *Sie haben Post!: Effektiver Einsatz neuer Kommunikationsmedien in Organisationen*, Heidelberg: Carl-Auer.
- Nunan, David (2004): *Task-Based Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Oetinger, Ralf (2013): *Benutzergerechte Software-Entwicklung*, Berlin: Springer.

- Passecker, Petra (2014): *Erfolgsmessung von Offline-, Online- und Hybrid-Events*, Hamburg: epubli.
- Pathe, Axel (2008): *Didaktische Maßnahmen zur Förderung und Unterstützung des Lernens in Online-Seminaren. Tutorielle Maßnahmen zur Förderung und Unterstützung des Lernens in Online-Seminaren*, Hamburg: diplom.de.
- Petersen, Anita/Gary Bente/Nicole C. Krämer (2002): Virtuelle Stellvertreter: Analyse avatarvermittelter Kommunikationsprozesse, in: Gary Bente/Nicole C. Krämer/Anita Petersen (Hrsg.), *Virtuelle Realitäten*, Göttingen: Hogrefe, S. 227-254.
- Peukert, Anja (2003): *Landeskundliche Projekte im Internet. Zur didaktischen Relevanz von Online-Angeboten für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Hamburg: diplom.de.
- Pohl, Jessica/Walter Schmitz/Olaf A. Schulte (2006): *Videokonferenz als Form technisch vermittelter Kommunikation*, Heidelberg: J. Groos.
- Pozzi, Francesca (2010): *Techniques for Fostering Collaboration in Online Learning Communities: Theoretical and Practical Perspectives. Theoretical and Practical Perspectives*, Hershey: IGI Global.
- Prensky, Marc (2001): *Digital natives, digital immigrants. A new way to look at ourselves and our kids* (aus: *On the Horizon*), MCB University Press, 5(9).
- Revermann, Christoph/ Katrin Gerlinger (2010): *Technologien im Kontext von Behinderung. Bausteine für Teilhabe in Alltag und Beruf*, Berlin: Edition Sigma.
- Richards, Jack C./Theodore S. Rodgers (2005): *Approaches and methods in language teaching*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Ricking, Heinrich (2006): *Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rieck, Patrick J. (2003): „Substitut oder Komplement?“, *die Videofernvernehmung von Zeugen gemäß § 247a stp*, Berlin: Duncker & Humblot.
- Röll, Christine (2010): *Interkulturelles Lernen in der Erwachsenenbildung: Eine Methodensammlung*, Hamburg: diplom.de.
- Ruda, Gábor (2002): *Nemzetiségi iskolák – kétnyelvű oktatás: szentgotthárdi konferencia, 2000*, Pilisvörösvár: Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület.
- Rüschhoff, Bernd/Dieter Wolff (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht*, Ismaning: Hueber.
- Schaar, Torsten/Mahasen Altal/Chang Shi Wen (2020): *Fokus DaF/DaZ: Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre*, Münster: LIT.
- Schiller, Maria (2007): *Pragmatik der Diminutiva, Kosenamen und Kosewörter in der modernen russischen Umgangsliteratursprache*, München: Herbert Utz.

- Schlickau, Stephan (2014): Gender- und Diversity-Kompetenzen aus sprachwissenschaftlicher und interkultureller Perspektive: einige historisch angeregte Überlegungen, in: Corinna Tomberger (Hrsg.), *Gender- und Diversity-Kompetenzen in Hochschullehre und Beratung: Institutionelle, konzeptionelle und praktische Perspektiven*, Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, S. 29-34.
- Schlickau, Stephan (2013): Prozeduren in der interkulturellen Kommunikation: Wissensbearbeitung und Wissensabgleich, in: Diana Kühndel/Kristian Naglo/ Elisabeth Rink (Hrsg.), *Sieben Säulen DaF: Aspekte einer Transnationalen Germanistik*, Heidelberg: Synchron, S. 243-252.
- Schlickau, Stephan (2009): *Neue Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung. Pragmatik, Didaktik, interkulturelle Kommunikation*, Pieterlen: Peter Lang.
- Schlickau, S. (2001). *Praxis und Analyse interkultureller Kommunikation durch Video und Videokonferenz: Lernpotenziale und Anforderungen*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2859/> [Zugriff am 27.11.2022].
- Schlickau, S. (2000). *Video und Videoconferencing zur Sprach- und Kulturvermittlung: Lernpotenziale und empirische Beobachtungen*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2888/> [Zugriff am 27.11.2022].
- Schmälzle, Udo Friedrich/Dietlind Fischer/Michael Meyer-Blanck/Doris Sennekamp (2004): *Schulen im Lernprozess – Lehrer setzen Fakten*, Münster: LIT.
- Schmid, Roy (2018): *Task-based language learning. Auswirkungen eines aufgabenorientierten Englischunterrichts auf die kommunikative Kompetenz und affektive Haltung von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*, München: GRIN.
- Schröder, Konrad (1998): *Fremdsprachenlernen und Verbandsarbeit. Beiträge zur fremdsprachenpolitischen Bewusstseinsbildung* (Fachverband Moderne Fremdsprachen FMF), Berlin, München: Langenscheidt.
- Schüpbach, Jürg (2007): *Über das Unterrichten reden. die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?*, Bern: Haupt.
- Schwarz, Arno (2006): *Vertrauen in Unternehmensnetzwerken: Eine interdisziplinäre Betrachtung bei ausgewählten Autoren der Psychologie, Soziologie und Volkswirtschaftslehre*, Hamburg: diplom.de.
- Seddiqzai, Mansur (2020): Erziehen per Mail geht nicht, in: *DIE ZEIT* [online] <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2020-05/homeschooling-lehrer-digitalisierung-schulsystem-chancengleichheit-videokonferenzen/komplettansicht> [Zugriff am 28.09.2020].
- Seidel, Tina (2003): *Lehr-Lernskripts im Unterricht*, Münster: Waxmann.

- Smyth, Ellen G./John X. Volker (2013): *Enhancing Instruction with Visual Media. Utilizing Video and Lecture Capture*, Hershey: Idea Group Inc (IGI).
- Sopko, Martin (2013): *Soziale Online-Netzwerke als Medium der Ermächtigung am Beispiel Facebook: Online social networks as an empowering medium using the example of Facebook*, Hamburg: diplom.de.
- Spies, Anke/Nicole Pötter (2011): *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*, Berlin: Springer.
- Standop, Jutta/Eiko Jürgens (2015): *Unterricht planen, gestalten und evaluieren*, Paderborn: UTB.
- Stein, Roland/Alexandra Stein (2006): *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Steinheider, Petra (2014): *Was Schulen für ihre guten Schülerinnen und Schüler tun können. Hochbegabtenförderung als Schulentwicklungsaufgabe*, Berlin: Springer.
- Stephan, Achim (2012): Existentielle Gefühle und Emotionen: Intentionalität und Regulierbarkeit, in: Joerg Fingerhut/Sabine Marienberg (Hrsg.), *Feelings of Being Alive*, Berlin: Walter de Gruyter, S. 101-122.
- Stötzel, Georg (Hrsg.)/Alois Wierlacher (1996): *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik, Düsseldorf 1994*, Publikationen der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik, Band 5, München: Iudicium.
- von der Straten, Gernot (1987): *Untersuchung des Verkehrsverhaltens von Reservierungssystemen und Planung eines Reservierungsnetzes am Beispiel eines Videokonferenznetzes*, Düsseldorf: VDI.
- Süssmuth, Rita (2006): *Migration und Integration. Testfall für unsere Gesellschaft*, München: DTV.
- Suter, Christoph (2019): *Inklusiver aufgabenorientierter Englischunterricht. Kooperative Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsmodells in der Praxis*, Berlin: Springer.
- Taguchi, Naoko/YouJin Kim (2018): *Task-Based Approaches to Teaching and Assessing Pragmatics*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Tassinari, Maria Giovanna (2010): *Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien*, Pieterlen: Peter Lang.
- Treumann, Klaus Peter (2018): Zur empirischen Erfassung von Medienkompetenz und zur Revision einer kriteriumsvalidierten Typologie jugendlichen Medienhandels mittels einer triangulativen Kombination quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden am Beispiel des Submodells „Explanatory Sequential Design“, in: Jutta Ecarius/Ingrid Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 67-102.

