

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung
Philosophische Fakultät
Institut für Anglistik und Amerikanistik & Institut für Romanistik

PILOTS

Partnerschaften International im Lehramt durch Online-Tandem-Seminare

Einblicke in ein Projekt zu *Virtual Exchanges*

Projektkoordination:

Alexandra Funk

Projektleitung:

Jun.-Prof. Dr. Lukas Eibensteiner (Professur für Didaktik der romanischen Schulsprachen)

Prof. Dr. Laurenz Volkmann (Lehrstuhl für Englische Fachdidaktik)

Autor:innen: Alexandra Funk, Lukas Eibensteiner, Laurenz Volkmann

Unter Mitarbeit von Nina Frohne-Brinkmann

Erstellt im August 2024.

Lizenz: CC BY 4.0.

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Theoretische Grundlagen, Definitionen und Forschungsstand	2
2.1 Interkulturalität und interkulturelle Kompetenz	2
2.2 Mehrsprachigkeit und sprachliche Heterogenität	4
2.3 Merkmale zur Messung der Kooperationsqualität.....	6
2.4 Formen digitaler internationaler Zusammenarbeit	8
2.5 Allgemeine Erkenntnisse aus <i>Virtual Exchanges</i>	9
3. Einblicke in das Projekt PILOTS	13
3.1 Projektbeschreibung	13
3.2 Erfahrungsbasierte Typologie von <i>Virtual Exchanges</i>	15
3.3 Evaluation der PILOTS-Kooperationen	18
3.3.1 Allgemeines und methodisches Vorgehen.....	18
3.3.2 Interkulturalitätserfahrungen.....	18
3.3.3 Umgang mit sprachlicher Heterogenität	21
3.3.4 Qualität der Kooperation.....	24
3.3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion	26
4. Gelingensbedingungen von <i>Virtual Exchanges</i>	28
5. Literatur	32
6. Anhang	I

1. Einleitung

In der Hochschullehre zeigen sich zunehmend die besonderen Optionen und Chancen der Digitalisierung des Lehrens und Lernens im Bereich der Internationalisierung. So ist es Studierenden durch internationalen digitalen Austausch, sog. *Virtual Exchanges* (VEs), möglich, mit geringem Aufwand per Telekommunikation authentische interkulturelle und mehrsprachige Erfahrungen in ihren Studienalltag von zu Hause aus zu integrieren (Beelen & Jones, 2015; Colpaert, 2020). Das Sammeln interkultureller wie mehrsprachiger Erfahrungen ist gerade in der Lehrer:innenbildung relevant. Dies weisen Empfehlungen von Internationalisierungsprogrammen wie *Erasmus+* und der Europäischen Kommission auf (EVALUATE Group, 2019). Ebenfalls mit Bezug auf digitale Kompetenzen bieten VEs eine Möglichkeit, den Standards der Lehrer:innenbildung zu entsprechen (Kultusministerkonferenz, 2023). Aktuelle Forschungen unterstreichen, dass *Virtual Exchanges* positive Effekte auf die Förderung von interkulturellen und mehrsprachigen Aspekten sowie von digitalen Fertigkeiten erzielen (Brasemann et al., 2023; EVALUATE Group, 2019; Hauck, 2019; Münch-Manková & Müller de Acevedo, 2021). Entsprechend naheliegend ist die Forderung, Internationalisierung durch Digitalisierung stärker in das Lehramtsstudium zu integrieren (Volkman, 2021).

Vor diesem Hintergrund realisierte die Friedrich-Schiller-Universität Jena am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) gemeinsam mit dem Lehrstuhl für Englische Fachdidaktik des Instituts für Anglistik und Amerikanistik und der Professur für Didaktik der romanischen Schulsprachen des Instituts für Romanistik ein Projekt zur Implementierung digitaler internationaler Kooperationen in den Studienalltag. PILOTS (Partnerschaften International im Lehramt durch Online-Tandem-Seminare) organisierte, beforschte und begleitete diverse VEs im Lehramt auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden. Vorliegend wird zunächst die Arbeitsweise von PILOTS erläutert. Anschließend wird die Begleitforschung ausgewertet, um Reflexionsansätze für die erfolgreiche Durchführung zukünftiger VEs an Hochschulen zu ermitteln.

Hierfür werden zu Beginn die theoretischen Hintergründe zu VEs erläutert, bereits bestehende Forschungen im Bereich der digitalen internationalen Hochschullehre beschrieben und das Projekt PILOTS vorgestellt. Es folgt eine ausführliche Beschreibung der tatsächlich durchgeführten Seminarkooperationen. Im Anschluss werden Einblicke in Schwerpunkte der Begleitforschung gegeben, wobei neben allgemeinen Kooperationsevaluationen insbesondere Interkultu-

ralität und der Umgang mit sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit thematisiert werden, mit dem Ziel, Erkenntnisse für die erfolgreiche Implementierung von *Virtual Exchanges* an Hochschulen zu erarbeiten.

2. Theoretische Grundlagen, Definitionen und Forschungsstand

Virtual Exchanges (VE) wurden insbesondere in der Hochschullehre bereits mit diversen Schwerpunktsetzungen erforscht und es ist daher nicht Ziel des vorliegenden Projektberichts, detaillierte Einblicke in den aktuellen Forschungsstand zu geben. Dafür sei auf Barbosa & Ferreira-Lopes (2023) sowie O'Dowd (2023) verwiesen, um einen Überblick über durchgeführte Forschungen, ihre Ergebnisse sowie die Chancen und Herausforderungen von VEs zu erhalten. Vielmehr fokussieren wir jene Aspekte, die im Rahmen der Begleitforschung von PILOTS im Mittelpunkt standen. Diese lassen sich in drei Schwerpunkte untergliedern: Interkulturalitätserfahrungen, der Umgang mit sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit sowie die Qualität der Kooperation einschließlich der Lehr- und Lernerfahrungen. Im Folgenden wird zuerst das zugrundeliegende Verständnis genannter Schwerpunkte illustriert, bevor anschließend eine theoretische Annäherung an *Virtual Exchanges* stattfindet und der Forschungsstand zu VEs bezüglich der drei Schwerpunkte umrissen wird.

2.1 Interkulturalität und interkulturelle Kompetenz

Um das Konzept der Interkulturalität zu fassen, ist eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Kultur“ unumgänglich. Grundsätzlich kann der Kulturbegriff auf unterschiedliche Weisen verstanden werden. Einerseits kann „Kultur“ als geschlossenes Konstrukt betrachtet werden, welches z.B. an Nationen gebunden und eng mit der jeweilig zugrundeliegenden Politik, Geographie, Sprache, den Verhaltensweisen sowie Normen verankert ist (Thomas, 2005: 24). In dieser „engen“ Auffassung sind Kulturen statisch und klar voneinander abgrenzbar. Bei der Betrachtung dieses theoretischen Konstruktes im Rahmen gesellschaftlicher Praxen, ist innerhalb einer Nation oder eines geographisch abgegrenzten Raumes selten nur eine Kultur zu finden. Solch ein Aufeinandertreffen mehrerer Kulturen wird als „Multikulturalität“ aufgefasst, als „Diversität und Differenz zwischen Kulturen innerhalb einer Gesellschaft“ (Antor, 2006: 29). Es wird ein paralleles Existieren verschiedener Einzelkulturen impliziert, wobei eher Unterschiede und weniger Gemeinsamkeiten im Vordergrund stehen.

Demgegenüber steht ein offenes Kulturverständnis, in dem Kultur als dynamisch und hybrid betrachtet wird. Dieses Kulturverständnis bezieht sich auf „Ausdrücke konkreter und situationsbedingt variabler Perspektiven auf bestimmte Akteurs(feld)zusammenhänge“ (Bolten,

2016: 35). Dadurch werden Kulturen als individuelle Erfahrungsräume gesehen, worin Innovationen und Änderungen von eigenen Einstellungen und Meinungsbildern durch Selbst- und Fremdrelexion erreicht werden können. Um den dynamischen Charakter beizubehalten, nimmt Reflexion eine wichtige Rolle ein (Bolten, 2016: 35).

Auf dem dynamischen, reflexiven Kulturverständnis beruht das Konzept der Interkulturalität, wobei Einzelkulturen nicht mehr eindeutig voneinander abzugrenzen sind und Verhaltensweisen nicht ausschließlich auf „kulturelle Normen“ gemäß des engen Kulturbegriffs zurückzuführen sind. Auch mit der digitalen internationalen Zusammenarbeit geht ein Zusammentreffen von verschiedenen Lebenswelten einher. Dabei entstehen „Interkulturen“, welche „dynamisch als Ereignisse des Zusammentreffens von Angehörigen unterschiedlicher Kulturen“ (Bolten, 2007: 26) aufzufassen sind. Somit bezeichnet „Interkulturalität“ den „Prozess, der sich im Wesentlichen auf die Dynamik des Zusammenlebens von Mitgliedern unterschiedlicher Lebenswelten auf ihre Beziehungen zueinander und ihre Interaktionen untereinander bezieht“ (Bolten, 2007: 22). Im Vordergrund der Interkulturalität steht demnach die Interaktion und das gemeinsame Handeln, wie es auch bei internationalen digitalen Kollaborationen der Fall ist.

Aus der Prozesshaftigkeit und den verwischten Grenzen in der eben dargelegten Auffassung von Interkulturalität resultiert, dass manche Autor:innen den Begriff der „Transkulturalität“ bevorzugen. Hierbei wird nicht von mehr oder minder abgrenzbaren kulturellen Konzepten ausgegangen, sondern von „kulturellen Determinanten [...] [,welche] quer durch die Kulturen *hindurchgehen*, so dass diese nicht mehr durch klare Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind“ (Welsch, 2010: 42). Die Transkulturalität bezieht sich dabei weniger auf individuelle Prozesse und Gegebenheiten, sondern auf gesamtgesellschaftliche Aspekte wie bspw. ökonomisch-politische Machtprozesse, Diversität, Bildung oder Auffassungen von Heimat (Antor, 2006).

Allen Versuchen, Kultur zu theoretisieren, ist die Auffassung von Kultur als Orientierungssystem für individuelles und gesellschaftliches Handeln gemein. Dadurch wird Interaktion durch Kultur beeinflusst und legitimiert. Eine Herausforderung für alle beteiligten Interakteure ist dabei das Entstehen von *critical incidents*, also kulturbedingten „kritische[n] Interaktionssituationen“ (Bolten, 2007: 94), welche zu Missverständnissen während der Kommunikation führen können. Diese entstehen v.a. bei routinierten, sich wiederholenden Aktionen, denen ein Handlungsmuster zugrunde liegt und welches meist kulturellen Einflüssen unterliegt. Beispiele für kritische Interaktionssituationen sind Begrüßungen, Entschuldigungen, Vorstellungen, das Aus-

üben von Kritik, aber auch diverse Interaktionsmomente während einer Kollaboration oder Projektarbeit (Heringer, 2007: 161f.). Um in internationalen Kontexten situationsgerecht zu handeln und mit Stolpersteinen wie *critical incidents* adäquat umzugehen, ist der Aufbau interkultureller (Handlungs-)Kompetenz (Bolten, 2007, 2016) notwendig. Diese setzt Selbst- und Fremdrelexion als wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation in interkulturellen Kontexten voraus.

In der Fremdsprachendidaktik wird zum Aufbau interkultureller Kompetenz meist auf das Modell von Michael Byram zurückgegriffen. Byrams (1997, 2009) Modell der Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz setzt sich aus fünf *savoirs* zusammen: *savoir* (Wissen um und über Kultur(en)), *savoir être* (Einstellungen zu Kultur(en), Neugier und Offenhalt), *savoir apprendre / faire* (Wissen und die Fähigkeit zu lernen und agieren) und *savoir comprendre* (die Fähigkeit, Empathie zu zeigen und angemessen zu interpretieren sowie *savoir s'engager* (kritische Bewusstheit und Reflexion über Kultur(en)) (Byram & Zarate, 1996; Byram 1997). Da auch aktuelle bildungspolitischen Werke (Candelier et al., 2013; Council of Europe, 2018) für Fremdsprachenlernen und interkulturelle Interaktion sich indirekt auf Byrams Dimensionen beziehen, hat sein Modell bis heute großen Einfluss in der fremdsprachendidaktischen Diskussion.

2.2 Mehrsprachigkeit und sprachliche Heterogenität

Bei internationalen Kollaborationen gibt es nicht nur ein Aufeinandertreffen diverser Lebenswelten, sondern ebenfalls unterschiedlicher sprachlicher Kenntnisse und Erfahrungen, die sich in zunehmend sprachlich heterogenen Lerngruppen äußert. Sprachliche Heterogenität bzw. Mehrsprachigkeit lässt sich vielfältig beschreiben. Eine Beschreibungsart, auf die sowohl (bildungs-)politisch als auch in wissenschaftlichen Kontexten häufig zurückgegriffen wird, ist die Unterscheidung zwischen gesellschaftlicher Viel- und individueller Mehrsprachigkeit. Gesellschaftliche Vielsprachigkeit bezeichnet die „Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft“ (Council of Europe, 2010: 17) und soll laut bildungspolitischer Richtlinien der Europäischen Union schulisch gefördert werden. Diese Förderung kann sich durch ein breites Sprachenlernangebot äußern, welches im Optimalfall curricular eingebunden wird. Hierzu gehören nicht nur in Europa typische Schulfremdsprachen, sondern ebenso Minderheits-, Regional- und Herkunftssprachen (Candelier et al., 2013: 9). Ein Hauptziel der europäischen Sprachenpolitik ist es, diese Sprachenvielfalt entsprechend zu fördern und so dem von Ingrid Gogolin vor dreißig Jahren beschriebenen „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 2008) entgegenzuwirken. Dieser Terminus beschreibt die einsprachige und Sprachen separierende Vorgehensweise, wie sie in Bildungseinrichtungen in Deutschland auch heute noch häufig vorzufinden

ist. Gogolin äußert Kritik an diesem Zustand, da die Lebenswelt der meisten Schüler:innen durch die individuelle Mehrsprachigkeit nicht einsprachig ist. Aufgrund der sprachlichen Heterogenität weisen VEs per se ein hohes Potential auf, der Förderung von Vielsprachigkeit gerecht zu werden (Reimann, 2023: 59).

