

DIE ROLLE DER LEHRKRAFT ALS MODERATORIN LERNENDER GEMEINSCHAFTEN IN VIRTUELLEN, BINATIONALEN AUSTAUSCHPROJEKTEN – ANFORDERUNGEN AN DIE GESTALTUNG VON AUFGABEN UND GRUPPENPROZESSEN

Karin Schöne

Technische Universität Dresden, Lehrzentrum Sprachen und Kulturen,
Helmholtzstr. 10, 01062 Dresden, Deutschland
e-mail: karin.schoene@tu-dresden.de

Abstrakt

Der Beitrag evaluiert die Einflussmöglichkeiten der Lehrkräfte auf die erfolgreiche Gestaltung der Gruppenarbeit in virtuellen Austauschprojekten. Er stützt sich dabei auf Erfahrungen und Umfragedaten, die im Rahmen des Austausches zwischen Sprachkursen der Technischen Universitäten in Liberec und Dresden gewonnen wurden. Die Daten werden vor dem Hintergrund des Konzepts der „Communities of Inquiry“ ausgewertet. Im Vordergrund stehen die Anforderungen, die an die Unterstützungsleistung der Lehrenden gestellt werden. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei der Einbindung der Lernenden in den Prozess der Moderation und Steuerung der Lernprozesse und den damit verbundenen mediatorischen Anforderungen. Der Beitrag schließt mit Impulsen für die organisatorische und didaktische Unterstützung von binationalen, virtuell gebildeten Teams auf niedrigem sprachlichen Kompetenzniveau.

Keywords

Virtual exchange; Teaching presence; Mediation.

Einleitung

Virtuelle Austauschprojekte sind keine neue Erfindung. Seit mehr als 25 Jahren, seit es die technischen Voraussetzungen ermöglichen, werden Formen der virtuellen Zusammenarbeit insbesondere im Sprachunterricht praktiziert und das Lernen im sozialen Austausch erforscht [11]. Im Kontext der Internationalisierung der Bildung haben sie nach wie vor eine hohe Relevanz und ihre Popularität ist stetig gestiegen [14; 11].

Dabei ist ein virtueller Austausch (*Virtual Exchange*) mehr als nur ein Zusammenbringen von Kursen unterschiedlicher geografischer Provenienz zum Zwecke des gemeinsamen Lernens. Dahinter steht eine Lehrpraxis, die gezielt durch Aufgabenstellungen und didaktische Interventionen die konstruktive Kommunikation und Interaktion zwischen Einzelpersonen oder Gruppen fördert und damit das kollaborative Lernen anregt. Der vorliegende Praxisbericht stützt sich auf die Definition des *Virtual Exchanges (VE)*, wie sie im Rahmen des EVOLVE-Projektes¹ entwickelt worden ist:

“Virtual Exchange (VE) is a practice, supported by research, that consists of sustained, technology-enabled, people-to-people education programmes or activities in which constructive communication and interaction takes place between individuals or groups who are geographically separated and/or from

¹ EVOLVE: Evidence Validated Online Learning through Virtual Exchange

different cultural backgrounds, with the support of educators or facilitators. Virtual Exchange combines the deep impact of intercultural dialogue and exchange with the broad reach of digital technology.“ [13: 6]

Für die Beschreibung und Untersuchung der Lernprozesse in dieser komplexen Lernumgebung hat sich der Begriff der *Community of Inquiry* durchgesetzt. Man versteht darunter das Modell einer lernenden Gemeinschaft:

„[...] in which students listen to one another with respect, build on one another’s ideas, challenge one another to supply reasons for otherwise unsupported opinions, assist each other in drawing inferences from what has been said, and seek to identify one another’s assumptions.” [7: 11, nach Lipman 2003]

Hinter dem Modell der *Community of Inquiry (CoI)* stehen soziokulturell konstruktivistisch geprägte Annahmen über das Lernen, nach denen eben die aktive Beteiligung an bedeutsamen sozialen Aktivitäten in einer forschenden Lerngemeinschaft zum Kompetenzerwerb führt [1]. Sie bietet im besten Fall den Rahmen für bedeutungsvolles und lösungsorientiertes Handeln, Aushandeln und Reflektieren in einem positiv besetzten, emotional abgesicherten Kontext [9].