- Trim, John/Brian North/Daniel Coste (2013): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin und München: Langenscheidt bei Klett.
- Uskov, Vladimir L./Robert J. Howlett/Lakhmi C. Jain (2017): *Smart Education and e-Learning 2017*, Berlin: Springer.
- Venus, Theresa (2017): *Einstellungen als individuelle Lernvariable. Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache – Deskription, Korrelationen und Unterschiede*, Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Vlaj, Gernot/Martin Ebner/Sandra Schön (2014): *Das OER-Schulbuch. Machbarkeitsstudie zum Einsatz / zur Umsetzung von Schulbüchern als freie Bildungsressource*, Norderstedt: BoD – Books on Demand.
- Wacker, Albrecht/Valentin Unger/Thomas Rey (2020): „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“ Befunde einer Schüler*innenbefragung zum „Fernunterricht“, in: Detlef Fickermann/Benjamin Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie*, Münster: Waxmann, S. 79-94. PDF-Volltext unter: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=4231OpenAccess04.pdf&typ=zusatztext> [Zugriff am 28.09.2020].
- Wahl, Diethelm (2020): *Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wahl, Diethelm (2006): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Weinig, Katja (1996): *Wie Technik Kommunikation verändert. Das Beispiel Videokonferenz*, Münster: LIT.
- West, James A./Margaret L. West (2009): *Using Wikis for Online Collaboration. The Power of the Read-Write Web*, New York: John Wiley & Sons.
- Wicke, Rainer E. (2011): *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Deutsch als Fremdsprache* / PDF-Download, Ismaning: Hueber.
- Wippermann, Katja/Carsten Wippermann/Andreas Kirchner (2016): *Eltern – Lehrer – Schulerfolg: Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung der Katholischen Stiftungsfachhochschule Benediktbeuern für die Konrad-Adenauer-Stiftung und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (Hrsg.: Borchard, Michael/Christine Henry-Huthmacher/Elisabeth Hoffmann), Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Wirth, Britta (2011): *Interkulturelles Lernen. Schüleraustausche und Lernen im Tandem*, München: GRIN.

Wolf, Esther (2009): *Persönlichkeitsförderung benachteiligter Jugendlicher im Berufsvorbereitungsjahr. Eine komparative Analyse von Sonderbeschulung und integrativer Beschulung*, Berlin: Springer.

Zonne, Erna (2006): *Interreligiöses und interkulturelles Lernen an Grundschulen in Rotterdam-Rijnmond. Eine interdisziplinäre religionspädagogische Studie des Umgangs mit der Pluralität der Weltanschauungen*, Münster: Waxmann.

Žůrková, Radka (2018): *Maßgeschneiderte Lernaktivitäten im individuellen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*, München: GRIN.

Anhang

Anhang A: Handout

Schritt 1: Video-Vortrag, Selbstlerneinheit 1
Aufgabe 1: Bitte schauen Sie sich das Video an!



Schritt 2: Lesetext, Selbstlerneinheit 2
Aufgabe 2: Bitte lesen Sie den Text!



Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz, Selbstlerneinheit 3

Aufgabe 3: Fragen Sie und beantworten Sie die Fragen!
 (Bitte verwenden Sie die untenstehende Tabelle.)

Frage	Antwort	Frage	Antwort
1. Wie alt sind Sie?	23	1. Wie alt sind Sie?	23
2. Woher kommen Sie?	Deutschland	2. Woher kommen Sie?	Deutschland
3. Was machen Sie beruflich?	Studentin	3. Was machen Sie beruflich?	Studentin
4. Was sind Ihre Hobbys?	Lesen, Sport	4. Was sind Ihre Hobbys?	Lesen, Sport
5. Was ist Ihre Lieblingsfarbe?	Blaue	5. Was ist Ihre Lieblingsfarbe?	Blaue
6. Was ist Ihre Lieblingsmusik?	Pop	6. Was ist Ihre Lieblingsmusik?	Pop
7. Was ist Ihre Lieblingskategorie?	Comedy	7. Was ist Ihre Lieblingskategorie?	Comedy
8. Was ist Ihre Lieblingszeitung?	Spiegel	8. Was ist Ihre Lieblingszeitung?	Spiegel
9. Was ist Ihre Lieblingskategorie?	Comedy	9. Was ist Ihre Lieblingskategorie?	Comedy
10. Was ist Ihre Lieblingszeitung?	Spiegel	10. Was ist Ihre Lieblingszeitung?	Spiegel

Schritt 4: Datenerhebung (Ausfüllen des Fragebogens), Selbstlerneinheit 4

Aufgabe 4: Bitte füllen Sie den Fragebogen aus. Kreuzen Sie die passende Option (1-5)

Name: _____; **Alter:** _____;
Datum: _____;

Hauptdimension Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz in der Selbstlerneinheit 3

Wir interessieren uns, wie Sie Ihre *Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz in der Selbstlerneinheit 3* bewerten. Bitte lesen Sie die Sätze und entscheiden Sie dann, was für Sie persönlich richtig ist:

- 1) Ich hatte *Interesse* während dieser videokonferenzbasierten Selbstlerneinheit: 1, 2, 3, 4, 5
- 2) Ich hatte *Freude* während dieser videokonferenzbasierten Selbstlerneinheit: 1, 2, 3, 4, 5
- 3) Ich fand diese videokonferenzbasierte Selbstlerneinheit *spannend*: 1, 2, 3, 4, 5

Wählen Sie die Antwort aus, die Ihre Meinung am besten beschreibt. Danke! Gibt es irgendwelche Verbesserungsvorschläge?

Anhang B: Videos (Schritt 1: Video-Vortrag, Selbstlerneinheit 1)

Vorstudie I	Links:
'Schwerin': 'Berlin':	http://www.youtube.com/watch?v=bkI0y9IslnI http://www.youtube.com/watch?v=SCBoJLyTCOo
Vorstudie II	Links:
'Jena' 'Orenburg' 'Yoshkar-Ola' 'Berlin' 'Moscow' 'New York (Part 1)' 'New York (Part 2)'	https://www.youtube.com/watch?v=WcUa8zfuCus (https://www.youtube.com/watch?v=h8GJ0FJmD4Q) https://www.youtube.com/watch?v=Bz5HYOY05Sw http://www.youtube.com/watch?v=SCBoJLyTCOo (https://www.youtube.com/watch?v=C927kSx-Dvw) https://www.youtube.com/watch?v=kHpyJQM63HQ https://www.youtube.com/watch?v=kHpyJQM63HQ
Hauptstudie	Links:
'New York: The Bronx (Part 1)' 'New York: The Bronx (Part 2)'	https://www.youtube.com/watch?v=kHpyJQM63HQ https://www.youtube.com/watch?v=kHpyJQM63HQ
'New York: Manhattan (Part 1)' 'New York: Manhattan (Part 2)'	https://www.youtube.com/watch?v=kHpyJQM63HQ https://www.youtube.com/watch?v=kHpyJQM63HQ
'New York: Queens (Part 1)' 'New York: Queens (Part 2)'	https://www.youtube.com/watch?v=kHpyJQM63HQ https://www.youtube.com/watch?v=kHpyJQM63HQ
'New York: Brooklyn (Part 1)' 'New York: Brooklyn (Part 2)'	https://www.youtube.com/watch?v=kHpyJQM63HQ https://www.youtube.com/watch?v=kHpyJQM63HQ
'New York: Staten Island (Part 1)' 'New York: Staten Island (Part 2)'	https://www.youtube.com/watch?v=kHpyJQM63HQ https://www.youtube.com/watch?v=kHpyJQM63HQ
'Jena' 'Yoshkar-Ola'	https://www.youtube.com/watch?v=WcUa8zfuCus https://www.youtube.com/watch?v=Bz5HYOY05Sw
'Wien (Teil 1)' 'Wien (Teil 2)'	https://www.youtube.com/watch?v=8UlcAB3whoQ https://www.youtube.com/watch?v=9qX_-liTyzs

Anhang C: Lesetexte (Schritt 2: Lesetext, Selbstlerneinheit 2)

Vorstudie I:	Links:
'Schwerin': 'Berlin':	http://en.wikipedia.org/wiki/Schwerin http://en.wikipedia.org/wiki/Berlin
Vorstudie II:	Links:
'Jena' 'Orenburg' 'Yoshkar-Ola' 'Berlin' 'Moscow' 'New York (Part 1)' 'New York (Part 2)'	https://de.wikipedia.org/wiki/Jena https://de.wikipedia.org/wiki/Orenburg?wprov=srpw1_0 https://en.wikipedia.org/wiki/Yoshkar-Ola https://en.wikipedia.org/wiki/Berlin https://en.wikipedia.org/wiki/Moscow https://en.wikipedia.org/wiki/New_York_City https://en.wikipedia.org/wiki/New_York_City
Hauptstudie:	Links:
'New York: The Bronx (Part 1)'	https://en.wikipedia.org/wiki/The_Bronx