Im Gegensatz zur gesellschaftlichen Vielsprachigkeit wird die individuelle Mehrsprachigkeit laut dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GeR) (Council of Europe, 2010: 17) als „Kenntnis einer Anzahl von Sprachen“ bezeichnet. Die sich daraus ergebende mehrsprachige Kompetenz soll laut GeR von Bildungseinrichtungen gefördert werden (Europarat, 2010). Mehrsprachige Kompetenz zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, sich selbst unter Rückgriff auf mehrere Sprachen auszudrücken, die Bedeutung von unbekanntem Wörtern mithilfe des sprachlichen Vorwissens zu erschließen, sprachmittelnd zwischen Personen zu interagieren und letztendlich das gesamte sprachliche Repertoire zu verwenden, um Bedeutung herzustellen und zu kommunizieren (Council of Europe, 2018: 28). Letzteres wird nicht zuletzt durch Rückgriff auf das *Translanguaging*-Konzept unterstützt, welches die vollumfängliche Nutzung der sprachlichen Ressourcen zur Kommunikation vorsieht (García & Wei, 2014).

Die Förderung mehrsprachiger Kompetenz ist seit jeher ein Ziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Meißner & Reinfried, 1998), welche ihre Ursprünge in der sprachvernetzenden Lehre der romanischen Sprachen findet. Aktuelle Tendenzen der Didaktik der aufgeklärten Mehrsprachigkeit (Reimann, 2016) konzentrieren sich v.a. auf die Förderung der rezeptiven, produktiven, interaktiven und sprachmittelnden Fertigkeiten, die Inklusion aller sprachlichen Vorkenntnisse – d.h. sowohl von Erst- und Herkunftssprachen als auch von Zweit- und Fremdsprachen – sowie auf den Einbezug inter-/transkultureller Kompetenzen (Reimann, 2016, 2023). Diese Didaktik verfolgt neben dem Aufbau einer mehrsprachigen Kompetenz das Ziel, der „Entwicklung einer transkulturellen kommunikativen Kompetenz, die als Fähigkeit zur Verständigung über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg verstanden werden kann“ (Reimann, 2016: 29).

Da gerade in VEs die individuelle Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden vielfältig ist, resultieren potentielle Hürden in der sprachlichen Kommunikation (Alami et al., 2022), aber auch Chancen für den Ausbau mehrsprachiger Kompetenz. Für eine erfolgreiche Kommunikation in Lehr- Lernkontexten, bei denen sich unterschiedliche Sprachen begegnen, gibt es zwei Kommunikationsformen: die einsprachige und die mehrsprachige Kommunikation. Diese Möglichkeiten werden folgend näher beschrieben.

Findet die Kommunikation ausschließlich in einer Sprache statt, also unter Verwendung einer Lingua Franca, stehen zwei Konstellationsmöglichkeiten der Sprachwahl zur Verfügung: Entweder es wird die Erstsprache von einem Teil der Studierenden gesprochen, welche gleichzeitig eine Fremdsprache für den anderen Teil der Studierenden ist oder es wird eine Sprache gewählt, die für alle Teilnehmenden eine Fremdsprache darstellt. Das Auftreten von Unterschieden im Sprachniveau ist im ersten Fall unumgänglich. Auswertungen von PILOTS zeigen jedoch, dass auch bei der Nutzung einer Lingua Franca unterschiedliche Sprachkompetenzen vorhanden sind.

Findet die Kommunikation hingegen mehrsprachig statt, kann in allen Erst- sowie (diversen) Fremdsprachen kommuniziert werden. Dieser Ansatz lässt je nach sprachlicher Ausgangssituation mehrere Hauptkommunikationssprachen zu (Abendroth-Timmer & Schneider, 2021). Sprachmittlungs- (Wieland, 2022) und Scaffolding-Methoden (Münch-Manková & Müller de Acevedo, 2021) seitens der Dozierenden und/oder Studierenden können dafür sorgen, dass die Inhalte von allen Studierenden verstanden werden. Hierdurch kann insbesondere mehrsprachige Kompetenz gefördert werden. Die Wahl der Kommunikationssprache ist dementsprechend ein relevanter Erfolgsfaktor für den VE, wie in Kapitel 3 näher beschrieben wird. Dennoch gibt es weitere Merkmale, die die Qualität der Kooperation und somit den Lernerfolg der Studierenden beeinflussen. Die für die PILOTS Untersuchung relevanten Charakteristika werden im folgenden Abschnitt erläutert.

2.3 Merkmale zur Messung der Kooperationsqualität

In den Forschungen über die Qualität von Unterricht wurden bestimmte Parameter gefunden, welche maßgeblich am Erfolg von Lehr-/ Lernszenarien beteiligt sind (Gröschner & Hauk, 2019). Diese dienen als Orientierungsrahmen, um die Qualität der Kooperationen unter PILOTS zu evaluieren.

In der Pädagogik haben sich diverse Formate etabliert, um Merkmale eines erfolgreichen Unterrichts zu definieren. Maßgeblich hierfür sind Modelle, die sich im Laufe des 20. Jahrhunderts stets weiterentwickelt haben und heute eine multifaktorielle Beschreibung von Unterrichtsqualität erlauben. Die Unterrichtsqualität hängt stark von dem Lehr-/ Lernkontext, der Lernenden-Gruppe sowie des Unterrichtsziels ab (Gröschner & Kleinknecht, 2013: 173 f.). Das Prozess-Produkt-Modell (Carroll, 1963) beschreibt das Verhalten der Lehrperson als „Prozess“, welches das Verhalten der Lernenden in Form eines „Produktes“ initiiert. Dieses Modell unterstreicht die Rolle der Lehrkraft während des Lernens. Weiterhin diente es als Grundlage für die Entwicklung des Angebot-Nutzen-Modells (Helmke, 2009). Helmke schließt die beschriebenen

multifaktoriellen Einflüsse auf erfolgreiches Unterrichten und Lernen ein und erweitert diese. Maßgeblich sind in diesem Modell einerseits das Lernangebot, welches im Rahmen des Unterrichts seitens der Lehrkraft den Lernenden dargeboten wird. Andererseits wird ebenfalls die Nutzung des Angebots seitens der Schüler:innen einbezogen. Daher wird erfolgreiches Unterrichten und Lernen nicht nur von Lehrperson und dem Unterricht (Angebot) beeinflusst, sondern ebenfalls von der tatsächlichen Nutzung des Angebotes, welches wiederum durch individuelle Lernpräferenzen, familiäre Hintergründe und sozialen Kontext geprägt ist (Gröschner & Kleinknecht, 2013: 167f.). Vor diesem Hintergrund zu der unterrichtlichen Gestaltung und der Nutzung durch Lernende wurden folgende Parameter gewählt, um die Qualität der VEs und den Lernerfolg der Studierenden zu messen: kognitive Aktivierung, affektiv-motivationale Lernvoraussetzungen, Nutzung des Lern- bzw. Unterrichtsangebotes sowie Expertise der Lehrenden.

Die kognitive Aktivierung hat zum Ziel, „auf ein eigenaktives und anspruchsvolles Lernen [abzu]zielen und vertiefte Denkprozesse [zu] ermöglichen“ (Gröschner & Kleinknecht, 2013: 172). Wissen soll im Unterricht dementsprechend nicht lediglich dargeboten werden, sondern kognitive Verarbeitungen, Argumentationen und diskursive Auseinandersetzungen sollen im Sinne einer aktiven Beteiligung der Lernenden stattfinden (Klieme, 2019: 402). Die kognitive Aktivierung meint daher nicht nur die reine Wissensdarbietung, sondern inkludiert Schüler:innenaktivitäten. Somit ist die sie maßgeblich für die Gestaltung des Lehr-/ Lernszenarios und den damit einhergehenden Lernerfolg.

Unter den affektiv-motivationalen Lernvoraussetzungen werden in der Pädagogik insbesondere das Unterrichtsklima, die Beziehung von Lehrperson zu Lernenden sowie das Verhältnis der Schüler:innen untereinander subsumiert, wobei auf ein lernförderliches Klima und eine positive Grundstimmung geachtet werden sollte (Gröschner & Kleinknecht, 2013: 171). Des Weiteren sollten individuelle Interessen wie Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt und Lebensweltbezüge hergestellt werden (Schiefele & Schaffner, 2015: 166 f.). Dadurch kann intrinsische Motivation entstehen, welche ein relevanter Teil für das Erzielen von Lernfortschritten ist (Schiefele & Schaffner, 2015: 165 f.).

Die tatsächliche Nutzung des Lern- und Unterrichtsangebotes hängt von der Aktivität der Schüler:innen ab. Die Lehrperson stellt diverse Angebote zur Verfügung, welche die Lernenden individuell nutzen. Faktoren, die die Nutzung des Lernangebotes beeinflussen, sind die Verarbeitungstiefe, die verwendete Zeit sowie das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialem Einbezug (Ryan & Deci, 2000). Klieme und Rakoczy (2008: 228) beschreiben, dass das Ange-

bot besser genutzt wird und der Lernerfolg entsprechend höher ist, wenn das Angebot tiefgehend bearbeitet wird. Das bedeutet, Lernende bekommen und nehmen sich ausreichend Zeit bei der Aufgabenbearbeitung. Bei tiefgehender Bearbeitung haben Lernende die Möglichkeit, ihr Handeln und Lernen selbst zu bestimmen. Laut Deci und Ryan (1993) können die Qualität des Unterrichts und der Lernerfolg erhöht werden, wenn Selbstbestimmung empfunden wird. Das Wahrnehmen von Selbstbestimmung kann gefördert werden, indem die Lernenden bei der Aufgabenbearbeitung autonom arbeiten, sich als kompetent erleben und sie sozial in das Lerngeschehen eingebunden sind und so z.B. Anerkennung in Form eines positiven Feedbacks erhalten (Schiefele & Schaffner, 2015: 157).

Die Expertise der Lehrkraft hingegen unterstreicht die Steuerungsfähigkeit des Unterrichtserfolges durch die Lehrperson. Für das Erlangen von Expertise benötigt es eine Vernetzung von prozeduralem und deklarativem Wissen, aber auch soziale Fähigkeiten. Das Wissen kann untergliedert werden in Fachwissen, didaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen. Die sozialen Fähigkeiten beziehen sich auf Empathievermögen, Wertevorstellungen und selbstregulative Fähigkeiten (Gröschner & Kleinknecht, 2013: 164). Diese Kompetenzen und Einstellungen sind nicht nur für das analoge Unterrichten an Schulen und Hochschulen relevant, sondern lassen sich ebenso auf den digitalen Raum beziehen.

2.4 Formen digitaler internationaler Zusammenarbeit

Im Rahmen der zunehmenden Digitalisierung seit Beginn des 21. Jahrhunderts wurden diverse Möglichkeiten der internationalen digitalen Kooperation etabliert, wobei sie zu Beginn als Emailaustausch stattfanden und beforscht wurden (Belz & Müller-Hartmann, 2002). Aktuell werden sämtliche Formen internationaler virtueller Zusammenarbeit mit dem Begriff *Internationalization at Home* (IaH) bezeichnet, die von Beelen und Jones (2015: 76) folgendermaßen definiert wird: „*Internationalization at Home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the [...] curriculum for all students within domestic learning environments*“. Wichtig ist neben der curricularen Einbindung, dass innerhalb von Initiativen der IaH alle Studierenden berücksichtigt werden sollen. Die Teilnahme erfolgt in der heimatlichen Umgebung, wodurch IaH komplementär zu Auslandsaufenthalten gesehen werden kann, ohne diese jedoch zu ersetzen. Vielmehr zielt IaH auf die Vermittlung interkultureller Erfahrungen aller Teilnehmenden ab, um so Lernende einzubeziehen, die etwa aus privaten, finanziellen oder curricularen Gründen keine Auslandsaufenthalte absolvieren können (O’Dowd, 2023).

Eine Form der IaH sind *Virtual Exchanges* (VEs),¹ definiert als „*rich and multifaceted activity which refers to online intercultural interaction and collaboration projects with partner classes from other cultural contexts under the guidance of educators and/or expert facilitators*“ (O’Dowd, 2017: 8). VEs bezeichnen also die Schaffung eines gemeinsamen digitalen Lehr-/ Lernraumes mit Teilnehmenden mindestens zweier internationaler Standorte i.d.R. Universitäten. Wie O’Dowd in seiner Definition darlegt, sollen die Studierendengruppen an einem gemeinsamen Projekt arbeiten, wobei interkulturelle Erfahrungen gesammelt werden können. Um den Erfolg der Zusammenarbeit und des Projektes zu gewährleisten, ist es wichtig, dass Lehrpersonen eine beratende Funktion einnehmen und Reflexionsprozesse initiieren oder begleiten (Braselmann et al., 2023; O’Dowd, 2023). Dabei gibt es vielfältige Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung der Zusammenarbeit zu berücksichtigen (s. Abschnitt 3.2).

Weitere Varianten der IaH sind *Virtual Mobilities*, bei denen im Gegensatz zu VEs kein gemeinsamer Lernraum kreiert wird, sondern Studierende einer Universität virtuell an Lehrveranstaltungen einer anderen Universität teilnehmen (O’Dowd, 2022). Eine andere, häufig praktizierte Form der IaH sind *Online-Tandems*, bei welchen sich Lernende oder Lernendengruppen mit unterschiedlichen Erst- und Fremdsprachenkenntnissen virtuell gemeinsam treffen, um ihre Sprachkenntnisse durch gemeinsame Kommunikation in den jeweiligen Zielsprachen zu vertiefen (Funk et al., 2017).