In der Her- und Bereitstellung dieses gemeinsamen, abgesicherten Lernraumes und einer entsprechenden Lernkultur liegt ein wichtiges Moment für die Aufgabenbestimmung der Lehrkraft in einem virtuellen Austausch², gerade wenn sich Lernende nicht nur in der direkten Begegnung austauschen, sondern Lernen auch mittels asynchroner Kommunikationsformen geschieht. Und so ist die Unterstützungsleistung der Lehrkräfte ein wichtiger Bestandteil der Begriffsbestimmung des *Virtual Exchange*. Ihr gestalterisches Wirken und die Orchestrierung der Zusammenarbeit ist für ein Gelingen des Lernens und für den kollaborativ-konstruktivistischen Lernprozess im virtuellen Austausch wesentlich. Sie wird im Modell der *CoI* mit dem Begriff der *Teaching Presence (TP)* erfasst: „the design, facilitation, and direction of cognitive and social processes for the purpose of realizing personally meaningful and educationally worthwhile learning outcomes“ [1: 5]. Gemeinsam mit der *Cognitive Presence*, der kollaborativen Wissenskonstruktion durch die Teilnehmenden, und der *Social Presence*, dem Ermöglichen des kollegialen Austausches in einer Gemeinschaft sozialer und emotionaler Wesen, schafft sie die notwendigen Voraussetzungen für die gemeinschaftliche Wissenskonstruktion [5; 9: 54]. Die *TP* basiert auf drei Komponenten, die die wesentlichen Aufgabenfelder der Lehrkräfte in Austauschprojekten beschreiben [1; 5: 3]:

- **Design and Organization:** Konzeption und Gestaltung des Lernangebots, Sicherstellen der Rahmenbedingungen (im Vorfeld des VE) und der notwendigen Anpassungen (im Verlauf des VE)
- **Facilitating Discourse:** Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens und der Gruppenprozesse, Förderung des Diskurses in der Gruppe und damit des gegenseitigen Verstehens und der persönlichen Sinnzuweisung
- **Direct Instruction:** Inhaltliche Unterstützung der Wissenskonstruktion durch Strukturierung, Aufbereitung und Präsentation der Inhalte, aber auch durch konstruktives Feedback und die Anregung zur Reflexion

² Czerwionka & de Witt [3] heben in der Begriffsbestimmung der *CoI* die Verschiebung des Fokus vom individuellen hin zum gemeinsamen Lernprozess hervor: „Eine Online-Community of Inquiry ist eine forschende Lerngemeinschaft, die durch synchrone und asynchrone Kommunikationsformen im Internet eine gemeinsame Lernkultur entwickelt. Nicht die Interessen des Einzelnen, sondern der gemeinsame Forschungsprozess steht im Vordergrund.“ [3: 128]

Dass der *Teaching Presence* für die Qualität der Lernergebnisse eine Schlüsselrolle zukommt, wird vielfach durch die Literatur gestützt (vgl. für einen Überblick [9]³). Der vorliegende Beitrag nutzt das Modell der *TP* als Schablone, um Hürden in der Zusammenarbeit aus Sicht der Teilnehmenden einzuordnen und mögliche Interventionen für den konkreten Kontext der deutsch-tschechischen virtuellen Austauschprojekte abzuleiten.

1 Zielstellung des Praxisberichts

In diesem Praxisbericht werden sechs virtuelle Austauschprojekte, die zwischen in Regelsprachkursen einer tschechischen und einer deutschen Universität im Verlaufe von zwei Semestern als Pilotprojekte durchgeführt wurden, vorgestellt und aus studentischer Perspektive evaluiert. Im Fokus der Betrachtung steht die Wahrnehmung von Hürden und Positiva der projektbezogenen Zusammenarbeit. Sie werden auf die Einflussbereiche der Lehrkräfte im Sinne der *Teaching Presence* bezogen und diskutiert. Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund: Was hat nach Aussage der Studierenden den Lernprozess in der Gemeinschaft behindert, was hat ihn befördert? Welcher Einflussbereich ist aus dieser Perspektive besonders wichtig für die Gestaltung und Unterstützung von lernenden Gemeinschaften im Sinne der *CoIs*? Zielstellung ist es, didaktische und organisatorische Interventionen abzuleiten und damit konkrete Empfehlungen für Organisator:innen und Lehrkräfte in Austauschprojekten zu formulieren.