'New York: The Bronx (Part 2)'	https://en.wikipedia.org/wiki/The_Bronx
'New York: Manhattan (Part 1)'	https://en.wikipedia.org/wiki/Manhattan
'New York: Manhattan (Part 2)'	https://en.wikipedia.org/wiki/Manhattan
'New York: Queens (Part 1)'	https://en.wikipedia.org/wiki/Queens
'New York: Queens (Part 2)'	https://en.wikipedia.org/wiki/Queens
'New York: Brooklyn (Part 1)'	https://en.wikipedia.org/wiki/Brooklyn
'New York: Brooklyn (Part 2)'	https://en.wikipedia.org/wiki/Brooklyn
'New York: Staten Island (Part 1)'	https://en.wikipedia.org/wiki/Staten_Island
'New York: Staten Island (Part 2)'	https://en.wikipedia.org/wiki/Staten_Island
'Jena'	https://en.wikipedia.org/wiki/Jena
'Yoshkar-Ola'	https://en.wikipedia.org/wiki/Yoshkar-Ola
'Wien (Teil 1)'	(kein <i>Wiki</i> -Text wurde verwendet)
'Wien (Teil 2)'	(kein <i>Wiki</i> -Text wurde verwendet)

Anhang D: Gemeinsame Arbeitsapplikation (Schritt 3: Interaktiver Sprachlernprozess per Videokonferenz, die Selbstlerneinheit 3): Ein Muster 'BRD-USA'

HANDOUT: Cooperation Script / Knowledge Scheme
 HANDOUT "VC_1: Getting to know each other"

3 min	Tele-Mentor	Answer	Question	→	Answer	Tele-Mentee
00:00-03:00	BRD1	1.2 Four Answers	Four details about the video conference participant USA2	→	Four Answers	1.2 USA1
		3.4	Four details about the video conference participant BRD1	←		3.4
03:00-06:00	BRD2	1.2 Four Answers	Four details about the video conference participant USA2	→	Four Answers	1.2 USA2
		3.4	Four details about the video conference participant BRD2	←		3.4
06:00-09:00	BRD3	1.2 Four Answers	Four details about the video conference participant USA3	→	Four Answers	1.2 USA3
		3.4	Four details about the video conference participant BRD3	←		3.4
09:00-12:00	BRD4	1.2 Four Answers	Four details about the video conference participant USA4	→	Four Answers	1.2 USA4
		3.4	Four details about the video conference participant BRD4	←		3.4
12:00-15:00	BRD5	1.2 Four Answers	Four details about the video conference participant USA5	→	Four Answers	1.2 USA5
		3.4	Four details about the video conference participant BRD5	←		3.4
15:00-18:00	BRD6	1.2 Four Answers	Four details about the video conference participant USA6	→	Four Answers	1.2 USA6
		3.4	Four details about the video conference participant BRD6	←		3.4
18:00-21:00	BRD7	1.2 Four Answers	Four details about the video conference participant USA7	→	Four Answers	1.2 USA7
		3.4	Four details about the video conference participant BRD7	←		3.4
21:00-24:00	BRD8	1.2 Four Answers	Four details about the video conference participant USA5	→	Four Answers	1.2 USA8
		3.4	Four details about the video conference participant BRD5	←		3.4
24:00-27:00	BRD9	1.2 Four Answers	Four details about the video conference participant USA6	→	Four Answers	1.2 USA9
		3.4	Four details about the video conference participant BRD6	←		3.4
27:00-30:00	BRD10	1.2 Four Answers	Four details about the video conference participant USA7	→	Four Answers	1.2 USA10
		3.4	Four details about the video conference participant BRD7	←		3.4

see also INSTRUCTION "VC_1: Getting to know each other"

Wissenstest (Multiple-Choice Test): Vorstudie I (Modul II zum Thema 'Schwerin')

(All 20 questions in the final test will appear in the chronological order exactly the way they appeared during the video conference: question 1-20)

1. What is the largest lake in Schwerin?
 - A. 'Schweriner See'
 - B. 'Schweriner Sea'
 - C. 'Schwerin Lake'
 - D. 'Schwerin Sea'

2. What did Henry the Lion do in 1160?
 - A. he defeated the Obotrites
 - B. he defeated the Obotrites and captured Schwerin
 - C. he defeated Schwerin
 - D. he captured the Obotrites

3. When did Schwerin become a part of the Duchy of Mecklenburg?
 - A. in 1538
 - B. in 1356
 - C. in 1358
 - D. in 1835

4. When did the construction of the Schwerin castle begin?
 - A. about 1050
 - B. about 1500
 - C. about 1005
 - D. about 1550

5. When was the division of Mecklenburg?
 - A. 1612
 - B. 1216
 - C. 1261
 - D. 1621

6. When was the town of Ludwigslust the capital of Germany?
 - A. between 1765 and 1837
 - B. between 1675 and 1837
 - C. between 1765 and 1873
 - D. between 1567 and 1738

7. When did the residents from Schwerin go to the United States?
 - A. in the mid-1900s
 - B. in the mid-1600s
 - C. in the mid-1800s
 - D. in the mid-1700s

8. When did the Grand Duke abdicate?
 - A. after 1819
 - B. after 1918
 - C. after 1189
 - D. after 1981

9. What happened on 2 May 1945?
- A. Schwerin was taken by U.S. troops
 - B. Schwerin was released by U.S. troops
 - C. Schwerin was taken by the British troops
 - D. Schwerin was released by the British troops
10. When was Schwerin turned over to the British?
- A. on 1 July 1954
 - B. on 1 June 1945
 - C. on 1 June 1954
 - D. on 1 July 1945
11. What was Schwerin initially the capital of?
- A. of the State of Mecklenburg
 - B. of the State of Mecklenburg-Vorpommern
 - C. of the State of Vorpommern
 - D. of the State of Moehrenberg
12. When did Schwerin serve as the capital of the Schwerin district?
- A. in 1925
 - B. in 1592
 - C. in 1952
 - D. in 1295
13. When was the former state of Mecklenburg-Vorpommern recreated?
- A. in 1919
 - B. in 1999
 - C. in 1909
 - D. in 1990
14. Which city was a serious contender for state capital in 1990 and in favor of which city did the decision go?
- A. Rostock ... in favor of Rostock
 - B. Rostock ... in favor of Schwerin
 - C. Schwerin... in favor of Rostock
 - D. Schwerin ... in favor of Schwerin
15. When was the Schwerin Cathedral built?
- A. in 1614-1620
 - B. in 1260-1416
 - C. in 1260-1614
 - D. in 1146-1620
16. What is the landmark of the city and where is it located?
- A. Schwerin Sea ... on an island
 - B. Schwerin Lake ... on the hills
 - C. Schwerin Palace ... on the hills
 - D. Schwerin Castle ... on an island
17. When was the State Art Museum built?
- A. in 1877-1882
 - B. in 1788-1882
 - C. in 1828-1877
 - D. in 1787-1882
18. When was the town hall Saint Nicolai originally built and rebuilt?
- A. built 1238 ... rebuilt 1731

- B. built 1328 ... rebuilt 1713
- C. built 1382 ... rebuilt 1731
- D. built 1238 ... rebuilt 1713

19. What does the State Art Museum house?

- A. a remarkable collection of Dutch paintings
- B. a remarkable collection of Danish paintings
- C. a remarkable collection of Dutch pigments
- D. a remarkable collection of Danish pigments

20. What types of collections are there at the State Art Museum?

- A. pigments from the 16th century
- B. paintings from the 6th century
- C. pigments from the 6th century
- D. paintings from the 16th century

Wissenstest (Multiple-Choice Test): Vorstudie I (Modul III zum Thema 'Berlin')

(All 20 questions in the final test will appear in the chronological order exactly the way they appeared during the video conference: question 1-20)

1. What is the capital of Germany?

- A. Hamburg
- B. Potsdam
- C. Schwerin
- D. Berlin

2. What is the population of Berlin?

- A. 3.3 million people
- B. 5.5 million people
- C. 3.5 million people
- D. 5.3 million people

3. What is the largest city in Germany?

- A. Stuttgart
- B. Potsdam
- C. Berlin
- D. Kiel

4. Which most populous city of Germany is Berlin: the 1st, the 2nd, the 3rd or the 4th?

- A. the 1st
- B. the 2nd
- C. the 3rd
- D. the 4th

5. Where is Berlin located in Germany and on which river?

- A. in northeastern Germany on the River Spree
- B. in northwestern Germany on the River Spree
- C. in northeastern Germany on the River Oder
- D. in northwestern Germany on the River Oder

6. How many residents does Berlin have and from over how many nations?

- A. 4,5 million residents from over 108 nations
- B. 4,5 million residents from over 18 nations
- C. 4,5 million residents from over 81 nations
- D. 4,5 million residents from over 180 nations