Die beschriebenen Formate der *Internationalization at Home* wurden bereits in der Hochschullehre erprobt und beforscht. Hierzu zählen u.a. folgende Initiativen: das Projekt der *EVALUATE Group*, *International Virtual Academic Collaboration (IVAC)*, *SUNY COIL*, *EVOLVE* oder *UNICollaboration* (Colpaert, 2020; O’Dowd, 2021). Die Erkenntnisse dieser Forschung werden im nächsten Kapitel näher beleuchtet.

2.5 Allgemeine Erkenntnisse aus *Virtual Exchanges*

Dieser Abschnitt zielt darauf ab, einen allgemeinen Forschungsüberblick über digitale internationale Austauschformate zu präsentieren. Die Schwerpunkte der Forschungen werden im Folgenden in den genannten drei Teilbereichen vorgestellt: Interkulturalität, sprachliche Heterogenität und Mehrsprachigkeit sowie die Qualität der Kooperation inklusive Lernerfolge.

¹ Gebräuchliche Synonyme für VEs sind *Collaborative Online International Learning* (EVALUATE Group, 2019), *Online-Tandem-Seminare* oder *Online-Seminare abroad* (Volkman, 2021).

2.5.1 Interkulturalität

Insbesondere unter dem Aspekt der Interkulturalität wurde gezeigt, dass VEs in gewissem Maße interkulturelle Kompetenz fördern können. Folgend wird dargelegt, inwieweit bereits beforscht wurde, welche Chancen VEs für die Förderung interkultureller Kompetenz haben und welche Herausforderungen dabei existieren.

In dem von *Erasmus+* geförderten Projekt EVALUATE wurden von 2017 bis 2018 an verschiedenen inner- und außereuropäischen Hochschulen insgesamt 25 VEs in der Lehrer:innenbildung initiiert und beforscht. Für die Messung interkultureller Kompetenz zogen die Forscher:innen ebenfalls Byrams Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz heran. Es wurde festgestellt, dass VEs jedoch interkulturelle Kompetenz nicht *per se* fördern, sondern vielmehr Teilkompetenzen dieser. VEs geben demnach Raum, Probleme und Kontroversen auszuhandeln und gemeinsam erfolgreich an einem Projekt zu arbeiten, was soziale Fähigkeiten wie Empathie, Verhandlungskompetenz, Kooperationsfähigkeit und Problemlösekompetenz fördert (EVALUATE Group, 2019: 30 ff.). Münch-Manková und Müller de Acevedo zeigen hingegen im Rahmen einer deutsch-brasilianischen Kooperation mit Lernvideos für PASCH-Schulen, dass interkulturelle Erfahrungen durch virtuelle Mobilität durchaus gewinnbringend für die Sensibilisierungen und Akzeptanz von kultureller und sozioökonomischer Diversität sein können (vgl. Münch-Manková & Müller de Acevedo, 2021: 156). Durch die internationale Zusammenarbeit der Studierenden in Gruppen werden die Teilnehmenden zu einem Perspektivwechsel angeregt, wodurch auch Stereotype reduziert werden können (EVALUATE Group, 2019; Münch-Manková & Müller de Acevedo, 2021: 156).

Der Abbau von Stereotypen und negativen Vorurteilen geht jedoch nicht automatisch mit VEs einher. Forschungsprojekte konnten zeigen, dass insbesondere in Situationen von *critical incidents* bei fehlendem Wissen oder mangelnder Sensibilisierung Missverständnisse und Potential für offen ausgetragene Meinungsverschiedenheiten entstehen können, wodurch der Erfolg der Kooperation beeinträchtigt werden kann und Stereotype verfestigt werden können (Alami et al., 2022). Der Verfestigung von Stereotypen kann sowohl durch die Vermittlung expliziten kulturspezifischen Wissens als auch durch Selbst- und Fremdrelexion entgegengewirkt werden (Meyer, 2012). Die wichtige Rolle der Reflexion des eigenen Standpunktes und der Fremdheit konnten Braselmann et al. (2023) in einer Studie mit 13 Universitätskooperationen im Rahmen des IDEAS-Projektes belegen (s. Abschnitt 3.1). Die Autor:innen zeigen, dass Reflexionen über subjektiv unbekannte Aspekte, wie Verhaltensweisen der Mitmenschen in einem interkulturellen Raum, nötig seien, um VEs und die damit einhergehende Interkultur erfolgreich erleben zu

können (Braselmann et al., 2023: 126). Die Autor:innen unterstreichen ebenfalls die Wichtigkeit einer adäquaten Begleitung – welche durch die Dozierenden stattfinden kann –, um Reflexionen zu initiieren. Relevant für die Selbstreflexion sind ebenfalls die eigenen Einstellungen zu VEs und zu der Lebensrealität der ausländischen Kommiliton:innen. Hierzu wurde in einer Studie mit Russischlernenden erkannt, dass die Zusammenarbeit mit Erstsprachler:innen sowohl Neugierde für die Lebensrealität und das Land weckte, als auch Angst vor Fehlern erhöhte (Klimanova & Vinokurova, 2020).

Die Forschungen zu VE sind im Einklang damit, dass diese durchaus Teile interkultureller Kompetenz ausbauen können. Die Fähigkeit Probleme zu erkennen und zu lösen, Sensibilisierungen und das Aufbringen von Verständnis für vermutlich kulturell bedingte Divergenzen sind unter anderem Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz, die durch einen VE gefördert werden können, sofern eine angemessene Reflexion, bestenfalls unter Anleitung der Dozierenden, stattfindet.

2.5.2 Sprachliche Heterogenität und Mehrsprachigkeit

Wie bereits in 2.2 beschrieben, gibt es verschiedene Formen zum Umgang mit der vorherrschenden sprachlichen Heterogenität innerhalb des VEs. In Untersuchungen über den Umgang mit und Auswirkungen von Sprachverwendung und Mehrsprachigkeit wurde festgestellt, dass unter anderem durch Sprechangst die in den Kooperationen verwendeten Sprache(n) ein Exklusionskriterium für eine faire, gleiche Teilhabe darstellen können (Alami et al., 2022; Helm & Hauck, 2022). Wenn die Kommunikation einsprachig stattfindet, fällt es Personen mit geringeren Fremdsprachenkenntnissen oftmals schwerer, an Diskussionen teilzunehmen oder den Inhalt tiefgehend zu verstehen (O’Dowd, 2023: 5; Stallivieri, 2020). Daher plädieren Forscher:innen für den Einbezug aller vorhandenen Sprachen und des kompletten multisemiotischen Repertoires, um gleiche Teilhabe zu ermöglichen (Hauck, 2023: 9).

Argumente für eine einsprachige Gestaltung der Kooperation hingegen sind die positiven Einflüsse auf die Sprachkompetenz auf lexikalischer und grammatikalischer Ebene (EVALUATE Group, 2019: 60). Ebenfalls auf pragmatischer und stilistischer Ebene wurden positive Einflüsse auf die Fremdsprachenkenntnisse innerhalb eines VEs mit intensivem Schreibaustausch erkannt (Jiang, 2022). Des Weiteren betont O’Dowd (2023: 5 f.), dass ein VE als *safe space* für Fremdsprachenlernende gelten kann, da sie so in authentischen Kommunikationssituationen ihre Fremdsprachenkenntnisse anwenden (müssen), um erfolgreich den Erfolg des Projektes voranzutreiben. Gleichzeitig hilft die Arbeit mit Peers ohne die Präsenz der Lehrperson, Sprechangst und Nervosität zu reduzieren.

Diese Ergebnisse differieren jedoch mit Klimanova und Vinokurovas Ergebnis (2020), welche erhöhte Sprechangst und Unsicherheiten bei Studierendengruppen feststellten, die einander vor dem VE noch nicht kannten. Begründen lässt sich dies anhand des unterschiedlichen Sprachniveaus bei den Teilnehmenden und persönlichen Einstellungen zur eigenen Sprachverwendung und Sprachkompetenz (O’Dowd, 2023: 6). Ist die Kommunikationssprache frei wählbar, nutzen die Teilnehmenden häufig eine Lingua Franca, welche tendenziell Englisch ist (Griggio, 2018). Es werden jedoch ebenso mehrsprachige Kommunikationsstrategien wie Code-Switching (Brunner & Diemer, 2018) oder Interkomprehension (Griggio, 2018; in asynchroner Kommunikation: Melo-Pfeifer, 2015) zum Aushandeln von Bedeutung verwendet. Insgesamt lässt sich festhalten, dass VEs sowohl zur Förderung einsprachiger (EVALUATE Group, 2019) als auch mehrsprachiger Kompetenz beitragen kann (Helm & Hauck, 2022).

2.5.3 Qualität der Kooperation und Lernerfolg

Auswertungen bezüglich des inhaltlichen Lernerfolges zeigen, dass internationale Kooperationen zu erhöhtem inhaltlichem Verständnis führen können. In einer Vergleichsstudie eines VEs zwischen einer Hochschule in den USA und Ghana in Ingenieurstudiengängen konnte nachgewiesen werden, dass durch den internationalen Austausch die Lernergebnisse der Testgruppe höher waren als die der Kontrollgruppe (Appiah-Kubi & Annan, 2020). Die Forscher:innen eruierten anhand der regelmäßigen mündlichen Berichterstattungen der Studierenden, dass insbesondere die Perspektivenvielfalt und andere Denkansätze ausschlaggebend für die größeren Lernerfolge waren. Diese Erkenntnis unterstützt Bauk (2019), welche eine Erhöhung der Lernerfolge durch Interdisziplinarität sieht. In ihrer Studie kooperierten u.a. Studierende von Meeresbiologie aus Mexiko mit Studierenden der Informatik und Softwareentwicklung in Brasilien. Die Teilnehmenden berichteten positive Vernetzungs- und Lernerfahrungen und schätzten die Möglichkeit, Ideen und Wissen auszutauschen und aus einer anderen Perspektive zu betrachten.

Dennoch gibt es in VEs diverse Faktoren, die den Erfolg der Zusammenarbeit beeinträchtigen können. Albá Duran et al. (2022) stellen in einem niederländisch-spanischen Austausch fest, dass v.a. die Interessen der Studierenden vertreten sein sollten, um den Austausch aus affektiv-motivationaler Sicht erfolgreich zu gestalten. Boentert & Pistor (2021: 86) erkennen Besonderheiten in der Gestaltung der Kooperationsaufgaben, um den Erfolg zu erhöhen. Diese Erkenntnisse gehen mit den bereits erwähnten Merkmalen von Unterrichtsqualität einher: Neben genügend Zeit zur Aufgabenbearbeitung sind ein anregendes Unterrichtsklima und der Einbezug der Bedürfnisse der Lernenden ausschlaggebend. Letzteres geht mit einer Steuerung einher, die je

nach Kooperation variiert. Lehrpersonen sollten situationsgerecht die Teilnehmenden unterstützen, z.B. bei der Initiierung von Reflexionsprozessen oder Verständnisfragen. Andererseits sollte den Studierenden genügend Freiraum gegeben werden, um Autonomie und Selbstwirksamkeit zu erleben (Boentert & Pistor, 2021: 91).

Holubinka et al. (2021) unterstreichen indes in einer zweijährigen Langzeitstudie, dass der Lernerfolg durch die *Scaffolding*-Methode und Gruppenarbeitsphasen erhöht werden kann. Eine angemessene Steuerung durch die Dozierenden kann ebenfalls systemisch-strukturelle Hürden reduzieren. Hindernisse von Kooperationen wie verschiedene Semesterstrukturen, strikte Vorgaben in den Curricula oder Zeitverschiebung erschweren das Durchführen von Kooperationen. Daher haben Albá Duran et al. (2022: 42 ff.) erkannt, dass Flexibilität der Lehrenden und Lernenden aber auch von Institutionen nötig ist, um Kooperationen umfassend zu realisieren. Hierzu ist es ggf. nötig, Sitzungs- und Vorlesungszeiten geringfügig zu verschieben oder andere digitale Plattformen zu verwenden.

Zusammenfassend ist zu sehen, dass VEs ein hohes Potential für die Förderung von Lernerfolgen, Fremdsprachenkenntnissen und interkultureller Kompetenz haben, sofern alle Teilnehmenden Bereitschaft zeigen, gemeinsam die potentiellen Hindernisse zu überwinden.

3. Einblicke in das Projekt PILOTS

In diesem Kapitel wird zunächst das Projekt PILOTS beschrieben und anschließend eine auf den in PILOTS gesammelten Erfahrungen basierende Typologie möglicher *Virtual Exchanges* präsentiert. Daraufhin werden die methodische Herangehensweise der empirischen Begleitforschung beschrieben sowie erste Ergebnisse präsentiert, wobei ein besonderes Augenmerk auf den Parametern Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und Qualität der Kooperation liegt.

3.1 Projektbeschreibung

Die Lehrer:innenbildung der Friedrich-Schiller-Universität Jena lässt sich in vielerlei Hinsicht als innovativ beschreiben. Neben einer reflexiven, praxisnahen Lehramtsbildung, jahrelang begleitet durch das BMBF-geförderte Projekt *Professionalisierung von Anfang an im Jenaer Modell der Lehrerbildung* (ProfJL und ProfJL²), stehen verschiedene Internationalisierungsinitiativen im Vordergrund. An dieser Stelle sei beispielsweise auf das am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) angesiedelte Projekt *Praxissemester im Ausland* (PSA) verwiesen, das es ermöglicht, das in das Studium integrierte Praxissemester im Ausland zu absolvie-

ren. Hierfür steht auch ein Pool an Partnerschulen, sowohl deutsche Auslandsschulen wie nationale Schulen, zur Verfügung. Das PSA bietet die Möglichkeit, den Auslandsaufenthalt unter voller Anerkennung der Leistungspunkte und ohne Verzögerungen des Studiums zu absolvieren. Die jüngste Internationalisierungsinitiative ist das Projekt *Interkulturalität und Diversität erleben durch Auslandsstudien* (IDEAS). IDEAS wird seit 2019 vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) finanziert und beschäftigt sich in erster Linie mit der Organisation und Vergabe stipendiengestützter Mobilitäten an ausgewählte Partneruniversitäten und -schulen. Neben Mobilitäten von Studierenden initiiert IDEAS jedes Semester eine Vortragsreihe zu lehramtsrelevanten Themen wie Interkulturalität, Diversität und Inklusion, welche in Präsenz, hybrid oder rein digital stattfinden. Das Projekt inkludiert zudem virtuelle Elemente internationaler Kooperation in Form von Online-Sprachtandems oder Planspielen mit Studierenden der Partneruniversitäten. Durch die pandemiebedingten Ausfälle physischer Mobilitäten im Wintersemester 2020/2021 realisierte IDEAS *Virtual Mobilities* und entsandte Studierende virtuell an andere Universitäten, wo sie ausgewählte Veranstaltungen besuchen konnten. Als sich IDEAS wieder den physischen Entsendungen widmete, führte PILOTS ab Mai 2022 die virtuellen Austausche weiter.