Schließlich soll herausgearbeitet werden, welche Anforderungen ein zweisprachiges Austauschprojekt an die sprachlichen und mediatorischen Kompetenzen der Lernenden auf niedrigen Sprachniveaus stellt und worauf der Schwerpunkt der sprachdidaktischen Unterstützungsarbeit in der Vorbereitung und Begleitung eines virtuellen Austausches liegen sollte.

2 Methodik

2.1 Durchführung der Austauschprojekte

Im Rahmen des EU-geförderten deutsch-tschechischen Projektes „Grenzüberschreitendes Lehren und Lernen mit Virtual Exchange und Flipped Classroom im Sprachunterricht an der TU Liberec und TU Dresden“⁴ wurden sechs virtuelle Austausch-Projekte durchgeführt. Die beteiligten Lehrkräfte hatten keine Erfahrung mit dem Format, wurden jedoch in einem Intensiv-Workshop in das Konzept des *Virtual Exchange* eingeführt und erhielten eine Intensivschulung zur Vorbereitung und Durchführung von VE-Projekten, an deren Abschluss eine eigene Projektkonzeption stand.

Die Projekte waren für einen Zeitraum von durchschnittlich sechs Wochen konzipiert und gliederten sich in eine Kennenlernphase, eine Phase der Analyse und des Vergleiches (Gruppenarbeitsphase 1) und in eine Kollaborationsphase, an deren Ende ein gemeinsames Produkt stand (Gruppenarbeitsphase 2 mit Abschlusspräsentation). Sie folgten dabei in

³ In Untersuchungen zum Einfluss von Interventionen durch Lehrkräfte bestätigt sich eine starke Korrelation zwischen der Qualität der *Teaching Presence* und den wahrgenommenen Lernerfolgen [16]. Eine ganz wesentliche Aufgabe bei der Förderung des Gemeinsinns einer Lerngemeinschaft ist das Herstellen und Absichern einer positiven Lernatmosphäre, damit Lernende ihre Teilhabe (*social presence*) in kognitives Engagement (*cognitive presence*) verwandeln können [6].

⁴ Das Projekt wurde durch die Europäische Union im Rahmen der Förderung der regionalen Entwicklung Sachsen-Tschechien unter der Projektnummer 100526125 gefördert. Ziel des Projektes war die Entwicklung und Erprobung von Konzepten und konkreten Lehr-Lernszenarien für a) den Flipped Classroom und b) den Virtual Exchange sowie die Bereitstellung von erprobten Konzepten mit Durchführungsvorschlägen als Best Practise.

wesentlichen Zügen dem traditionellen Aufbau eines *Virtual Exchange* [15]. Alle sechs Austauschprojekte waren aufgaben- und handlungsorientiert gestaltet, sie hatten jeweils die gemeinsame Erstellung eines Produktes zum gewählten Thema zum Ziel. Ein Überblick kann Tabelle 1 entnommen werden. Dieser Aufgabentyp (*collaborative tasks*) stellt in der Typologie der Virtual-Exchange-Aufgaben den anspruchsvollsten dar, da er ein hohes Maß an Absprachen zum Vorgehen und zur inhaltlichen Gestaltung beinhaltet [15: 178]. Dies bedeutet jedoch nicht zwingend, dass ein Austausch dieser Art nur auf höheren Sprachkompetenzniveaus durchgeführt werden kann (ebenda). Vier der hier vorgestellten Austausch-Projekte wurden auf Niveau A2 und B1 nach dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)* als tschechisch-deutsches Tandem durchgeführt, zwei auf B2-Niveau mit Englisch als Lingua franca.

Tab. 1: Übersicht über die Austauschprojekte

Thema	Sprachen
Erkundung und Vergleich von stadt- und studienbezogenen Themenfeldern, gemeinsame multimediale Präsentation	Deutsch & Tschechisch [B2 & B1]
Studierende erkunden (digitale) Formate der Selbstdarstellung für die Bewerbung und erstellen eine „Personal Branch“	Englisch [B2]
Studierende erstellen ein digitales Informations- und Unterstützungsangebot für Erstsemester am Central European Campus	Englisch [B2]
Studierende erstellen Umfragen zu den Themen Reise-, Verkehrs- und Einkaufsverhalten und werten diese auf einfache Weise aus	Deutsch & Tschechisch [B1 & A2+/B1]
Studierende analysieren je ein deutsches und tschechisches Lied, übertragen die Texte in die andere Sprache und interpretieren (singen) Ihre Produkte	Deutsch & Tschechisch [B2 & B1]
Studierende erkunden Unterschiede in Anforderungen an Bewerber und an die Selbstdarstellung auf dem Arbeitsmarkt	Englisch [B2]