7. What is around one third of the Berlin's area composed of?
 - A. forests, parks, gardens, rivers and lakes
 - B. forests, castles, palaces, rivers and lakes
 - C. forests, palaces, gardens, rivers and lakes
 - D. forests, parks, hills, rivers and lakes

8. When was Berlin first documented?
 - A. in the 3th century
 - B. in the 1st century
 - C. in the 13th century
 - D. in the 11th century

9. When was Berlin the capital of the Kingdom of Prussia?
 - A. 1701-1981
 - B. 1710-1918
 - C. 1701-1918
 - D. 1710-1981

10. What was Berlin from 1701 to 1918?
 - A. the capital of the Kingdom of Borussia
 - B. the capital of the Kingdom of Russia
 - C. the capital of Russia
 - D. the capital of the Kingdom of Prussia

11. When was Berlin the capital of the German Empire?
 - A. 1817-1918
 - B. 1871-1918
 - C. 1871-1981
 - D. 1781-1819

12. What was Berlin from 1871 to 1918?
 - A. the capital of the German Empire
 - B. the capital of the Roman Empire
 - C. the capital of the Austrian Empire
 - D. the capital of the Swiss Empire

13. When was Berlin the third largest municipality in the world?
 - A. in the 1910s
 - B. in the 1920s
 - C. in the 1930s
 - D. in the 1940s

14. After what historical event did the city become divided into East and West Berlin?
 - A. after World War I
 - B. after World War II
 - C. after the Hundred Year's War I
 - D. after the Hundred Year's War II

15. When had Berlin been an exclave surrounded by the Berlin Wall?
 - A. from 1916-89
 - B. from 1961-98
 - C. from 1916-98
 - D. from 1961-89

16. What did Berlin become after World War II?
 - A. it became divided into South and West Berlin

- B. it became divided into South and North Berlin
- C. it became divided into East and West Berlin
- D. it became divided into East and North Berlin

17. Following which historical event in 1990 did the city regain its status as the capital of Germany?

- A. German Reunification
- B. Germanification
- C. German Californication
- D. German Modification

18. How many foreign embassies does Berlin host?

- A. 741
- B. 471
- C. 174
- D. 147

19. What is Berlin a world city of?

- A. politics, media and science
- B. culture, media and science
- C. culture, politics and media science
- D. cultural politics, media and science

20. What is Berlin's economy primarily based on?

- A. the service sector
- B. the cultural sector
- C. the sector service
- D. the cultural service

Anhang F: *Datenerhebung (Ausfüllen des Fragebogens) Fragebogen: Vorstudie II und Hauptstudie*

Schritt 4: Datenerhebung

(Ausfüllen des Fragebogens) die Selbstlerneinheit 4

(*für die Respondentengruppe "Telelerner*innen")

Fragebogen zum Thema: Wie bewerten Sie Ihre Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz in der Selbstlerneinheit 3?

Name: _____; **Alter:** _____;

Datum: _____;

Hauptdimension Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz in der Selbstlerneinheit 3

Wir interessieren uns, wie Sie Ihre *Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz in der Selbstlerneinheit 3* bewerten. Bitte lesen Sie die Sätze und entscheiden Sie dann, was für Sie persönlich richtig ist:

- 1) Ich hatte *Interesse* während dieser videokonferenzbasierten Selbstlerneinheit: 1, 2, 3, 4, 5

2) Ich hatte *Freude* während dieser videokonferenzbasierten Selbstlerneinheit: 1, 2, 3, 4, 5

3) Ich fand diese Videokonferenz basierte Selbstlerneinheit *spannend*: 1, 2, 3, 4, 5

Wählen Sie die Antwort aus, die Ihre Meinung am besten beschreibt. Danke!
(Bitte füllen Sie den Fragebogen aus. Kreuzen Sie die passende Option "von 1 bis 5"; 1 ist minimal; 5 ist maximal)

Gibt es irgendwelche Verbesserungsvorschläge?

Aufgabe 4: Bitte füllen Sie den Fragebogen aus. Kreuzen Sie die passende Option (1-5)

Anhang G: Datenerhebung (Beantworten von Fragen in dem Interview basierten Datenerhebungsblatt): Hauptstudie

Datenerhebung:

(Ausfüllen des Interview basiertes Datenerhebungsblattes)

Interview-Leitfaden:

(*für die Respondentengruppe "Telelerner*innen/Lokale Lehrkraft")

"Heute ist der: __ / __ / __ ; die Uhrzeit: ____; Titel des Interviews "Stimulated Recall: VK__" mit der lokalen Lehrkraft "Lm_/Lw_" (Frau/Herr (Nachname): _____)"

Guten Tag: liebe Lehrerin, lieber Lehrer ()/ liebe(r) Telelerner*in () (Frau/Herr _____), heute freuen wir uns, mit Ihnen ein komplexes Videosequenz basiertes Interview durchzuführen!

Wir haben es heute vor, innerhalb der nächsten Stunde, uns gemeinsam zwei (_ vier, _ sechs, _ acht, _ zehn) Videosequenzen anzuschauen.

In diesen Videosequenzen sind Sie ()/Ihre Telelerner*innen [Schüler*innen/Student*innen] () der Hauptaktant/ die Hauptaktanten (Telelerner*in mit dem/den TN-Code/TN-Codes "USA_/GER_/RUS_"). Jede Videosequenz wird ca. fünf Minuten dauern.

Bevor wir uns die jeweilige Videosequenz gemeinsam anschauen, lassen Sie uns bitte durch die Fragen nochmal durchgehen: Beantworten Sie die aufgelisteten Fragen schriftlich, angesichts ihrer positiven und negativen Emotionen () / der positiven und negativen Emotionen Ihrer Telelerner*innen [Schüler*innen/Student*innen] () aus der Videosequenz! (siehe Kodier- Leitfaden (negative und positive Emotionen: Ärger , Angst, Langeweile, Freude, Interesse, Zufriedenheit).

Nach welchen mimischen Ausdrucksmerkmalen ist die Emotion (a)-f) bei Ihnen () / bei

Ihren Telelerner*innen [Schüler*innenn/ Student*innen] () visuell zu erkennen? (Ich lese Ihnen alle Emotionen mit allen entsprechenden mimischen Ausdrucksmerkmalen vor (siehe unten Kodierleitfaden: Lernemotionen)).

- a) Freude
- b) Interesse
- c) Zufriedenheit
- d) Ärger
- e) Angst
- f) Langweile

Kodierleitfaden

Tab. 1: Ausschnitt aus dem Kodierleitfaden "Lernemotionen"*

Freude	- Lachen, Lächeln - grosse, geweitete Augen - entspannter Gesichtsausdruck	- offene Körperhaltung - Aktivität z. B. «Hüpfen» vor Freude - oder gelassene Körperhaltung	- freudiger Ausruf («Oh ja, hurra!»)
Interesse	- wacher, neugieriger Blick zum Gegenst. - grosse, offene Augen - lockere Lippen bis halb geöffneter Mund - angespannter Gesichtsausdruck	- Neugierverhalten - Aktivität und Engagement (aufpassen, zuhören, sich melden, etwas genau beobachten, bereit etwas zu tun) - sich beim Melden körperlich strecken	- leise Gedanken vor sich hin sprechen - Antworten, Kommentare, Ideen laut oder leise äussern - gezielt Fragen stellen - nachfragen
Zufriedenheit	- entspannter, offener Gesichtsausdruck - lächeln	- entspannte Körperhaltung - sich zurücklehnen - Hände zusammenfalten	- zustimmende Äusserungen («genau, wie ich es gesagt habe!»)
Ärger	- zusammengepresste, dünne Lippen - starrer, harter Blick - Aufblähen der Nasenflügel - Stirnrunzeln - zusammengezogene Augenbrauen	- Reaktionen auf ungerechtfertigte Behinderung einer Handlung - abwertende Handbewegung - körperl. Abwenden - auf Tisch schlagen	- Frustäusserungen - protestieren - laut sprechen - schreien - Wutäusserungen - Ausdrücke
Angst / Unsicherheit	- gerade gestellte Augenbrauen - weit geöffnete Augen - zusammengebissene Zähne - angespannte Gesichtszüge - Blick auf den Tisch oder auf die Hände	- Flucht tendenz - leichtes Zittern bzw. Zucken - auf dem Stuhl hin und her rutschen - unsicheres, verkrampftes Lächeln - gespannte oder kauernde Körperhaltung	- stottern - leise sprechen - leise nachfragen - Nachbar um Hilfe bitten
Langweile	- leerer Blick - umherschweifender Blick - entspannter Gesichtsausdruck	- Betätigungen wie trommeln, spielen mit dem Stift, kritzeln - Nebengespräche - auf die Uhr schauen - Blick zum Fenster - entspannte Körperhaltung	- vor sich hin summen, leise singen - entsprechende Äusserungen (das haben wir schon gemacht, ach nicht noch einmal, echt ätzend u. ä.)