Partnerschaften International im Lehramt durch Online-Tandem-Seminare (PILOTS) wurde von Mai 2022 bis Dezember 2023 aus dem Innovationspool des ZLB gefördert. Aufgabe des Projektes war es, ab dem Wintersemester 2022/2023 VEs zu initiieren, zu begleiten und zu beforschen (s. Abbildung 1).

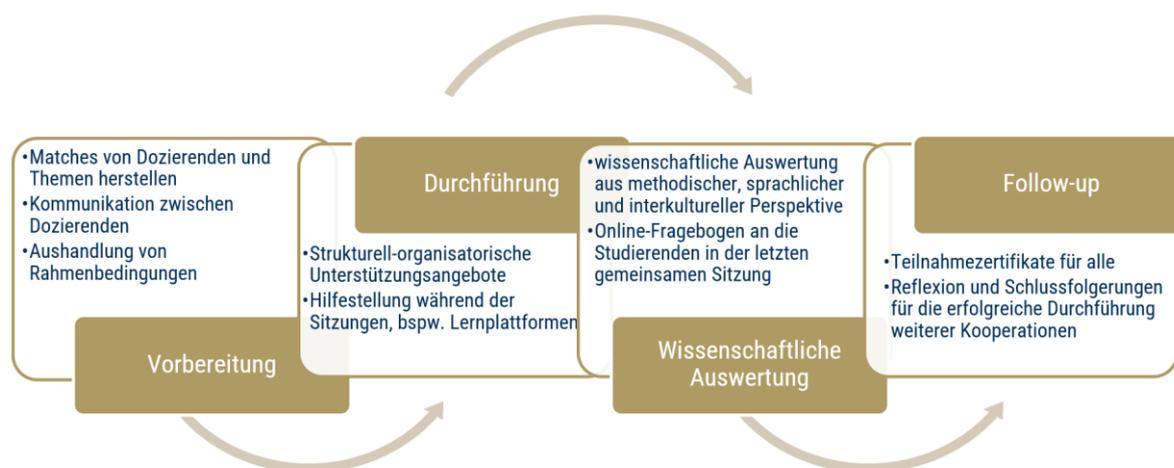


Abbildung 1: Zyklus der PILOTS-Kooperationen.

Dabei vernetzte PILOTS Dozierende der Universität Jena mit Dozierenden der Partneruniversitäten, wozu u.a. die durch IDEAS entstandenen internationalen Beziehungen genutzt wurden.

Bei der Vernetzung der Lehrpersonen wurde besonders auf die Übereinstimmung von Forschungsinteressen und persönliche Sympathien geachtet. Während der Planungsphase der Kooperation stellte PILOTS eine Vermittlungsinstanz zwischen den Dozierenden dar und unterstützte bei Planungsfragen hinsichtlich der Dauer und Inhalte der Kooperation. Hierzu wurden die jeweiligen universitären Rahmenbedingungen berücksichtigt, z.B. Vorlesungszeiten, Zeitverschiebungen, Zulassungs- und Prüfungsmodalitäten. Die Aushandlung der Rahmenbedingungen variierte je nach individuellen Voraussetzungen sowie nach Kooperationsform. Kooperationen, die sich über mehrere Sitzungen erstreckten, insbesondere bei interkontinentaler Zusammenarbeit von Hochschulen und Zeitverschiebungen, erforderten eine längere Vorbereitungszeit als Kooperationen, die nur einzelne Seminarsitzungen umfassten (für einen Überblick über die verschiedenen Kooperationstypen s. Tabelle 1 im Anhang). Während der Kooperation bot PILOTS Unterstützungsleistungen an, wie die Erstellung eines Raumes auf einer Lernplattform, kleinere Literaturrecherchen oder die Ausstellung von Teilnahmezertifikaten. Weiterhin ermöglichte PILOTS anonyme, synchrone Auswertungseinheiten auf Nachfrage, sodass Dozierende direkt Rückmeldungen zu der Kooperation bekamen. In der letzten Kooperationssitzung führte PILOTS die Begleitforschung durch. Die teilnehmenden Studierenden sollten einen Online-Fragebogen ausfüllen, dessen Ergebnisse in Abschnitt 3.3 dargestellt werden. Durch die gesammelten Erfahrungen konnte das Projektteam Bedingungen erkennen, um eine Kooperation erfolgreich zu planen und durchzuführen. Diese Gelingensbedingungen werden in Kapitel 4 beschrieben.

3.2 Erfahrungsbasierte Typologie von *Virtual Exchanges*

In diesem Abschnitt werden mögliche Kooperationsformen mit ausgewählten Vor- und Nachteilen beschrieben. Diese Typologie basiert auf Erfahrungen aus dem PILOTS-Projekt und kann der Modellierung künftiger Kooperationen dienen. Die im Folgenden illustrierten fünf Formate sind visuell in der Tabelle 1 im Anhang dargestellt.

Format 1: Die organisatorisch aufwendigste Form sind wöchentliche synchrone Sitzungen mit beiden Hochschulen. Dieses Format bietet die meisten Möglichkeiten für einen synchronen Austausch, wodurch zahlreiche Gelegenheiten für fachlichen und interkulturellen Austausch geschaffen werden. Durch regelmäßige Treffen gewöhnen sich die Teilnehmenden aneinander, was die Gruppendynamik fördern und die Zusammenarbeit der Studierenden an gemeinsamen Projekten über einen längeren Zeitraum erleichtern kann (Boentert & Pistor, 2021: 91). Durch die Dauer der Zusammenarbeit kann das Arbeiten in einem interkulturellen Umfeld erprobt

werden und Studierende sowie Dozierende können Erfahrungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität und Sprachbarrieren sammeln. Dies kann sich positiv auf die Sensibilisierung der Studierenden für Lehren und Lernen in interkulturellen und mehrsprachigen Kontexten auswirken (EVALUATE Group, 2019; Klimanova & Vinokurova, 2020).

Jedoch ist diese Kooperationsform logistisch und organisatorisch aufwendig. Sofern die Rahmenbedingungen es erforderlich machen, können in Absprache mit den Studierenden Start- und Endpunkt sowie die Dauer der Sitzungen angepasst werden. Innerhalb des PILOTS-Projektes sind hier exemplarisch zwei interdisziplinäre Kooperationen zu nennen. Die erste wurde zwischen der Englischen Fachdidaktik der Universität Jena und den Erziehungswissenschaften der Hebrew State University of Jerusalem realisiert, wobei hier die Universität Jena ihre Vorlesungszeit anpasste und einige Sitzungen in der regulär noch vorlesungsfreien Zeit stattfanden. Das zweite Beispiel wurde zwischen der Literaturwissenschaft in der Romanistik der Universität Jena und der Soziologie, Anthropologie und der Geschichtswissenschaft der Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentinien, durchgeführt. Aufgrund der mangelnden zeitlichen Synchronisierung fanden die Seminarsitzungen während einer Semesterhälfte als Doppelsitzungen statt. In beiden Fällen wurden Prüfungsleistungen inhaltlich an die Kooperation angepasst, das Format wurde wie in den jeweiligen Universitäten üblich beibehalten (Fraunhofer & Volkmann, 2022).

Format 2: Kann die Zusammenarbeit aufgrund organisatorischer Hürden nicht während der gesamten Vorlesungszeit realisiert werden, sind synchrone Blockseminare eine Lösung. Blockseminare als Kooperationsform gestalten sich logistisch flexibler und bieten Freiheiten in der Seminargestaltung. Probleme wie z.B. abweichende Vorlesungszeiten sind in diesem Format leichter zu bewältigen. Es bietet gute Möglichkeiten, um einen Rahmen für synchrone Zusammenarbeit und interkulturellen Austausch der Studierenden während intensiver Arbeitsphasen zu schaffen.

Ein Beispiel aus dem PILOTS-Projekt ist eine konzeptualisierte, jedoch aufgrund des organisatorischen Aufwandes (noch) nicht durchgeführte Kooperation zwischen Lehrenden der Phonetik im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/F) der Universität Jena und Lehrenden im Bereich der sprachpraktischen Auslandsgermanistik der Universidad de La Habana in Kuba.

Format 3: Eine semesterbegleitende Option sind regelmäßige synchrone Sitzungen mit asynchronen Gruppenarbeitsphasen. Die asynchronen Arbeitsphasen fördern das selbstständige Arbeiten und ermöglichen mit adäquaten Materialien und Aufgabendesigns eine Steuerung des

Austausches und des Wissenserwerbs (Boentert & Pistor, 2021). Es empfiehlt sich eine Kennenlerneinheit vor der Gruppenarbeitsphase, um den Kontakt unter den Studierenden erstmalig aufzubauen und mögliche Hemmschwellen zu reduzieren (Bauk, 2019). Während der asynchronen Phasen können gemeinsame Lernprodukte wie z.B. Websites oder Podcasts entwickelt werden, welche auch als Prüfungsleistung gelten können. Ein maßgebliches Merkmal des Formates ist, dass einige Sitzungen während der asynchronen Phasen ohne die Partneruniversität durchgeführt werden können. Hierdurch entsteht Raum für bspw. Klärung universitätsinterner, prüfungsspezifischer Belange oder interkulturelle Sensibilisierungen. Ein praktiziertes Beispiel von PILOTS fand zwischen der Literaturwissenschaft der Germanistik der Universität Jena mit der Literaturwissenschaft der Auslandsgermanistik der Eötvös-Loránd-Universität (ELTE) in Budapest, Ungarn, statt.

Format 4: Verfügen die Dozierenden über wenig zeitliche Kapazität für die Zusammenarbeit, kann die Kooperation auch während einiger ausgewählter Sitzungen stattfinden. Dies erfordert weniger organisatorische Vorbereitung, da das ursprüngliche Seminar design weitgehend beibehalten werden kann. Aufgrund der Niedrigschwelligkeit eignet sich diese Form, um die interkulturelle digitale Zusammenarbeit zu erproben. Die synchronen Sitzungen können in regelmäßigen oder unregelmäßigen Abständen stattfinden. Vor und nach der hochschulübergreifenden Phase finden die Seminarsitzungen wie üblich statt. Es bietet sich jedoch weniger Zeit für den interkulturellen und fachlichen Austausch.

Während der Laufzeit von PILOTS war dieses Format der von Dozierenden bevorzugte Kooperationstyp. Teilweise wiederholt praktiziert wurden u.a. folgende Kooperationen: die Sprachwissenschaft im Bereich DaZ/F der Universität Jena mit der auslandsgermanistischen Sprachwissenschaft der Uludağ Universität in Bursa, Türkei, sowie die Germanistische Fachdidaktik der Universität Jena mit der Sprachwissenschaft der Auslandsgermanistik der ELTE-Universität, Ungarn.

Format 5: Eine minimale Form, einen *Virtual Exchange* zu gestalten, sind gegenseitige Vorträge der Dozierenden in Seminaren der Partneruniversität. Dies ermöglicht das unkomplizierte, niedrigschwellige Teilen von Einblicken in Theorien, Modelle sowie Methoden. Die herkömmliche Seminarstruktur kann nahezu vollständig beibehalten werden. Nach Möglichkeit sind während der Vorträge der Dozierenden die Studierendengruppen beider Universitäten online anwesend und haben Gelegenheit zur Diskussion. Dadurch, dass die Vorträge in dieser Form der Zusammenarbeit den Großteil der gemeinsamen Zeit einnehmen, entstehen nur bedingt Austauschmöglichkeiten unter den Studierenden.

Zwei praktizierte Beispiele sind zum einen die Initiative zwischen der Sprachpraxis im Bereich DaZ/F der Universität Jena mit den Erziehungswissenschaften der Tbilisi State University in Georgien, zum anderen zwischen der Kulturwissenschaft der DaZ/F an der Universität Jena und der auslandsgermanistischen Literaturwissenschaft der ELTE-Universität.

Es lässt sich festhalten, dass Kooperationen mit regelmäßigen synchronen Treffen mehr Vorbereitung benötigen als Formate mit asynchronen Phasen oder kurze Zusammenarbeitsphasen. Die Typologie von PILOTS kann mithilfe der verschiedenen Formate verwendet werden, um bei unterschiedlichen Ausgangsbedingungen passende Kooperationsformate zu finden.

3.3 Evaluation der PILOTS-Kooperationen

Im Folgenden wird zuerst das allgemeine Vorgehen während der Beforschung beschrieben, um im Anschluss die Kooperationen mit Bezug auf Interkulturalität, Umgang mit der sprachlichen Heterogenität und Mehrsprachigkeit sowie Qualität der Kooperation auszuwerten. Zum Schluss werden die Ergebnisse zusammengefasst und in Verbindung mit dem in Kapitel 2 illustrierten Forschungsstand gestellt.

3.3.1 Allgemeines und methodisches Vorgehen

Die folgenden Ergebnisse stammen aus dem Online-Fragebogen, welchen die Studierenden in der letzten Kooperationssitzung ausfüllten. Die Umfrage beinhaltete sechs Abschnitte, die sich aus geschlossenen und offenen Fragen zusammensetzten: ein Teil zu soziodemographischen Aspekten und Angaben zum Seminar, ein Teil zur Interkulturalität sowie je ein Teil zu den vier in 2.3 beschriebenen Parametern der Messung von Unterrichtsqualität (Gröschner & Hauk, 2019).