Quelle: eigenes Werk

In jedem Austauschprojekt wurden mehrere Einzelthemen bearbeitet, die sich die Teilnehmenden entweder selbst suchten oder aus einem Set von Themen selbst auswählten. Auf dieser Basis wurden die Teilnehmenden in einzelne Arbeitsgruppen aufgeteilt, die in der Regel zu gleichen Teilen mit Studierenden der tschechischen und der deutschen Seite besetzt waren. Die Eröffnungsphase wurde durch eine gemeinsame Videokonferenz eingeleitet. Die Zusammenarbeit in der Gruppenarbeitsphase 1 war für alle Arbeitsgruppen weitgehend textbasiert und verlief vor allem asynchron. Während die Arbeit in ersten Phase vorrangig durch die Aufgabenstellungen der Lehrkräfte vorstrukturiert war, entschieden die Studierenden in Gruppenarbeitsphase 2 zunehmend selbst über die Strukturierung und Art der Kollaboration. Videokonferenzen in den Gruppen ermöglichten eine direkte synchrone Zusammenarbeit.

Die Unterstützungsleistung der Lehrkräfte wurde im Rahmen einer abschließenden Fragebogenerhebung unter den Studierenden evaluiert.

2.2 Datenerhebung

Die virtuellen Austauschprojekte fungierten als Pilotprojekte im binationalen Austausch der Sprachenzentren der beiden Universitäten. Die Pilotierung erstreckte sich über zwei Semester und wurde nach jedem Durchgang mittels Fragebogen durch die studentischen Teilnehmer:innen evaluiert. Die Evaluation begleitete die konzeptionelle Umsetzung und verfolgte das Ziel, die Möglichkeit der Integration der Projekte in das Curriculum zu bewerten

und Verbesserungspotential in den Bereichen Organisation, Aufgabendesign und Förderung der studentischen Kollaboration zu ermitteln.

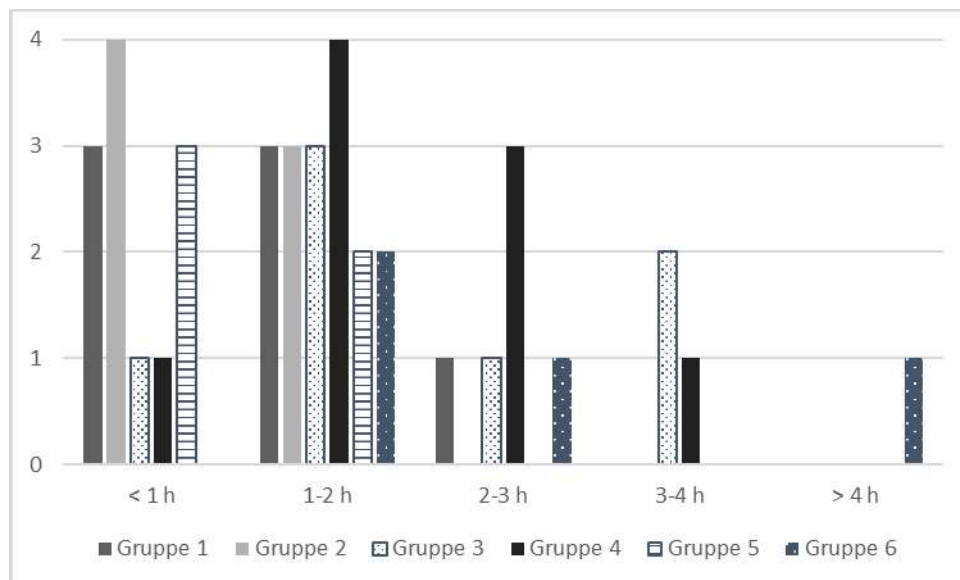
Im Kontext dieses Praxisberichts werden die Fragen ausgewertet, die in einem direkten Bezug zu den Handlungsfeldern der Lehrkraft im Sinne der *Teaching Presence* stehen. Die Ergebnisse stützen sich zum einen auf die quantitative Auswertung geschlossener Fragen zum Arbeitsaufwand und zum Aufgabendesign. Erfahrung mit der Kollaboration in internationalen Teams wurden dann in offenen Fragen erfasst. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse dieser Antworten werden Problemfelder und positive Impulse induktiv abgeleitet. Diese werden im letzten Abschnitt, der Diskussion, in den Kontext von Forschungsergebnissen zur effektiven Intervention von Lehrkräften im Rahmen von Telekollaboration gesetzt, um Empfehlungen für die Betreuung von zweisprachigen Austauschprojekten abzuleiten.