Also fangen wir an! Lesen Sie bitte drei Fragen von Frage Nummer Eins bis Frage Nummer Drei laut vor.

- Bitte schauen Sie sich die Videosequenz ("videokonferenzbasierte Selbstlerneinheit") an!
- Beim Anschauen der Videosequenz achten Sie bitte auf Ihr verbales und nonverbales Verhalten () / auf das verbale und nonverbale Verhalten Ihrer Telelerner*in [Schüler*innen/Student*innen] ()!

(Ihre/ihre Mimik/Gestik bzw. Handlungstendenz und ihre Ihre/ihre verbalen Äußerungen) während der jeweiligen videokonferenzbasierten Selbstlerneinheit!
– Sie haben zwei Varianten fürs Ankreuzen der entsprechenden Ergebnisse (ggf. von “Eins” bis “Fünf”):

Variante a) Während des Anschauens der Videosequenz;

Variante b) Nach dem Anschauen der Videosequenz.

Phase I: “Kreuzen Sie bitte die entsprechende Antwort (von 1 bis 5) an! (Also, nochmal was ist “Eins” und was ist “Fünf?”); (1 = “stimmt überhaupt nicht”; 5 = “stimmt genau”)“

Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz

1) Ich hatte () / Meine Telelerner*innen [Schüler*innen/Student*innen] hatten (): Interessewährend dieser Selbstlerneinheit: 1 2 3 4 5

2) Ich hatte () / Meine Telelerner*innen [Schüler*innen/Student*innen] hatten (): Freudewährend dieser Selbstlerneinheit: 1 2 3 4 5

3) Ich fand () / Meine Telelerner*innen [Schüler*innen/Student*innen] fanden (): diese Selbstlerneinheit spannend: 1 2 3 4 5

Phase II: “Schauen Sie sich bitte die von Ihnen angekreuzten Ergebnisse an. Überlegen Sie sich nochmal, ob Sie Ihre Meinung bzw. Meinungen ändern bzw. nicht ändern möchten!”

Phase III: “Verbalisieren und begründen Sie bitte Ihre Antworten (von 1 bis 5). Bitte lesen Sie die Antworten direkt von Ihrem Blatt ab!”

(Also, eine weitere Anmerkung: Ihre Verbesserungsvorschläge aus der Perspektive der lokalen Lehrkraft sind für uns wichtig: Was würden Sie gern ändern, wenn Sie an meiner Stelle bzw. an Stelle des Tele-Tutors wären? Ihre aufrichtige Kritik ist willkommen!)

Phase IV: “Und jetzt hätten wir die letzte und die wichtigste Frage für Sie: Was ist, Ihrer Meinung nach, für Ihren Sprachlernprozess () / den Sprachlernprozess der Telelerner*innen [Schüler*innen/Student*innen] () (bzw. die Akzeptanz des Sprachlernprozesses durch Sie () / durch Ihre 3) Telelerner*innen [Schüler*innen/Student*innen] () besser: OHNE oder doch MIT der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum während der ca. fünfminütigen interaktiven videokonferenzbasierten Selbstlerneinheit? Bitte begründen Sie Ihre Antwort ausführlich!”

“Also (Nachname der lokalen Lehrkraft () / Name des Telelernalers bzw. der Telelernerin [Schüler*in/Student*innen] (): Frau/Herr () / ___ ()). Wir würden für heuteerst mal Schluss machen. Vielen Dank für Ihr Interview nochmal und bis zum nächsten Mal!”

Datenerhebung:

(Ausfüllen des videoanalysebasierten Datenerhebungsblattes)

*(*für die Respondentengruppe "Studienleiter")*

Name: _____;

Datum: _____;

Hauptdimension Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz in der Selbstlerneinheit 3

Videoanalyse-Leitfaden:

"Heute ist der: __ / __ / __ ; die Uhrzeit: _____; Titel der Videoanalyse "Videoanalyse: VK__" mit dem Studienleiter "SL_" (Frau/Herr (Nachname): _____)"

Guten Tag: liebe Studienleiterin, lieber Studienleiter () (Frau/Herr _____),

heute freuen wir uns, mit Ihnen eine komplexe videosequenzbasierte Videoanalyse durchzuführen!

Wir haben es heute vor, innerhalb der nächsten Stunde, uns zwei (vier, sechs, acht, zehn) Videosequenzen anzuschauen,

*In diesen Videosequenzen sind die Telelerner*innen [Schüler*innen/Student*innen] () die Hauptaktanten (Telelerner*innen mit dem/den TN-Code/TN-Codes "USA_/GER_/RUS "). Jede Videosequenz wird ca. fünf Minuten dauern.*

*Bevor wir uns die jeweilige Videosequenz gemeinsam anschauen, lassen Sie uns bitte durch die Fragen nochmal durchgehen: Beantworten Sie die aufgelisteten Fragen schriftlich, angesichts der positiven und negativen Emotionen der Telelerner*innen [Schüler*innen/Student*innen] () aus der Videosequenz! (siehe Kodier-Leitfaden (negative und positive Emotionen: Ärger, Angst, Langeweile, Freude, Interesse, Zufriedenheit).*

*Nach welchen mimischen Ausdrucksmerkmalen ist die Emotion (a-f) bei den Telelerner*innen [Schüler*innen/Student*innen] () visuell zu erkennen? (Siehe alle Emotionen mit allen entsprechenden mimischen Ausdrucksmerkmalen in dem unten dargestellten Kodierleitfaden: Lernemotionen)).*

- a) Freude
- b) Interesse
- c) Zufriedenheit
- d) Ärger
- e) Angst
- f) Langeweile

Kodierleitfaden

*Tab. 1: Ausschnitt aus dem Kodierleitfaden "Lernemotionen"**

Freude	- Lachen, Lächeln - grosse, geweitete Augen - entspannter Gesichtsausdruck	- offene Körperhaltung - Aktivität z. B. «Hüpfen» vor Freude - oder gelassene Körperhaltung	- freudiger Ausruf («Oh ja, hurra!»)
Interesse	- wacher, neugieriger Blick zum Gegenst. - grosse, offene Augen - lockere Lippen bis halb geöffneter Mund - angespannter Gesichtsausdruck	- Neugierverhalten - Aktivität und Engagement (aufpassen, zuhören, sich melden, etwas genau beobachten, bereit etwas zu tun) - sich beim Melden körperlich strecken	- leise Gedanken vor sich hin sprechen - Antworten, Kommentare, Ideen laut oder leise äussern - gezielt Fragen stellen - nachfragen
zufriedenheit	- entspannter, offener Gesichtsausdruck - lächeln	- entspannte Körperhaltung - sich zurücklehnen - Hände zusammenfalten	- zustimmende Äusserungen («genau, wie ich es gesagt habe!»)
Ärger	Zusammengepresste, dünne Lippen - starrer, harter Blick - Aufblähen der Nasenflügel - Stirnrunzeln - Zusammengezogene Augenbrauen	Reaktionen auf ungerichtete Behinderung einer Handlung - abwertende Handbewegung - körperl. Abwenden - auf Tisch schlagen	- Frustäusserungen - protestieren - laut sprechen - schreien - Wutäusserungen - Ausdrücke
Angst / Unsicherheit	- gerade gestellte Augenbrauen - weit geöffnete Augen - zusammengebissene Zähne - angespannte Gesichtszüge - Blick auf den Tisch oder auf die Hände	Flucht tendenz - leichtes Zittern bzw. Zucken - auf dem Stuhl hin und her rutschen - unsicheres, verkramptes Lächeln - gespannte oder kauernde Körperhaltung	- stottern - leise sprechen - leise nachfragen - Nachbar um Hilfe bitten
Langeweile	- leerer Blick - umherschweifender Blick - entspannter Gesichtsausdruck	Betätigungen wie trommeln, spielen mit dem Stift, kritzeln - Nebengespräche - auf die Uhr schauen - Blick zum Fenster - entspannte Körperhaltung	- vor sich hin summen, leise singen - entsprechende Äusserungen (das haben wir schon gemacht, ach nicht noch einmal, echt ätzend u. ä.)

Also fangen wir an! Lesen Sie bitte drei Fragen von Frage Nummer Eins bis Frage Nummer Drei laut vor.