Insgesamt wurden in dieser Evaluation acht Kooperationen berücksichtigt, wobei insgesamt 89 Teilnehmende den Fragebogen vollständig ausfüllten. In den acht Kooperationen sind die meisten der oben genannten Kooperationstypen vorhanden. Eine Kooperation nach Format 2 konnte angebahnt, jedoch während der Projektlaufzeit nicht realisiert werden. Daher ist dieses Format nicht in den Forschungen inkludiert. Im Folgenden werden die maßgeblichen Erkenntnisse aus den Umfragen in den PILOTS-Seminaren aus dem Wintersemester 2022/2023 sowie dem Sommersemester 2023 erläutert.

3.3.2 Interkulturalitätserfahrungen

Da die Messbarkeit von Interkulturalität und interkultureller Kompetenz ein in der Literatur stark diskutiertes Thema darstellt (Otto et al., 2017) und häufig auch kritisch betrachtet wird,

soll es uns im Folgenden nicht darum gehen, die genannten Konstrukte in ihrer Vollständigkeit zu operationalisieren. Vielmehr möchten wir i.S. einer empirischen Begleitforschung allgemeine Einblicke hinsichtlich der in den PILOTS-Kooperationen gesammelten Interkulturalitätserfahrungen geben, wofür wir uns bei der Erstellung der Fragebogenitems an Byrams (1997, 2009) Modell der Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz orientiert und dabei insbesondere die Dimensionen *savoir*, *savoir être*, und *savoir s'engager* berücksichtigten.

Die Dimension *savoir* meint u.a. das deklarative Wissen über Kultur(en) und (vermeintlich) kulturell bedingte Handlungsweisen (Byram, 2009: 324). Um diesen Aspekt zu erfassen, wurde in einem geschlossenen Item gefragt, ob die Teilnehmenden etwas über die Lebensrealität der Studierenden der Partneruniversität im Rahmen der Kooperation erfahren und in dem Sinne ihr soziokulturelles Orientierungswissen erweitern konnten. Mehr als die Hälfte der Teilnehmenden stimmte dieser Aussage zu. Eine Person begründete die Eindrücke durch das „Kennenlernen der Universität, des Campus und der Studierenden“ sowie durch “[I]nguistische Besonderheiten der 3 Sprachen“, die sie im Rahmen der Kooperation kennenlernen konnte (Teilnehmer:in 69, Person der Universität Jena, Seminarformat 4). Weiterhin schrieb eine Person, die Kooperation „[...] *helped develop my awareness and my understanding of the German language, whilst also learning about different cultures and thinking about differing cultural norms*“ (Teilnehmer:in 31, Person der Universität Jena, Seminarformat 3). Die hier angesprochenen kulturellen Normen und Verhaltensweisen wurden häufiger genannt. Auf die Frage nach Auffälligkeiten bezüglich Interkulturalität schätzte eine Person die Umgangsweise wert: „While we were talking in a friendly way, they were ALWAYS so kind“ (Teilnehmer:in 11, Person einer Partneruniversität, Seminarformat 3). Hierbei bezog sich die Person vermutlich auf die Kommiliton:innen der Partneruniversität und versuchte, deren als freundlich empfundene Umgangsart hervorzuheben. Die dargestellten Angaben der Studierenden lassen darauf schließen, dass die Dimension *savoir* häufig während der Beantwortung der Fragebögen genannt und dabei vermehrt mit Verhaltensweisen oder Normen verbunden wird.

Der zuvor genannte Beitrag zeigt bereits eine Überschneidung der Dimension *savoir* mit der Dimension *savoir être*. Diese beschreibt laut Byram die persönliche Meinung über, Einstellung zu, Neugierde auf und Interesse an Menschen und Kultur(en) sowie Interkulturalität (Byram, 2009: 324). Der Aussage des geschlossenen Items „Ich fand es bereichernd, in einem interkulturellen Team zu arbeiten“ stimmte die Mehrheit der Befragten zu, was auf eine positive Grundeinstellung gegenüber interkulturellen Begegnungen schließen lässt. Darüber hinaus wird „Neugier, andere [Personen] kennenzulernen und für die jeweiligen Sprachen“ (Teilnehmer:in 71, Person der Universität Jena, Seminarformat 3) geweckt. Ein:e Student:in bezeichnete es

sogar als „große Bereicherung, die Meinung oder auch Interessen anderer im Hinblick auf Interkulturalität und Erfahrungen zu sammeln“ (Teilnehmer:in 74, Person einer Partneruniversität, Seminarformat 3). Zusammenfassend lassen die dargestellten Ergebnisse darauf schließen, dass eine insgesamt positive Grundeinstellung und positive affektive Einstellungen zum Interagieren in interkulturellen Kontexten innerhalb der PILOTS-Kooperationen zu Tage treten.

Nach der Beschreibung der Auswertungen der Dimension *savoir être*, folgen nun die Ergebnisse der Dimension *savoir s'engager*. Dieses inkludiert u.a. (kritisches) Hinterfragen von (vermeintlich) (inter-)kulturellen Normen und Handlungsweisen (Bolten, 2016: 35) sowie das kritische Betrachten politischer und gesellschaftlicher Gegebenheiten (Byram, 2009: 323). Das im Fragebogen verwendete geschlossene Item zielt darauf ab, die Reflexion der Studierenden hinsichtlich Auswirkungen der eigenen Handlungen in interkulturellen Kontexten zu erfassen (Byram, 2009: 327). Die Mehrheit der Teilnehmenden gab an, dass sie sich vor dem Äußern von Seminarbeiträgen Gedanken über eine interkulturell angemessene Ausdrucksweise gemacht haben. Das deutet darauf hin, dass diese Studierenden vor dem Beitrag Reflexionen anstellten, vermutlich auch um im interkulturellen Kontext angemessen zu handeln. Thematisch situierten sich die in den Redebeiträgen besprochenen Inhalte nicht nur innerhalb der Seminarinhalte, sondern es wurden auch politisch und gesellschaftlich sensible Bereiche genannt, wie sich aus den Antworten der offenen Fragen zu Interkulturalität erkennen lässt. Beispielsweise fand eine Person auffällig, „[w]ie an anderen Universitäten gearbeitet wird und wie in anderen Ländern mit bestimmten Themen (z.B. Sexualität) umgegangen wird“ (Teilnehmer:in 27, Person der Universität Jena, Seminarformat 3). Anderen Teilnehmenden fielen „Kommunikation über die Politik des anderen Landes“ (Teilnehmer:in 26, Person der Universität Jena, Seminarformat 3) oder „*their experience with some types of violences*“ (Person einer Partneruniversität, Seminarformat 1) auf. Da somit der Umgang mit sensiblen und gesellschaftsrelevanten Themen für die Studierenden bedeutsam scheint, äußert sich der Bedarf an Aufarbeitung von und Sensibilisierung für den Umgang mit den genannten, (kultur-)sensiblen Themen (Brasermann et al., 2023). Obwohl die Studierenden in ihren Äußerungen häufig etwaige kulturspezifische Unterschiede aufzeigen, finden sich ebenfalls Aussagen, in denen auf Gemeinsamkeiten verwiesen wird. So erkannte eine Person, „Gemeinsamkeiten verbinden uns viel mehr als viele Unterschiede, die ich entdecken konnte. Eine gute Form der Zusammenarbeit“ (Teilnehmer:in 36, Person der Universität Jena, Seminarformat 4). Die Teilnehmenden beschrieben jedoch keine nennenswerten *critical incidents* bzw. kulturell bedingte Meinungsverschiedenheiten. Aus den dargelegten Ergebnissen lässt sich daher schlussfolgern, dass durch die Kooperation Reflexionen über Interkulturalität und Verhalten in interkulturellen Situationen angebahnt werden können. Um dies

weiter auszubauen, sind jedoch stärkere Einbezüge in und um die Seminarsitzungen nötig (vgl. Braselmann et al., 2023).

Anhand der Auswertungen ist zu deuten, dass digitale internationale Aufeinandertreffen positive Auswirkungen auf die drei beschriebenen Dimensionen von Interkulturalität haben können. Studierende wurden in die Lage versetzt, sich etwas über die Lebenswelt der Studierenden der Partneruniversität auf der Wissensebene anzueignen. Bezüglich der persönlichen Einstellungen wurde bei den Studierenden die Neugierde geweckt, mehr über die Partneruniversitäten, die Studierenden sowie ihre Lebenswelten zu erfahren. Die Mehrheit ist dem interkulturellen Kontakt positiv gegenüber eingestellt, was mit den Erkenntnissen der Studie von Klimanova und Vinokurova (2020: 45f.) zu Sprachlernenden und ihren Einstellungen in VEs übereinstimmt. Ebenso konnte auf der Reflexionsebene festgestellt werden, dass die Studierenden die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse im eigenen Land sowie im Land der Partneruniversität reflektierend vergleichen. Dies steht im Einklang mit weiteren wissenschaftlichen Untersuchungen (EVALUATE Group, 2019: 42).

3.3.3 Umgang mit sprachlicher Heterogenität

In den Sitzungen verwendeten Dozierende und Studierende verschiedene Sprachen. Nahezu alle Erstsprachen der Studierenden wurden einbezogen, sodass die Kommunikation in den Sprachen Deutsch, Englisch, Türkisch, Russisch, Arabisch, Hebräisch, Italienisch und Spanisch stattfand. Dies verdeutlicht den Bezug zum mehrsprachigen Repertoire der Lernenden. Jedoch gab ca. ein Drittel der Studierenden in einem geschlossenen Item hierzu an, dass Sprachwechsel seitens der Dozierenden während der Sitzungen nicht oder kaum initiiert und unterstützt wurden. Daraus lässt sich schließen, dass vermutlich in einigen Seminaren die Kommunikation vermehrt einsprachig stattfand.

Obwohl Vor- und Nachteile für eine einsprachige Sprachverwendung in wissenschaftlichen Untersuchungen erkannt wurden (s. Abschnitt 2.2), äußerte die Mehrheit der Befragten in einem geschlossenen Item ihre Zufriedenheit mit der Sprachverwendung während der Seminare. Dies lässt sich damit begründen, dass Dozierende sich auch einer sensiblen Sprachverwendung bedienen, wie sich anhand einer Angabe in einem offenen Item schließen lässt. So lobte eine Person die sprachensible Umgangsweise der Lehrperson: *„The professor taught[t] the content in a very simple and accessible way, there was nothing I couldn't understand, and never felt that I couldn't ask questions if there was something I didn't understand“* (Teilnehmer:in 89, Person einer Partneruniversität, Seminarformat 1). Daher kann man eine inklusive Form der Sprachverwendung in einigen Kooperationen vermuten. Darüber hinaus lassen sich in offenen

Angaben Hinweise darauf finden, dass einige Dozierende eine gleichberechtigte Beteiligung von Studierenden herzustellen versuchten, auch unter Ermutigung zum Sprechen auf der Fremdsprache. „Dozent[:]innen achteten an sich sehr darauf, dass Studierende aus Deutschland Raum zu Beiträgen hatten (reagierten sehr geduldig, aufmunternd) [...]“ (Teilnehmer:in 8, Person der Universität Jena, Seminarformat 1), schrieb ein:e Spanischstudent:in einer Kooperation, in welcher die Kommunikation hauptsächlich auf Spanisch stattfand. Entsprechend vermerkten Studierende, die in einer Fremdsprache kommunizierten, erlebten teilweise einen Kompetenzzuwachs in der Zielsprache. Eine Person hob in einem offenen Item den Ausbau der zielsprachlichen Kompetenz hervor: „*I spoke with native German people which was a great influence on my language development and I even made some new friends and I was able to learn a[n] aspect of 'comparing' two different languages*“ (Teilnehmer:in 16, Person einer Partneruniversität, Seminarformat 3). Die Förderung fremdsprachlicher Kompetenz durch VEs wurde ebenfalls in der longitudinalen Studie von EVALUATE bemerkt (EVALUATE Group, 2019: 56ff.).

Die sprachliche Heterogenität innerhalb der Kooperationen wurde von der Mehrheit der Teilnehmenden positiv empfunden. Insbesondere Befragte aus dem Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Jena berichteten, dass sie für leicht verständliche Sprachverwendung sowie für Schwierigkeiten der deutschen Sprache sensibilisiert wurden. Eine Person betonte in einem offenen Item das „Profitieren von Mehrsprachigkeit, besseres Erklären der eigenen Sprachenkontexte den nicht Muttersprachlern gegenüber, besseres Verständnis“ (Teilnehmer:in 73, Person der Universität Jena, Seminarformat 4). Daraus kann man deuten, dass Studierende nicht nur sensible Sprachverwendung seitens der Dozierenden schätzen, sondern ebenfalls die Möglichkeit, selbst sensible Sprachnutzung anzuwenden.

Wie hingegen bereits in verschiedenen Studien festgestellt wurde, kann die Kooperationsprache das inhaltliche Verständnis beeinträchtigen (Alami et al., 2022; Hauck, 2023; O’Dowd, 2023). Dies lässt sich daran erkennen, dass ca. 15 % der Teilnehmenden in einem geschlossenen Item angaben, inhaltliche Verständnisbeeinträchtigung aufgrund der Seminarsprache zu bemerken. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass ca. 10 % der Teilnehmenden die primäre Seminarsprache nicht auf C1 Niveau des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen oder darüber beherrschten. In Angaben auf ein offenes Item, welches auf mögliche Beeinträchtigungen im Wissenszuwachs abzielte, wurden insbesondere „*the language*“ (Teilnehmer:in 85, Person einer Partneruniversität, Seminarformat 1) sowie „teilweise fehlende Vokabeln“ (Teilnehmer:in 9, Person der Universität Jena, Seminarformat 1) genannt. Dadurch kann diese Studie bestätigen, dass die Kommunikationssprache zu Mängeln im inhaltlichen Verständnis führen kann (O’Dowd, 2023).