2.3 Auswertung

An der Befragung nahmen insgesamt 41 Studierende beider Einrichtungen teil, 21 in Kohorte 1 (Wintersemester 21/22) und 20 in Kohorte 2 (Sommersemester 2022). Nur eine Person hatte zuvor bereits Erfahrung mit einem Virtual Exchange Projekt gemacht. Die Teilnahme war freiwillig, es waren Teilnehmende aus allen sechs VE-Projekten vertreten.

2.3.1 Rahmenbedingungen

Für das Projekt waren pro Woche durchschnittlich 1,5 bis 2 Stunden Arbeitsaufwand eingeplant. 70,8 % der Teilnehmer:innen gaben an, weniger als eine Stunde oder 1-2 Stunden pro Woche für das Projekt aufgewandt zu haben. 14,6 % verwandten im Schnitt 2-3 Stunden. 9,7 % mit benötigten mit mehr als 3 Stunden deutlich mehr Zeit. Abbildung 1 (Fig. 1) zeigt den Zeitaufwand der Teilnehmenden aufgeschlüsselt nach Austauschprojekten (hier Gruppen). Es wird deutlich, dass der Aufwand variiert, was mit den unterschiedlichen Anforderungen der Aufgabenstellung der Gruppen zusammenhängen kann. Auffällig ist eine erhöhte Varianz der Angaben von einzelnen Teilnehmer:innen innerhalb der Gruppe 3 und 4, weniger ausgeprägt auch bei Gruppe 1 und 6. Sie deutet darauf hin, dass nicht alle gleichmäßig an der Arbeit beteiligt waren. Dennoch bewerteten insgesamt 87,8 % der Studierenden, dass sie die Aufgaben in der vorgegebenen Zeit gut bewältigen konnten.



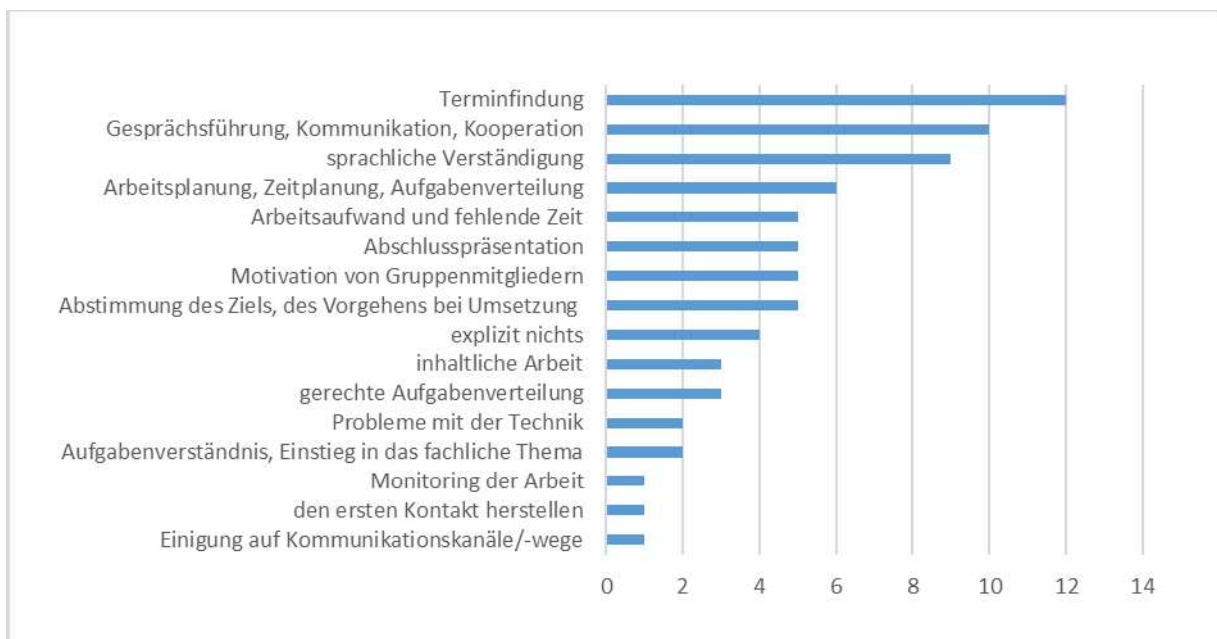
Quelle: eigenes Werk

Fig. 1: Zeitaufwand der Teilnehmenden nach Austauschprojekten (Gruppe 1 – 6)