- Bitte schauen Sie sich die Videosequenz (“videokonferenzbasierte Selbstlerneinheit”) an!
- Beim Anschauen der Videosequenz achten Sie bitte auf das verbale und nonverbale Verhalten der Telelerner*innen [Schüler*innen/Student*innen] ()! (ihre Mimik/Gestik bzw. Handlungstendenz und ihre verbalen Äusserungen) während der jeweiligen videokonferenzbasierten Selbstlerneinheit!
- Sie haben zwei Varianten fürs Ankreuzen der entsprechenden Ergebnisse (ggf. von “Eins” bis “Fünf”):
Variante a) Während des Anschauens der Videosequenz;
Variante b) Nach dem Anschauen der Videosequenz.

Phase I: “Kreuzen Sie bitte die entsprechende Antwort (von 1 bis 5) an! (Also, nochmal was ist “Eins” und was ist “Fünf?”); (1 = “stimmt überhaupt nicht”; 5 = “stimmt genau”).”

Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz

- 1) Die Telelerner*innen [Schüler*innen/Student*innen] hatten (): Interesse während dieser Selbstlerneinheit: 1 2 3 4 5
- 2) Die Telelerner*innen [Schüler*innen/Student*innen] hatten (): Freude während dieser Selbstlerneinheit: 1 2 3 4 5
- 3) Die Telelerner*innen [Schüler*innen/Student*innen] fanden (): diese Selbstlerneinheit spannend: 1 2 3 4 5

Phase II: “Schauen Sie sich bitte die von Ihnen angekreuzten Ergebnisse an. Überlegen Sie sich nochmal, ob Sie Ihre Meinung bzw. Meinungen ändern bzw. nicht ändern möchten!”

Phase III: “Verbalisieren und begründen Sie bitte Ihre Antworten (von 1 bis 5). Bitte lesen Sie die Antworten direkt von Ihrem Blatt ab!”

(Also, eine weitere Anmerkung: Ihre Verbesserungsvorschläge aus der Perspektive der lokalen Lehrkraft sind für uns wichtig: Was würden Sie gern ändern? Ihre aufrichtige Kritik ist willkommen!)

Phase IV: “Und jetzt hätten wir die letzte und die wichtigste Frage für Sie: Was ist, Ihrer Meinung nach, für den Sprachlernprozess der Telelerner*innen [Schüler*innen/Student*innen] (bzw. die Akzeptanz des Sprachlernprozesses durch die Telelerner*innen [Schüler*innen/Student*innen] besser: OHNE oder doch MIT der lokalen Lehrkraft im eigenen Klassenraum während der ca. fünfminütigen interaktiven videokonferenzbasierten Selbstlerneinheit? Bitte begründen Sie Ihre Antwort ausführlich!”

“Also (Nachname des Studienleiters ()): Frau/Herr____() /____(). Wir würden für heute erst mal Schluss machen. Vielen Dank für Ihre Videoanalyse nochmal und bis zum nächsten Mal!”

Anhang I Skalen zu ‘Akzeptanz’ und ‘Interesse’, ‘Freude’, ‘Spannung’

Hauptdimension Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz in der Selbstlerneinheit 3

Unterdimension Interesse, Freude, Spannung

- 1) *Interesse* während dieser videokonferenzbasierten Selbstlerneinheit: 1, 2, 3, 4, 5 (minimal 1 – maximal 5)
- 2) *Freude* während dieser videokonferenzbasierten Selbstlerneinheit: 1, 2, 3, 4, 5 (minimal 1 – maximal 5)
- 3) *Spannung* während dieser videokonferenzbasierten Selbstlerneinheit: 1, 2, 3, 4, 5 (minimal 1 – maximal 5)

Likert-Skala:		
Strongly Agree	(4,21-5,00)	5 = ja, sehr richtig/das stimmt voll
Agree	(3,41-4,20)	4 = stimmt/ richtig
Neutral	(2,61-3,40)	3 = ich weiß nicht so

Disagree (1,81-2,60)	2 = ist eher nicht richtig/stimmt für mich nicht
Strongly Disagree (1,00-1,80)	1 = stimmt für mich gar nicht

Anhang J: Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse (*Fragebogen der Telelerner*innen*) zu 'Akzeptanz' und 'Interesse', 'Freude', 'Spannung' (aus der Hauptstudie)

n=18	Die Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz seitens der Telelerner*innen aus der Kontrollgruppe Hosts (inBezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung').																	
Video-konferenz (VK)	#5.1		#5.2		#5.3		#5.4		#5.5		#6		#7		#8		#9	
Modul (I=MIT II=OHNE)	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1. Item																		
Likert-Skala																		
Strongly Agree (4,21-5,00)	4,66	4,83	4,55	4,77	4,88	4,88	4,50	4,76	4,50	4,76	4,66	4,66	4,73	4,80	4,90	5,00		4,33
Agree (3,41-4,20)																		3,88
Neutral (2,61-3,40)																		
Disagree (1,81-2,60)																		
Strongly Disagree (1,00-1,80)																		

Anhang K: Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (*Interviews mit den Telelerner*innen*) zu 'Akzeptanz' und 'Interesse', 'Freude', 'Spannung' (aus der Hauptstudie)

n=8	Die Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz seitens der Telelerner*innen aus der Kontrollgruppe Hosts (inBezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung').																	
Video-konferenz (VK)	#5.1		#5.2		#5.3		#5.4		#5.5		#6		#7		#8		#9	
Modul (I=MIT II=OHNE)	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1. Item																		
Likert-Skala																		
Strongly Agree (4,21-5,00)		4,33	4,33	5,00			4,58	4,66										
Agree (3,41-4,20)	4,16				4,00	4,00												
Neutral (2,61-																		

3,40)																		
Disagree (1,81- 2,60)																		
Strongly Disagree (1,00- 1,80)																		

Anhang L: Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (Interviews mit den lokalen Lehrkräften) zu 'Akzeptanz' und 'Interesse', 'Freude', 'Spannung' (aus der Hauptstudie)

n=8	Die Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz seitens der Telelerner*innen aus der Kontrollgruppe Hosts (inBezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung').																	
Video- konfe- renz (VK)	#5.1		#5.2		#5.3		#5.4		#5.5		#6		#7		#8		#9	
Modul (I=MIT II=OHNE)	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1. Item																		
Likert- Skala																		
Strongly Agree (4,21- 5,00)											4,66	5,00			4,66	5,00		
Agree (3,41- 4,20)										3,66								
Neutral (2,61- 3,40)			3,00			3,00												
Disagree (1,81- 2,60)				2,00														
Strongly Disagree (1,00- 1,80)																		

Anhang M: Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (Videoanalyse des Studienleiters) zu 'Akzeptanz' und 'Interesse', 'Freude', 'Spannung' (aus der Hauptstudie)

n=14	Die Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz seitens der Telelerner*innen aus der Kontrollgruppe Hosts (inBezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung').																	
Video- konfe- renz (VK)	#5.1		#5.2		#5.3		#5.4		#5.5		#6		#7		#8		#9	
Modul (I=MIT II=OHNE)	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1. Item																		
Likert- Skala																		
Strongly Agree (4,21- 5,00)																		
Agree (3,41- 4,20)	3,51	3,61	3,64	3,57	3,81	3,93	3,93	3,88	4,21	3,82			4,08	3,66	3,71	4,08		

Neutral (2,61- 3,40)																				
Disagree (1,81- 2,60)																				
Strongly Disagree (1,00- 1,80)																				

Anhang N: Gesamtüberblick I: Werte ('Akzeptanz' und 'Interesse', 'Freude', 'Spannung')

	Modul I (MIT)	Modul II (OHNE)	Durchschnittsnote	Standardabweichung (SA) der Haupt- dimension (II) <i>Akzeptanz</i>	Standardabweichung (SA) der Haupt- dimension (I) <i>Physische Anwesenheit</i>
<i>Vorstudie I (Universitäres Niveau)</i>	3,500000	-	3,500000	SD= 0,00000	SD= 0,00
<i>Vorstudie II (Schulisches Niveau)</i>	4,022500	4,307500	4,165000	SD= +0,28500	SD= -4,00
<i>Hauptstudie (Universitäres und schulisches Niveau)</i>	4,402400	4,548350	4,475375	SD= +0,14595	SD= -4,00
	[4,47530]				
<i>Hauptstudie (Universitäres Niveau)</i>	4,660000	5,000000	4,830000	SD= +0,3400	SD= -4,00
<i>Hauptstudie (Schulisches Niveau)</i>	4,144800	4,096700	4,120075	SD= -0,0481	SD= -4,00