Wie bereits in Abschnitt 2.2 dargelegt, können Unterschiede im Sprachniveau ebenfalls zu verminderter aktiver Teilnahme führen (Hauck, 2023). Auch in dieser Studie nannten Teilnehmende die Seminarsprache als Exklusionskriterium für die aktive Seminarteilnahme. Eine Person aus dem Spanischstudium der Universität Jena antwortete auf zuvor genanntes offenes Item, sie bemerkte „Hemmungen bei der Teilnahme wegen Unsicherheit mit der Sprache“ (Teilnehmer:in 4, Person der Universität Jena, Seminarformat 1). Als Antwort auf ein weiteres offenes Item, welches Auffälligkeiten in der Zusammenarbeit erfragte, wurde auch die Dynamik und Arbeitsweise während Gruppenarbeiten genannt. Eine weitere Person hob hervor, dass mehr Zeit benötigt werde „[b]ei Bearbeitung gemeinsamer Aufgaben [...] zum Einlesen und Verstehen der Aufgaben“ (Teilnehmer:in 61, Person der Universität Jena, Seminarformat 4). Eine Person, deren Erstsprache die Hauptkommunikationssprache war, meinte des Weiteren, „[m]an übernimmt als Muttersprachler automatisch die Leitung bei Gruppenarbeiten“ (Teilnehmer:in 57, Person der Universität Jena, Seminarformat 4). Diese Ansichten veranschaulichen die Notwendigkeit einer Sensibilisierung der Studierenden für unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen und damit einhergehende Einflüsse auf die Arbeitsweise. Diese sollten auch bei der Seminar-, Gruppen- und Aufgabenplanung von den Dozierenden berücksichtigt werden, um eine gleiche Teilhabe zu ermöglichen. Darüber hinaus deuten die Angaben auf den Bedarf einer (mehrsprachigen) Verständnissicherung hin, selbst wenn bei den Studierenden von einer hohen fremdsprachlichen Sprachkompetenz auszugehen ist.

Die vorliegenden Ergebnisse lassen die Schlussfolgerung zu, dass die Kommunikationsweise der Dozierenden und die Sensibilisierung der Studierenden für unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen eine wichtige Rolle für den Lernerfolg spielen. Insgesamt schätzen die Studierenden die vorherrschende Mehrsprachigkeit jedoch positiv ein, da die Kooperationen ihnen u.a. die Möglichkeit bieten, sprachensible Ausdrucksweisen oder Fremdsprachenkenntnisse zu üben. Es soll jedoch betont sein, dass Sprache ein Ausschlusskriterium für aktive Teilnahme und inhaltliches Verständnis sein kann, wodurch die das Verhalten der Dozierenden umso bedeutsamer wird. Folglich unterstützen die Ergebnisse dieser Erhebung das Plädoyer, das gesamte sprachliche Repertoire der Teilnehmenden in die Kommunikation einzubeziehen (Hauck, 2023). Dementsprechend bietet es sich an, Sprachwechsel unter den Studierenden zur fairen Teilhabe am Unterrichtsgeschehen zu unterstützen und Inhalte in der Erst- oder sehr gut beherrschten Fremdsprache sprachsensibel zusammenzufassen.

3.3.4 Qualität der Kooperation

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Kooperationsqualität vorgestellt. Hier werden insbesondere die Dimensionen kognitive Aktivierung, Motivation, Expertise der Lehrenden und Nutzung des Lernangebotes thematisiert.

Um die kognitive Aktivierung der Studierenden zu beforschen, wurden auch hier offene und geschlossene Items zu der Selbsteinschätzung des Lernerlebnisses verwendet. In einem geschlossenen Item gab mehr als die Hälfte der Befragten an, während der Kooperation neue Inhalte erlernt zu haben. Allerdings führte nur knapp die Hälfte der Studierenden das Erlernen neuer Inhalte auf die Kooperation mit einer Partneruniversität zurück. Daraus lässt sich deuten, dass Studierende die Zusammenarbeit weniger wegen des inhaltlichen Lernzuwachses schätzen, sondern vermutlich wegen der bereits beschriebenen Sprach- und Interkulturalitätserfahrung. Ungefähr ein Fünftel der Beteiligten meinte jedoch in einem weiteren geschlossenen Item, der subjektiv empfundene Lernzuwachs wurde durch die Kooperation beeinträchtigt. Neben den bereits beschriebenen kommunikativen Hürden aufgrund möglicher Sprachbarrieren lässt sich dies anhand der Angaben eines offenen Items auf technische Schwierigkeiten zurückführen, wie Probleme mit dem Internet oder mit Hardware wie Mikrofon und Kamera. Diese Auswertungen decken sich mit den in der Forschung erkannten möglichen Stolpersteinen von VEs (Alami et al., 2022; Hauck, 2023). Dennoch wurden Eigenschaften der Kooperation hervorgehoben, die den Lernzuwachs begünstigten. Eine Person schätzte „das Vorwissen der Studierenden aus Budapest, weil sie sich schon viel länger mit dem Thema beschäftigt haben“ (Teilnehmer:in 59, Person der Universität Jena, Seminarformat 3). Nicht nur das Wissen, sondern auch die Diskussionsgelegenheiten, die Gruppenarbeiten und „*interaction with people from other countries*“ (Teilnehmer:in 1, Person einer Partneruniversität, Seminarformat 4) gaben Möglichkeit, um die Seminarinhalte zu vertiefen. Dadurch wurde die kognitive Aktivierung auf interaktive Weise erreicht (Gröschner & Kleinknecht, 2013). Dies lässt auf eine teils hohe Qualität der Kooperation schließen, wodurch der Lernzuwachs begünstigt werden kann. Dies erkannten auch Appiah-Kubi und Annan (2020) in ihrer Vergleichsstudie.

Auf affektiv-motivationaler Ebene bewerteten die Teilnehmenden die Kooperationen mehrheitlich positiv. Fast alle Befragten fanden die Sitzungen und die Arbeitsphasen interessant, wie aus den quantitativen Ergebnissen der geschlossenen Items ersichtlich wird. Übereinstimmend mit den Angaben der kognitiven Aktivierung wurden hier ebenfalls die Austauschmöglichkeiten mit Studierenden nicht-deutscher Universitäten als besonders motivierend hervorgehoben. Eine

Person wurde in die Lage versetzt, „neue Kulturen kennen[zu]lernen, Einstellungen [zu] verstehen, Vergleiche an[zu]stellen“ (Teilnehmer:in 76, Person einer Partneruniversität, Seminarformat 4). In den qualitativen Angaben der offenen Items wurde insbesondere die Möglichkeit des interkulturellen Austauschs während der Sitzungen als motivierend für das Lernen und die aktive Teilnahme beschrieben. Weiterhin ist festzuhalten, dass sich aus affektiver Sicht fast alle Teilnehmenden auf die Sitzungen freuten, wie den Angaben eines geschlossenen Items zu entnehmen ist. Daraus kann gefolgert werden, dass die VEs sowohl affektiv wie motivational positiv bewertet wurden. Dies bestätigt die Erkenntnisse von Albá Duran et al. (2022) von spanisch-niederländischen Austauschen.

Die Nutzung des Lernangebotes lässt sich anhand der verwendeten digitalen Tools erkennen. Die von den Studierenden angegebenen digitalen Medien und Werkzeuge sind vielfältig. Präsentationstools wie PowerPoint und Plattformen wie YouTube wurden am häufigsten genannt. Darüber hinaus fanden innerhalb der Kooperationen auch Suchmaschinen (z.B. *Google*), Umfragetools (z.B. *Mentimeter*), kollaborative Schreibtools (z.B. *Google docs*), Brainstorming Tools (z.B. *Evernote*) und Lernplattformen (z.B. *Moodle*) Verwendung. Die Mehrheit der Teilnehmenden war mit der Auswahl und den eingesetzten digitalen Medien und Tools zufrieden, wie mithilfe einer geschlossenen Frage ermittelt wurde. Die Tiefe und die für die Bearbeitung der Aufgaben verwendete Zeit differierten jedoch innerhalb der Kooperationen. Neben den Medien, die zur Aufgabenbearbeitung verwendet werden, beeinflusst laut Gröschner und Kleinkecht (2013) insbesondere die Tiefe der Aufgabenbearbeitung die Qualität des Lehr-/ Lernszenarios und den Lernerfolg. Eine Person bemängelte in einem offenen Item, dass es „wenig Möglichkeit uns in einer Thematik zu vertiefen und ausdiskutieren“ (Teilnehmer:in 36, Person der Universität Jena, Seminarformat 5) gab. Daraus lässt sich schließen, dass mit einer höheren Kooperationsdauer mehr Gelegenheiten für eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Inhalt und Diskussionen darüber geschaffen werden. Eine Person findet darüber hinaus, „mit einer größeren Kennenlernphase würde der Austausch deutlich gewinnbringender ablaufen“ (Teilnehmer:in 64, Person der Universität Jena, Seminarformat 4). Dies geht einher mit den beschriebenen Forschungen, welche ebenfalls genügend Zeit zur Aufgabenbearbeitung und eine Kennenlerneinheit als gewinnbringend für Lernerfolg und Kooperationsqualität erkennen (Boentert & Pistor, 2021; Hauck, 2019).

Da in VEs in der Regel nicht nur eine Lehrperson die Kooperation leitet, wird folgend in der Auswertung der Expertise der Dozierenden besondere Aufmerksamkeit dem Format Co-Teaching gewidmet. Mehr als die Hälfte der Studierenden bewerteten die Doppelleitung der Kooperation als positiv, wie es aus einer geschlossenen Frage der Untersuchung zu entnehmen

ist. Dies kann begründet werden mit der bereits erwähnten Perspektivenvielfalt und der fachlichen Expertise, insbesondere bei interdisziplinären Kooperationen. Eine Person bemerkte „de[n] überwiegende[n] Anteil von Dozierenden und Studierenden aus den Sozialwissenschaften, der einen Einblick auf eine stark auf soziologische Aspekte literarischer Werke Lesart zu verschaffen ermöglichte“ (Teilnehmer:in 4, Person der Universität Jena, Seminarformat 1). Es ist also ein positives Meinungsbild über die Kooperationsleitung im Co-Teaching-Format zu erkennen. Auch das soziale Klima habe zu positiven Emotionen während der Kooperation und erhöhtem Lernzuwachs beigetragen. Eine Person stellte in einem offenen Item zu positive Eigenschaften der Kooperation die Vorteile des Co-Teachings hervor: „*It did have an effect on my learning process that everyone was kind, the subject was in my interests and the subject were taught [sic] to us by professionals with a gradual difficulty level so it was easier to 'digest' the knowledge*“ (Teilnehmer:in 11, Person einer Partneruniversität, Seminarformat 4). Daher ist zu bemerken, dass in den PILOTS-Kooperationen die Lehrenden sowohl auf fachlicher als auch auf sozialer Ebene positiv bewertet wurden. Nach Gröschner und Kleinknecht (2013) sind dies relevante Faktoren für die Qualität des Lehr-/ Lernszenarios.

Bilanzierend kann festgestellt werden, dass die Studierenden die Kooperationen im Co-Teaching-Format als motivierend und hilfreich für ihren Lernerfolg empfanden. Weiterhin wurde eine Vielfalt an Medien verwendet, welches von den Studierenden positiv bewertet wird. Deckungsgleich mit bisherigen Forschungen (EVALUATE Group, 2019; Holubinka et al., 2021; Kregel, 2021) ist zu erkennen, dass die Qualität der Kooperation durch interkulturelle wie fachliche Austauschmöglichkeiten und ein angenehmes soziales Klima positiv beeinflusst werden kann. Dies hat Auswirkungen auf die Lernmotivation und den subjektiv eingeschätzten Lernerfolg. Jedoch lassen Beiträge der Studierenden vermuten, dass die Austauschmöglichkeiten und damit die Tiefe der Aufgabenbearbeitung größer sind, je länger die Kooperation andauert.

3.3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Nachdem in den vorherigen Abschnitten dargestellt wurde, wie Studierende durch PILOTS-Kooperationen auf verschiedenen Ebenen profitieren können und welchen Hürden sich im Rahmen derartiger *Virtual Exchanges* ergeben, sollen nun die Ergebnisse der empirischen Begleitstudie resümierend diskutiert werden.

Trotz der Schwierigkeit, die Entwicklung interkultureller Kompetenz empirisch zu messen (Otto et al., 2017), haben wir im Rahmen der Fragebogenstudie in Anlehnung an das Modell der Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz nach Byram (2009) versucht, Einblicke in

die Interkulturalitätserfahrungen der Studierenden im Kontext der PILOTS-Kooperationen zu geben. Berücksichtigt wurden dabei drei Dimensionen: *savoir, savoir être und savoir s'engager*. Wissen, Einstellungen und Reflexion. Im Einklang mit der Studie von Appiah-Kubi und Annan (2020) deuten auch unsere Befunde darauf hin, dass Online-Formate Gelegenheit schaffen, etwas über die Lebenswelt der Studierenden der Partneruniversitäten zu erfahren. Weiterhin waren die persönlichen Einstellungen der Studierenden gegenüber den VEs und den damit einhergehenden interkulturellen Austauschformaten in erster Linie positiv. Eventuelle Verfestigungen von Stereotypen und negativen Vorurteilen, wie dies bereits in weiteren Studien festgestellt wurde (Brasemann et al., 2023; Dooly & Vinagre, 2022), waren in den Auswertungen nicht erkennbar. Dies kann beispielsweise damit begründet werden, dass die Teilnehmenden der PILOTS-Kooperationen durch ihre Studienwahl möglicherweise bereits interkulturelle Kontakte hatten und somit bereits eine gewisse Sensibilität für kulturelle Unterschiede aufweisen. Zudem erstreckten sich die meisten Kooperationen über einen kurzen Zeitraum, weshalb es weniger Möglichkeiten für die Entstehung kritischer Kommunikationssituationen gab.

Obwohl mittlerweile zahlreiche Skalen und Deskriptoren zur Annäherung an das Konzept der mehrsprachigen Kompetenz vorliegen (beispielsweise in bildungspolitischen Werken wie dem Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (Candelier et al., 2013) oder dem Begleitband des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Council of Europe, 2018)), ist man sich in der wissenschaftlichen Literatur – ähnlich wie bei der Dimension der Interkulturalität – weiterhin uneinig, wie die mehrsprachige Kompetenz als Konstrukt am besten operationalisiert und empirisch gemessen werden kann. Im Fokus der vorliegenden Begleitstudie stand daher die Erhebung der in den Kooperationen verwendeten Sprachen, der konkrete verwendete Kontext sowie die damit einhergehenden Auswirkungen auf das Lernen und die Beteiligung der Studierenden im Seminkontext. Unsere Ergebnisse deuten diesbezüglich darauf hin, dass trotz sprachlicher Heterogenität der Seminargruppen die Kommunikation vermehrt einsprachig stattfand. Auch wenn Dozierende hinsichtlich der Sprachverwendung Sensibilität zeigten und einige Studierende ihre Fremdsprachenkenntnisse durch die Kommunikation in einer Fremdsprache ausbauen konnten, wurden andere Studierende durch die Kommunikation in einer Fremdsprache von der aktiven Teilnahme ausgeschlossen, woraus teilweise Verständnisschwierigkeiten resultierten. Dieses Ergebnis deckt sich mit bereits beschriebenen Forschungserkenntnissen (Hauck, 2023; O'Dowd, 2023; Stallivieri, 2020). Expert:innen zu VEs plädieren daher für die Nutzung des mehrsprachigen Repertoires (Abendroth-Timmer & Schneider, 2021; Hauck, 2023), was die bedeutsame Rolle

der Dozierenden für Reflexion und sprachsensibles Handeln bestätigt (Holubinka et al., 2021; Krenzel, 2021).

Auch in der Bewertung der Kooperationsqualität kommt den Dozierenden eine relevante Rolle zu. Um die Qualität der Zusammenarbeit zu evaluieren, wurden gängige Parameter aus der Unterrichtsforschung verwendet: kognitive Aktivierung, Motivation, Nutzung des Lernangebotes und Expertise der Lehrpersonen (Gröschner & Hauk, 2019). Das Format des Co-Teachings bewerteten die Studierenden positiv, wobei insbesondere die Interdisziplinarität der Veranstaltungen in den Evaluationen hervorgehoben wurde. Gerade durch die verschiedenen Erfahrungen der Kommiliton:innen der Partneruniversität und die Möglichkeit des Perspektivwechsels konnte so ein Lernzuwachs initiiert werden. Der Lernerfolg wird bei den Studierenden überwiegend gut eingeschätzt. Jedoch sollte auf sensibles Sprechen und Agieren geachtet werden, um die Entstehung von *critical incidents* und negativen Vorurteilen aufgrund von Sprachverwendung und Sprachbeherrschung zu vermeiden. Studierende, deren Erstsprache die Hauptkommunikationssprache der Kooperation war, kritisierten den zeitlichen Mehraufwand von Studierenden, die in einer Fremdsprache kommunizierten. Um aufkommenden Unmut und etwaigen negativen Einstellungen gegenüber den Kommiliton:innen der Partneruniversität zu vermeiden, sollten Dozierende mit den Studierenden solche Situationen reflektierend aufgreifen (Braselmann et al., 2023; Krenzel, 2021).

4. Gelingensbedingungen von *Virtual Exchanges*

Die Untersuchungen von PILOTS bestätigen die bisher erbrachten Forschungen im Bereich der digitalen internationalen Lehr-/Lernkooperationen. Bei ausreichender Sensibilisierung und angemessenem Umgang mit individueller, kultureller und sprachlicher Diversität kann dieses Format persönlich und fachlich äußerst ertragreich sein (Alami et al., 2022; Belz & Müller-Hartmann, 2002; Braselmann et al., 2023; Dooly & Vinagre, 2022; Volkmann, 2021). Darüber hinaus hat es sich als ratsam erwiesen, dass eine dritte Person auf organisatorischer Ebene die Kooperationen initiiert und die jeweiligen Interessen der Partneruniversitäten vertritt. Anhand der Erfahrungen, die aus dem PILOTS-Projekt gezogen wurden, können Gelingensbedingungen identifiziert werden, die in Abbildung 2 pyramidenförmig angeordnet sind und im Folgenden näher erläutert werden.

Grundlegend für den Erfolg der Kooperation ist, dass Dozierende auf persönlicher Ebene harmonisieren und auf fachlicher Ebene verschiedene inhaltliche Anknüpfungspunkte teilen. Interessen, Lehr- und Forschungsweisen sollten demnach möglichst gut zusammenpassen. Ist dies der Fall, kann sich dem nächsten grundlegenden Baustein, den strukturellen Rahmenbedingungen, gewidmet werden. Die organisatorischen Vorgaben sollten kompatibel sein, was insbesondere die zeitliche Komponente betrifft. Hierunter zählt die Vereinbarkeit der Zeitzonen, Vorlesungszeiten und -slots. Unter die organisatorischen Voraussetzungen fallen ebenfalls curriculare Vorgaben, wie z.B. die Kompatibilität mit etwaigen Lehrveranstaltungsformen und entsprechenden Prüfungszeiten und -leistungen. Dabei ist zu beachten, ob die Kooperationen im Rahmen bestehender Curricula absolviert werden können oder ob extracurriculare Aktivitäten angelegt und entsprechende Ausgleiche, z.B. Teilnahmebescheinigungen, ausgestellt werden. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob Prüfungsleistungen von der Kooperation beeinflusst werden und welche Lösungsansätze sich diesbezüglich ergeben.

Der folgende Schritt in der Pyramide ist die Erarbeitung des Kooperationsformates, welches an die organisatorischen Rahmenbedingungen gebunden ist. Hierfür sollten Kooperationsinhalte und -modalitäten bestimmt werden, wie die Dauer der Zusammenarbeit und das Kooperationsformat. Dazu zählt auch, ob asynchrone Partner- oder Gruppenarbeitsphasen eingebunden werden und wie sich die Vor- und Nachbereitung gestaltet. Im nächsten Schritt wird die technische Umsetzung der Kooperation geplant. Dabei sollte sichergestellt werden, dass alle Teilnehmenden Zugang zu den technischen Voraussetzungen haben und keine Exklusion von Teilnehmenden aufgrund von Hard- oder Software entsteht. Sind die technischen Ausschlusskriterien minimiert, sollten Umgangsformen mit sprachlicher Heterogenität gefunden werden. Das Ziel ist es, das allseitige Verständnis zu gewährleisten und gleichmäßige Partizipation zu garantieren. Hierunter fällt insbesondere die Entscheidung, ob die Kommunikation ein- oder mehrsprachig stattfindet und inwiefern Inhalte auf der Erstsprache wiederholt werden. Nach der Klärung der Kommunikationssprache(n), befasst sich der nächste Schritt mit der Gestaltung der Materialien. Von hoher Relevanz sind hier die Zugänglichkeit, die Gestaltung und die Sprache der verwendeten Materialien. Die Dozierenden sollten sicherstellen, dass alle Teilnehmenden auf die Materialien zugreifen können und diese inhaltlich verstehen. Wie in Abschnitt 2.3 dargelegt, spielen hierfür die Merkmale Kooperationsqualität eine relevante Rolle. So legen wir Dozierenden nahe, die Studierenden kognitiv zu aktivieren und kollaborative Aufgaben mit ausreichend Bearbeitungszeit einzuplanen, damit die Studierenden das Lernangebot ausschöpfen können

Nachdem mit dem vorherigen Schritt alle strukturell-organisatorischen Voraussetzungen getroffen wurden, wird die Kooperation auf sozialer Ebene erarbeitet. Vor der Durchführung sollten

Fragen nach einer Sensibilisierung der Studierende auf inhaltliche und (inter-)kulturelle Belange beantwortet werden. Je nach persönlichen und thematischen Voraussetzungen der Kooperation ist ggf. eine einführende Phase ohne die Studierenden der Partneruniversität vorteilhaft. Während der Durchführung der Kooperation haben die Dozierenden, auch bei asynchronen Aufgaben oder Gruppenarbeiten, eine maßgebende Rolle (Boentert & Pistor, 2021). Auch hier sollten sich Dozierende an die genannten Merkmale der Kooperationsqualität halten. Es hat sich in den PILOTS-Kooperationen bewährt, eine angenehme, motivierende Seminaratmosphäre zu schaffen. Dazu gehört ebenfalls, dass die Dozierenden auf persönlicher, sprachlicher und interkultureller Ebene sensibel agieren. Es sollte neben der Hilfestellung während der Aufgabenbearbeitung insbesondere auf einen sensiblen Umgang mit der sprachlichen Heterogenität sowie mit potentiellen *critical incidents* geachtet werden. An der Spitze der Pyramide steht daher die Reflexion. Bereits während der Durchführung ist es ratsam, dass Studierende und Dozierende das eigene und fremde Verhalten reflektieren, um Verfestigungen von Vorurteilen und Stereotypen zu vermeiden (Brasemann et al., 2023). Nach der Durchführung empfinden wir eine Auswertung mit Reflexion als angebracht, um künftige Kooperationen unter Berücksichtigung interkultureller und mehrsprachiger Aspekte zu verbessern. An dieser Auswertung sollten sowohl Dozierende als auch Studierende teilnehmen, um ein möglichst umfassendes Meinungsbild zu erstellen und folgende VEs zu optimieren. Diese Überlegungen können als Richtlinien für erfolgreiche Kooperationen dienen, jedoch sollte die Rahmenplanung eines VEs stets an die Vorgaben und Bedürfnisse aller Beteiligten angepasst sein.

Um dem Bedarf der Internationalisierung des Lehramts in allen Fächern gerecht zu werden (Volkman, 2021), könnte man künftig anstreben, *Virtual Exchanges* ebenfalls in weiteren Bereichen fernab der sprachlichen Unterrichtsfächer anzubieten. Durch die vergleichsweise kurze Projektlaufzeit konzentrierten wir uns insbesondere auf die modernen Philologien, da dort bereits die meisten internationalen Verbindungen zwischen Dozierenden bestanden. Wir erachten es jedoch aufgrund der insgesamt positiven Auswertungen des Projektes als sinnvoll, wenn Studierende geisteswissenschaftlicher Fächer außerhalb des Sprachunterrichts, wie z.B. Philosophie, Religion oder Geschichte, ebenfalls digital Interkulturalität und Mehrsprachigkeit erfahren können. Kooperationen in diesen Studiengängen konnten während der Projektlaufzeit bereits angebahnt, jedoch nicht realisiert und beforscht werden. Darüber hinaus empfinden wir es als gewinnbringend, wenn auch die naturwissenschaftlichen Bereiche nicht außer Acht gelassen werden, sodass künftig VEs auch dort stattfinden. Hierzu steht eine vergleichende Forschung der von PILOTS ausgewerteten Parameter Interkulturalität, sprachliche Heterogenität und Unterrichtsqualität unseres Erachtens im Interesse der fremdsprachendidaktischen Forschung.

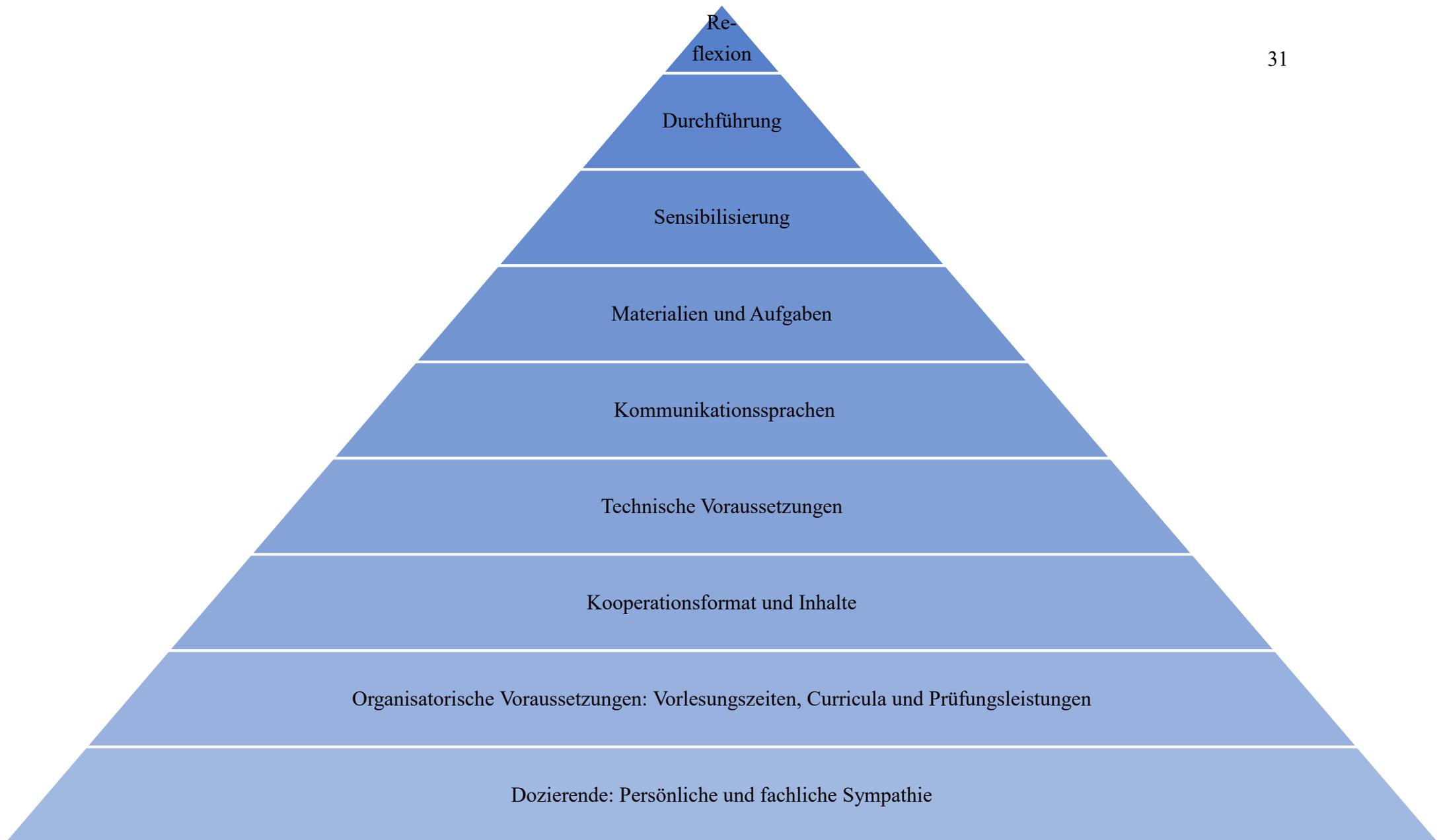


Abbildung 2: Gelingensbedingungen für *Virtual Exchanges* in universitären Lehrveranstaltungen