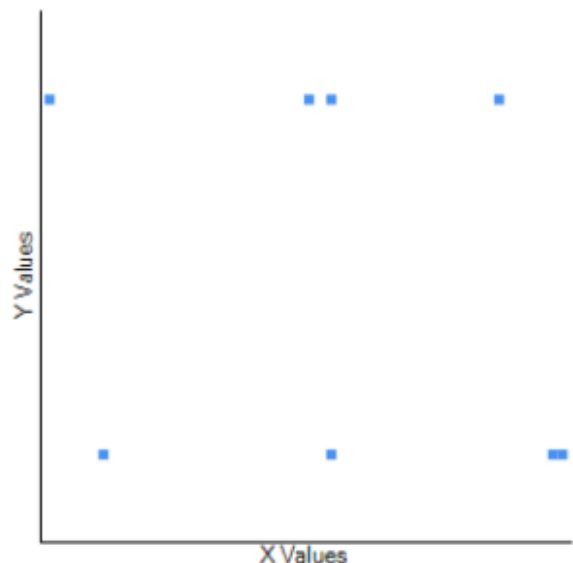
Anhang O Gesamtüberblick II: Korrelationen ('Akzeptanz' und 'Interesse', 'Freude', 'Spannung')

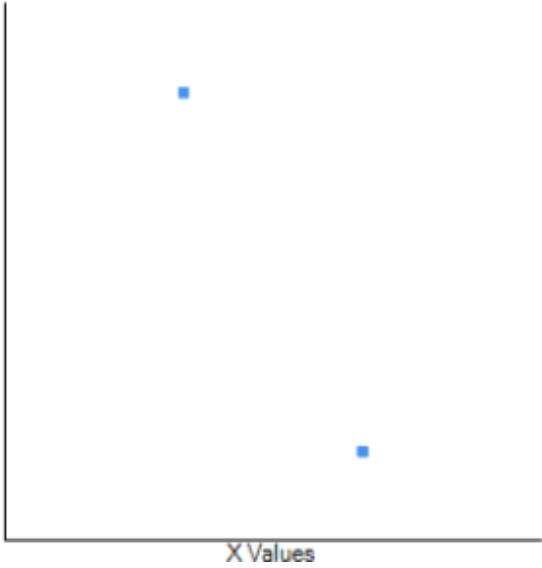
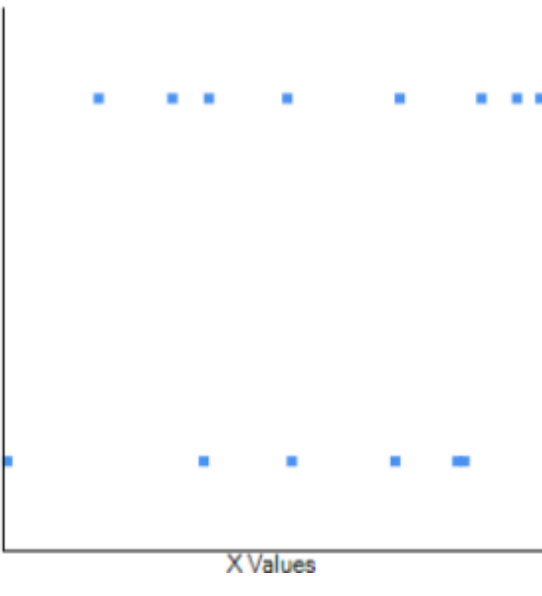
	Standardabweichung (SA) der Hauptdimension 'Akzeptanz'	Standardabweichung (SA) der Haupt- dimension <i>Physische Anwesenheit</i>	Korrelation/ (Korrelations- koeffizient)	Zusammen- hang	Hypothese
<i>Vorstudie I (Universitäres Niveau)</i>	SD= NV	SD= NV	-	-	vorläufig bestätigt
<i>Vorstudie II (Schulisches Niveau)</i>	SD= +0,28500	SD= -4,0000	negativ 1. Der Wert von R ist - 0.2495; 2. Der Wert von R2, dem Bestimmungs-	schwach	vorläufig nicht bestätigt

			koefizienten, betragt 0.0623.		
<i>Hauptstudie (Universitäres und schulisches Niveau)</i>	SD= +0,14595	SD= -4,0000	negativ 1. Der Wert von R ist - 0.1417; 2. Der Wert von R2, dem Bestimmungs- koeffizienten, betragt 0.0201.	schwach	-
<i>Hauptstudie (Universitäres Niveau)</i>	<u>SD= +0,34000</u>	<u>SD= -4,0000</u>	<u>negativ</u> 1. Der Wert von R ist -1; 2. Der Wert von R2, dem Bestimmungs- koeffizienten, betragt 1.	<u>schwach</u>	<u>Bestätigt</u>
<i>Hauptstudie (Schulisches Niveau)</i>	<u>SD= -0,048100</u>	<u>SD= -4,0000</u>	<u>positiv</u> 1. Der Wert von R ist 0.1076; 2. Der Wert von R2, dem Bestimmungs- koeffizienten, betragt 0.0116.	<u>schwach</u>	<u>Nicht bestätigt</u>

Anhang P: Gesamtüberblick III: Data Sets (X-Werte und Y-Werte) ('Akzeptanz' und 'Interesse', 'Freude', 'Spannung')

	X-Werte 'Akzeptanz'- Werte im Modul I/II (MIT/OHNE)	Y-Werte Physische Anwesenheit- Werte im Modul I/II (MIT/OHNE)	Streudiagramm
<i>Vorstudie I (Schulisches Niveau)</i>	4.00 3.50 3.00	5.00 5.00 5.00	-

<i>Vorstudie II (Schulisches Niveau)</i>	3.240	5.00	
	3.410	1.00	
	4.060	5.00	
	4.860	1.00	
	4.130	5.00	
	4.130	1.00	
	4.660	5.00	
	4.830	1.00	
	<i>Hauptstudie (Universitäres und Schulisches Niveau)</i>	4.66	
5.00		1.00	
4.66		5.00	
5.00		1.00	
4.0733		5.00	
4.2366		5.00	
3.9070		5.00	
3.6675		1.00	
3.9600		5.00	
3.9525		1.00	
4.4400		5.00	
4.3200		1.00	
4.3550		5.00	
4.0800		1.00	
4.4065		5.00	
4.2300		1.00	
3.8000		5.00	
4.3300		1.00	

<i>Hauptstudie (Universitäres Niveau)</i>	4.66 5.00 4.66 5.00	5.00 1.00 5.00 1.00	 <p>A scatter plot with 'Y Values' on the vertical axis and 'X Values' on the horizontal axis. There are two blue square data points. The first point is located in the upper-left quadrant, representing a high Y value and a low X value. The second point is located in the lower-right quadrant, representing a low Y value and a high X value.</p>
<i>Hauptstudie (Schulisches Niveau)</i>	4.0733 4.2366 3.9070 3.6675 3.9600 3.9525 4.4400 4.3200 4.3550 4.0800 4.4065 4.2300 3.8000 4.3300	5.00 5.00 5.00 1.00 5.00 1.00 5.00 1.00 5.00 1.00 5.00 1.00 5.00 1.00	 <p>A scatter plot with 'Y Values' on the vertical axis and 'X Values' on the horizontal axis. The data points are clustered into two horizontal rows. The upper row consists of approximately 10 blue square points at a high Y value, with X values distributed across the range. The lower row consists of approximately 6 blue square points at a low Y value, also with X values distributed across the range.</p>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Videokonferenzsystem	19
Abbildung 2 Modus I und Modus II	49
Abbildung 3 Kommunikationsmodell (Vertretungskonzept)	52
Abbildung 4 Kooperationsgruppen	52
Abbildung 5 Likert-Skalenbereiche (1)	66
Abbildung 6 Likert-Skalenbereiche (2)	66
Abbildung 7 Handout	86
Abbildung 8 Gemeinsame Arbeitsapplikation	87
Abbildung 9 Kooperationskript	89
Abbildung 10 Wissensschema	90
Abbildung 11 Kommunikationsskript	90
Abbildung 12 Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz seitens der Telelerner*innen aus der Kontrollgruppe Hosts auf dem universitären Niveau (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') im Rahmen der Videokonferenz I (Vorstudie I). n=Anzahl der Telelerner*innen	114
Abbildung 13 Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz seitens der Telelerner*innen aus der Kontrollgruppe Hosts auf dem schulischen Niveau (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') im Rahmen der Videokonferenz I-IV (Vorstudie II 'Vol.1-4'). n=Anzahl der Telelerner*innen	128
Abbildung 14 Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz durch die Telelerner*innen aus der Kontrollgruppe Hosts auf dem universitären und schulischen Niveau (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') im Rahmen der Videokonferenz I-IX (Hauptstudie'Vol.6/8;Vol.5/7/9'). n=Anzahl der Telelerner*innen	144
Abbildung 15 Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz seitens der Telelerner*innen aus der Kontrollgruppe Hosts auf dem universitären Niveau (in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') im Rahmen der Videokonferenz I-IX (Hauptstudie 'Vol.6/8'). n=Anzahl der Telelerner*innen	145
Abbildung 16 Akzeptanz des interaktiven Sprachlernprozesses per Videokonferenz durch die Telelerner*innen aus der Kontrollgruppe Hosts auf dem schulischen Niveau(in Bezug auf die drei Unterdimensionen 'Interesse', 'Freude', 'Spannung') im Rahmen der Videokonferenz I-IX (Hauptstudie 'Vol.5/7/9'). n=Anzahl der Telelerner*innen	146