5. Literatur

- Abendroth-Timmer, D., & Schneider, R. (2021). Virtuelle Projekte in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung. *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal*, 4(2021), 15–34. <https://doi.org/10.18452/23384>
- Alami, N., Albuquerque, J., Ashton, L., Elwood, J., Ewoodzie, K., Hauck, M., Karam, J., Klimanova, L., Nasr, R., & Satar, M. (2022). Marginalization and underrepresentation in virtual exchange: Reasons and remedies. *Journal of International Students*, 12(S3), 57–76. <https://doi.org/10.32674/jis.v12iS3.4665>
- Albá Duran, J., Oggel, G., Espejel Nonell, O., & Pujolà Font, J.-T. (2022). Factores de éxito de un proyecto de telecolaboración en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. *Culture Crossroads*, 15, 26–53. <https://doi.org/10.55877/cc.vol15.191>
- Antor, H. (2006). Multikulturalismus, Interkulturalität und Transkulturalität: Perspektiven für interdisziplinäre Forschung und Lehre. In H. Antor (Hrsg.), *Inter- und Transkulturalität* (S. 25–40). Universitätsverlag Winter.
- Appiah-Kubi, P., & Annan, E. (2020). A review of a collaborative online international learning. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 10(1), 109–124. <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i1.11678>
- Barbosa, M. W., & Ferreira-Lopes, L. (2023). Emerging trends in telecollaboration and virtual exchange: A bibliometric study. *Educational Review*, 75(3), 558–586. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1907314>
- Bauk, S. (2019). Collaborative online international learning benefits vis-à-vis concerns: An empirical study. *Montenegrin Journal of Economics*, 14(2), 207–216.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Hrsg.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (Bd. 1, S. 67–80). Springer.
- Belz, J. A., & Müller-Hartmann, A. (2002). Deutsch-amerikanische Telekollaboration im Fremdsprachenunterricht-Lernende im Kreuzfeuer der institutionellen Zwänge. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 35(1), 68–78. <https://doi.org/10.2307/3531955>
- Boentert, A., & Pistor, P. (2021). *Turning digital in international training programmes: Chances, challenges and perspectives*. 16(2), 83–94. <https://doi.org/10.3217/ZFHE-16-02/06>
- Bolten, J. (2007). *Interkulturelle Kompetenz*. Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen.
- Bolten, J. (2016). Interkulturelle Kompetenz—Eine ganzheitliche Perspektive. In R. Elberfeld, H. Gürses, J. Bolten, N. Schirilla, J. Kroier, A. Manoochchri, & Wiener Gesellschaft für Interkulturelle Philosophie (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz* (S. 28–38). Wiener Gesellschaft für Interkulturelle Philosophie.
- Braselmann, S., Ewers, S. E., & Kramer, P. (2023). Kompetenzvermittlung durch digitale Auslandserfahrungen im Studium—Eine Studie zu den Potenzialen für eine interkulturelle und reflexive Lehramtsausbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift*

- zur *Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 6(1), 113–129.
<https://doi.org/10.11576/HLZ-5240>
- Brunner, M.-L., & Diemer, S. (2018). “You are struggling forwards, and you don’t know, and then you ... you do code-switching...” – Code-switching in ELF Skype conversations. *Journal of English as a Lingua Franca*, 7(1), 59–88. <https://doi.org/10.1515/jelf-2018-0003>
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In D. K. Deardorff (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (S. 321–332). SAGE.
- Byram, M., & Zarate, G. (1996). Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29(4), 239–243. <https://doi.org/10.1017/S0261444800008557>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (2013). *FREPA: A framework of reference for pluralistic approaches to languages and culture, competences and resources* (M. Candelier & Europarat, Hrsg.). Council of Europe Publications.
- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723–733.
- Colpaert, J. (2020). Editorial position paper: How virtual is your research? *Computer Assisted Language Learning*, 33(7), 653–664. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1824059>
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Dooly, M., & Vinagre, M. (2022). Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching*, 55(3), 392–406. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000069>
- Europarat. (2010). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen: Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2* (J. L. M. Trim, M. Butz, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit, & Goethe-Institut Inter Nationes, Übers.; 9. Nachdruck). Langenscheidt.
- EVALUATE Group. (2019). *Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: A European policy experiment* (1. Aufl.). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.29.9782490057337>
- Fraunhofer, H., & Volkmann, L. (2022, Juni 14). The climate crisis in foreign language/environmental literacy education: A binational virtual exchange. *8th International Conference on Higher Education Advances (HEAd’22)*. Eighth International Conference on Higher Education Advances. <https://doi.org/10.4995/HEAd22.2022.14613>
- Funk, H., Gerlach, M., & Spaniel-Weise, D. (2017). Same, but different: How to find common ground in terminology in interdisciplinary and international foreign language research?

- In H. Funk, M. Gerlach, & D. Spaniel-Weise (Hrsg.), *Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings* (S. 21–26). Peter Lang.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Griggio, L. (2018). Linking virtual and physical mobility: A success story of a multilingual and multicultural exchange. *Sustainable Multilingualism*, 12(1), 88–112. <https://doi.org/10.2478/sm-2018-0004>
- Gröschner, A., & Hauk, D. (2019). Unterrichtsforschung. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 38–44). Julius Klinkhardt.
- Gröschner, A., & Kleinknecht, M. (2013). Qualität von Unterricht – Ansätze aus der Perspektive der Unterrichtsforschung. In L. Haag, R. Sibylle, J. Apel, & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5. Auflage, S. 162–177). Klinkhardt.
- Hauck, M. (2019). Virtual exchange for (critical) digital literacy skills development. *European Journal of Language Policy*, 11(2), 187–210.
- Hauck, M. (2023). From virtual exchange to critical virtual exchange and critical internationalization at home. *The Global Impact*, 2023(04), 9–12.
- Helm, F., & Hauck, M. (2022). Language, identity and positioning in virtual exchange. In L. Klimanova (Hrsg.), *Identity, Multilingualism and CALL: Responding to New Global Realities. Advances in CALL Research and Practice* (S. 24–48). Equinox.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserungen des Unterrichts*. Kallmeyer/Klett.
- Heringer, H. J. (2007). *Interkulturelle Kommunikation. Konzepte und Grundlagen* (2. Auflage). Narr Francke Attempto.
- Holubinka, K., Stracke, C. M., Forsman, P., & Juutinen, S. (2021). International virtual mobility in higher education: Design reflections and lessons learned. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(2), 43–56. <https://doi.org/10.3217/ZFHE-16-02/03>
- Jiang, X. (2022). Exploring U.S. students' takeaways from a cross-Pacific COIL project. *Journal of Virtual Exchange*, 5, 31–48. <https://doi.org/10.21827/jve.5.36443>
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Haring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Waxmann.
- Klieme, E., & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung in der Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222–237.
- Klimanova, L., & Vinokurova, V. (2020). Intercultural virtual communication and novice learners: Attitudes, perceptions, and beliefs. In A. Oskoz & M. Vinagre Laranjeira (Hrsg.),

- Understanding attitude in intercultural virtual communication* (S. 30–63). Equinox Publishing Ltd.
- Krengel, F. (2021). Internationalizing foreign language teacher education through virtual exchange. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(2), 109–120. <https://doi.org/10.3217/ZFHE-16-02/08>
- Kultusministerkonferenz. (2023). *Bildungsstandards ERSTE FREMDSPRACHE (2023) Sekundarstufe I Beitrag zur Implementation*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Meißner, F.-J., & Reinfried, M. (Hrsg.). (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Narr.
- Melo-Pfeifer, S. (2015). An interactional perspective on intercomprehension between Romance languages: Translanguaging in multilingual chat rooms. *Fremdsprachen Lehrern und Lernen*, 44(2), 100–115.
- Meyer, S. (2012). Warum die Lederhosen anbleiben Interkulturalität und Stereotype. In J. Schmidt, S. Keßler, & M. Simon (Hrsg.), *Interkulturalität und Alltag* (Bd. 4, S. 71–90). Waxmann.
- Münch-Manková, Z., & Müller de Acevedo, J. (2021). Working together internationally – A virtual learning video project to promote intercultural and digital skills. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(2), 153–166. <https://doi.org/10.3217/ZFHE-16-02/11>
- O’Dowd, R. (2017). Virtual Exchange and internationalising the classroom. *Training Language and Culture*, 1(4), 8–24.
- O’Dowd, R. (2021). Virtual exchange: Moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34(3), 209–224. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201>
- O’Dowd, R. (2022). Virtual Exchange in der internationalen Hochschulbildung. *DAAD Forschung Kompakt*, 07(2022). <https://doi.org/10.46685/DAADStudien.2022.08>
- O’Dowd, R. (2023). Issues of equity and inclusion in virtual exchange. *Language Teaching*, 1–13. <https://doi.org/10.1017/S026144482300040X>
- Otto, J., Migas, K., Järvinen, H., & Burghoff, M. (2017). Interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften. In N. McEvalny, A. Jungermann, W. Bos, & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (Bd. 1, S. 69–85). Waxmann.
- Reimann, D. (2016). Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In M. Rückl (Hrsg.), *Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innenbildung* (S. 15–33). Waxmann.
- Reimann, D. (2023). Ein mehrdimensional-integrierendes Modell der Mehrsprachenaneignung. Ein Vorschlag zur theoretischen Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In L. Eibensteiner, A. Kropp, J. Müller-Lancé, & C. Schlaak (Hrsg.), *Neue Wege des Französischunterrichts. Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter* (S. 26–74). Narr Francke Attempto.

- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 78–88.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Auflage, S. 153–200). Springer.
- Stallivieri, L. (2020, Mai 23). *International virtual education needs greater support*. University World News. <https://www.universityworld-news.com/post.php?story=20200518150642841>
- Thomas, A. (2005). Kultur und Kulturstandards. In A. Thomas, E.-U. Kinast, & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation* (2. Aufl., S. 19–31). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Volkman, L. (2021). Internationalisation of teacher education: New options with online courses abroad. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(2), 95–107. <https://doi.org/10.3217/ZFHE-16-02/07>
- Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darwoska, T. Lüttenberg, & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 39–66). Transkript.
- Wieland, K. (2022). Sprachmittlung als kommunikativer Aushandlungsprozess – Analyse von Peer-Interaktion und Strategieinsatz bei einer deutsch-französischen Aufgabe. In P. Katelhön & P. Marečková (Hrsg.), *Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität* (S. 173–194). Frank & Timme.

6. Anhang

Nr.	Vorgehen	Vorteile	Nachteile	Bemerkungen
1	wöchentlich synchrone Sitzungen	<ul style="list-style-type: none"> - mehr Raum für Austausch und Zusammenarbeit als bei anderen Formaten - Partner- / Gruppenarbeiten können synchron oder asynchron gestaltet werden 	<ul style="list-style-type: none"> - organisatorisch aufwändig 	Varianten: (1) Sitzungen finden wöchentlich gemeinsam statt (2) bei unterschiedlichen Vorlesungszeiten: <ul style="list-style-type: none"> - Start- und Endpunkte in Absprache mit Studierenden anpassen - Sitzungsdauer ändern, z.B. 180 statt 90 Minuten
2	Blockseminare	<ul style="list-style-type: none"> - bietet Raum für synchrone Zusammenarbeit der Studierenden - insbesondere bei unterschiedlichen Vorlesungszeiten von Vorteil - individuelle Vorbereitungs- bzw. Nachbereitungssitzungen ohne Partneruniversität möglich 	<ul style="list-style-type: none"> - organisatorisch aufwändig 	
3	Regelmäßige synchrone Sitzungen mit asynchronen Gruppenarbeitsphasen	<ul style="list-style-type: none"> - Studierende können sich untereinander in asynchronen Phasen vernetzen und austauschen - mögliche Förderung des selbstständigen Arbeitens während asynchroner Phasen - individuelle Vorbereitungs- bzw. Nachbereitungssitzungen ohne Partneruniversität möglich 	<ul style="list-style-type: none"> - asynchrone Phasen und die dabei verwendeten Materialien müssen im Vorher ein gut geplant werden, um Erfolge zu maximieren 	<ul style="list-style-type: none"> - Dozierende sollten für erfolgreiche Aufgabenbearbeitung gut erreichbar sein, bspw. durch regelmäßige Sprechstunden - Materialien für Gruppenarbeit sollten zugänglich und verständlich sein

4	Zusammenarbeit während weniger Sitzungen	<ul style="list-style-type: none"> - geringer organisatorischer Aufwand - ursprünglicher Seminarablauf kann weitestgehend beibehalten werden - kann mit und ohne asynchronen Partner-/ Gruppenarbeitsphasen gestaltet werden - gute Möglichkeit, um <i>Virtual Exchange</i> auszuprobieren 	<ul style="list-style-type: none"> - weniger Zeit für Austausch bringt weniger interkulturelle Erfahrungen und fachlichen Austausch 	
5	Gegenseitige Vorträge in Seminaren der Partneruniversität	<ul style="list-style-type: none"> - geringer organisatorischer Aufwand - bisherige Seminarstrukturen können beibehalten werden 	<ul style="list-style-type: none"> - geringe Austauschmöglichkeiten unter Studierenden - wenig Raum für Austauschmöglichkeiten 	

Tabelle 1: Seminartypologie basierend auf PILOTS-Erfahrungen.