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 <i>Das universelle Einsatzszenario (bzw. Unterrichtsszenario)</i>	48
Tabelle 2 <i>Das Vertretungskonzept und die zwei Hauptbedingungen</i>	51
Tabelle 3 <i>'Akzeptanz'-Werte und die universelle fünfstufige Likert-Skala</i>	66
Tabelle 4 <i>Vorstudie I (Videokonferenz 1)</i>	67
Tabelle 5 <i>Vorstudie II (Videokonferenz 1)</i>	68
Tabelle 6 <i>Vorstudie II (Videokonferenz 2)</i>	68
Tabelle 7 <i>Vorstudie II (Videokonferenz 3)</i>	69
Tabelle 8 <i>Vorstudie II (Videokonferenz 4)</i>	69
Tabelle 9 <i>Hauptstudie (Videokonferenz 1)</i>	70
Tabelle 10 <i>Hauptstudie (Videokonferenz 2)</i>	70
Tabelle 11 <i>Hauptstudie (Videokonferenz 3)</i>	70
Tabelle 12 <i>Hauptstudie (Videokonferenz 4)</i>	71
Tabelle 13 <i>Hauptstudie (Videokonferenz 5)</i>	71
Tabelle 14 <i>Hauptstudie (Videokonferenz 6)</i>	72
Tabelle 15 <i>Hauptstudie (Videokonferenz 7)</i>	72
Tabelle 16 <i>Hauptstudie (Videokonferenz 8)</i>	72
Tabelle 17 <i>Hauptstudie (Videokonferenz 9)</i>	73
Tabelle 18 <i>Forschungsdesign</i>	74
Tabelle 19 <i>Forschungsdesign</i>	74
Tabelle 20 <i>Hauptdimension 'Akzeptanz'</i>	75
Tabelle 21 <i>Mimik</i>	102
Tabelle 22 <i>Gestik/Handlungstendenz</i>	103
Tabelle 23 <i>Paraverbal-verbale Äußerungen</i>	103
Tabelle 24 <i>Vorstudie I (Videokonferenz 1)</i>	107
Tabelle 25 <i>Das universelle Einsatzszenario bzw. Unterrichtsszenario – Vertretungskonzept</i>	109
Tabelle 26 <i>Forschungsdesign</i>	110
Tabelle 27 <i>Forschungsdesign – Werte</i>	110
Tabelle 28 <i>Ressourcen</i>	112
Tabelle 29 <i>Arbeitsplan A</i>	113
Tabelle 30 <i>Arbeitsplan B</i>	113
Tabelle 31 <i>Vorstudie II (Videokonferenz 1)</i>	119
Tabelle 32 <i>Vorstudie II (Videokonferenz 2)</i>	120
Tabelle 33 <i>Vorstudie II (Videokonferenz 3)</i>	121
Tabelle 34 <i>Vorstudie II (Videokonferenz 4)</i>	121
Tabelle 35 <i>Das universelle Einsatzszenario (bzw. Unterrichtsszenario) – Vertretungskonzept</i>	123
Tabelle 36 <i>Forschungsdesign</i>	124
Tabelle 37 <i>Forschungsdesign – Werte</i>	125
Tabelle 38 <i>Ressourcen</i>	126
Tabelle 39 <i>Arbeitsplan (Modul I 'MIT'), (Modul II 'OHNE')</i>	127
Tabelle 40 <i>Hauptstudie (Videokonferenz 1)</i>	131
Tabelle 41 <i>Hauptstudie (Videokonferenz 2)</i>	132
Tabelle 42 <i>Hauptstudie (Videokonferenz 3)</i>	133
Tabelle 43 <i>Hauptstudie (Videokonferenz 4)</i>	133
Tabelle 44 <i>Hauptstudie (Videokonferenz 5)</i>	134
Tabelle 45 <i>Hauptstudie (Videokonferenz 6)</i>	134
Tabelle 46 <i>Hauptstudie (Videokonferenz 7)</i>	135
Tabelle 47 <i>Hauptstudie (Videokonferenz 8)</i>	136

Tabelle 48 <i>Hauptstudie (Videokonferenz 9)</i>	136
Tabelle 49 <i>Das universelle Einsatzszenario bzw. Unterrichtsszenario – Vertretungskonzept</i>	138
Tabelle 50 <i>Forschungsdesign</i>	139
Tabelle 51 <i>Forschungsdesign – Werte</i>	140
Tabelle 52 <i>Ressourcen</i>	141
Tabelle 53 <i>Arbeitsplan (Modul I 'MIT'), (Modul II 'OHNE')</i>	143
Tabelle 54 <i>Ergebnis 1</i>	150
Tabelle 55 <i>Ergebnis 2</i>	150
Tabelle 56 <i>Ergebnis 1 und Ergebnis 2</i>	151

Abkürzungsverzeichnis

GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
HD NV SA SL	Hauptdimension Nicht Vorhanden Standardabweichung Studienleiterin/Studienleiter
UD VK (G) (H)	Unterdimension Videokonferenz <i>Guest(s)</i> <i>Host(s)</i>
Lm_ Lw_	Lehrkraft männlich Lehrkraft weiblich

Ehrenwörtliche Erklärung

Die geltende Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena ist mir bekannt.

Die Dissertation habe ich selbst verfasst. Ich habe keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet und die Stellen, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, mit Quellenangaben kenntlich gemacht.

Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts hat mich niemand unterstützt.

Ich habe weder die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen, noch haben Dritte unmittelbar oder mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Dissertation habe ich weder als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht, noch die gleiche, eine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung bei einer anderen Hochschule als Dissertation eingereicht.

New York, den 6. März 2021

Andrey Armyakov

Die Arbeit wurde im März 2021 an der Fakultät für Anglistik/Amerikanistik der Friedrich-Schiller-Universität Jena als Dissertation eingereicht. Der Entstehungsprozess einer solchen Arbeit von der Themenfindung, über die Datensammlung bis zur Niederschrift ist mit vielen Höhen und Tiefen verbunden. Ich empfand es als Privileg, diesen Weg gehen zu können und dabei meine eigenen Möglichkeiten und Grenzen zu erfahren und zu erweitern. Diese Arbeit ist das Produkt eines Reifungsprozesses, den ich in den Jahren der Promotion durchlebte und der für mich eine große Bedeutung hat. Auf diesem Weg haben mich viele Menschen begleitet und gefördert. Ihnen möchte ich hier danken.

Meinen Doktorvätern, Herrn Prof. Dr. Volkmann und Herrn Prof. Dr. Funk, bin ich für ihre fachliche und vor allem menschliche Unterstützung und für die Begleitung meiner Promotionszeit, vor allem im Forschungsstudium, zu großem Dank verpflichtet. Immer wieder haben sie mich ermuntert, eingeschlagene Wege weiterzugehen, mir aber auch neue Richtungen aufgezeigt und mich für diese begeistert. Frau Insa Lang danke ich sehr für ihr konstruktives Feedback. Meine Kollegen Frau Dr. Maria Smolentseva, Frau Ekaterina Morozova, Frau Emilie Martinez, Herr Uwe Klemm und Herr Dr. Kryvoshya haben mich neben inhaltlichen Anregungen insbesondere durch ihr freundschaftliches Verhalten immer wieder motiviert und unterstützt. Besonders der russisch-orthodoxen Christi-Himmelfahrt-Kirche (New York, Queens), den einheimischen und internationalen Studierenden der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Alexandra Pliusnina, Patrick Herzog, Jordy Pacheco usw.), Doris Rosifka, Maria Shirkina, Olga Kononova, Lars Dockter, Philipp Vutsen, Artem Kononov, Andreas Schröter und besonders Frau D'Emilio möchte ich sehr danken. Ich danke den fachlichen Hilfskräften, die mich bei der Arbeit unterstützt haben.

Meinen Eltern möchte ich von tiefstem Herzen für Ihre liebevolle Begleitung und Unterstützung danken. Sie haben mich von Anfang an in jeglicher Hinsicht gefördert und mir den Rücken gestärkt. Ihnen ist diese Arbeit gewidmet.

New York, den 6. März 2021

Andrey Armyakov