92 % der Befragten haben ihr VE-Projekt erfolgreich abgeschlossen. Je zwei Teilnehmer:innen haben ihre Aufgabe nicht bzw. nur teilweise gelöst. Neben fehlender Zeit wurde als Grund angeführt, dass die Aufgabenstellung und der Sinn dahinter nicht verstanden wurden. Die betroffenen Personen gaben zudem bei der Frage „Ich fühlte mich gut über die Ziele des VE-Projektes informiert“ an, dass sie nicht oder nur teilweise zustimmen. Im Vergleich stimmten 71 % der Teilnehmer:innen dieser Aussage zu bzw. voll und ganz zu und insgesamt 10% nur teilweise. Hier zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen ausreichender Explikation von Ziel- und Aufgabenstellung und erfolgreicher Umsetzung durch einzelne Teilnehmer:innen.

2.3.2 Werkzeuge und Plattformen

Erfragt wurde, welches die Hauptkommunikationskanäle in der Gruppe⁵ waren und warum sie gewählt wurden. Für synchrone Besprechungen wurden die von den Lehrkräften bzw. der Institution bereitgestellten Videokonferenzwerkzeuge (Zoom, Google meets) bevorzugt. Nur in einem Fall wählten die Studierenden eine andere Plattform (Jitsi). Für organisatorische und Terminabsprachen nutzten die Studierenden ihnen gut bekannte Apps und Plattformen wie WhatsApp, Discord, Facebook Messenger, aber auch E-Mail. Aus den Begründungen geht hervor, dass die Auswahl nicht in allen Gruppen einfach war, da z. B. nicht alle Team-Mitglieder über soziale Netzwerke oder WhatsApp erreichbar waren. Für die gemeinsame asynchrone Bearbeitung der Aufgaben wählten die Gruppen die Plattformen Google Docs und Moodle. Diese kannten sie aus dem Unterricht bzw. sie wurden von den Lehrkräften vorgeschlagen.



Quelle: eigenes Werk

Fig. 2: Herausforderungen der Gruppenarbeit und Häufigkeit ihrer Nennung durch Studierende

2.3.3 Herausforderungen der Kollaboration in internationalen Teams

Die Studierenden wurden in zwei offenen Fragen explizit nach Herausforderungen, die Ihnen im Austausch-Projekt begegnet sind, befragt: einmal konkret nach den als herausfordernd

⁵ Gruppe bezieht sich hier auf die Lerngemeinschaften bzw. Arbeitsgruppen, die innerhalb eines Austausch-Projektes gebildet wurden. Sie umfassten in der Regel 3-4 Teilnehmer:innen.

empfundenen Aspekten der Kollaboration in der Gruppe, einmal allgemein im Rahmen der abschließenden Bewertung des Austausches. Die Antworten ließen sich nach Inhaltsanalyse in 16 Kategorien zusammenfassen. Mehrfachnennungen durch dieselben Personen wurden nicht berücksichtigt. Abbildung 2 (Fig. 2) zeigt die durch die Studierenden benannten Herausforderungen der Gruppenarbeit geordnet nach der Häufigkeit ihrer Nennung.

Das nach der Häufigkeit der Nennung (12) größte Problem stellt das Planen gemeinsamer Treffen dar. In diesem rein organisatorischen Kontext sind auch das Finden geeigneter Kommunikationsmittel und die Probleme mit der Technik zu sehen, die aber nur in jeweils einer Gruppe auftraten.

Sieben der insgesamt 16 Problembereiche lassen sich dem Komplex der Kooperation oder Kollaboration im Sinne des gemeinsamen zielgerichteten bzw. lösungsorientierten Handelns auf ein gemeinsames Produkt hin zuordnen. Mit insgesamt 42 % aller Nennungen ist dieser Bereich recht gewichtig. Die einzelnen Kategorien lassen sich nicht immer trennscharf beschreiben, zumal die Studierenden zum Teil nur sehr grob von Herausforderungen mit der „Kommunikation“ oder „Kooperation“ sprechen. Das lässt darauf schließen, dass nicht bei allen Teilnehmenden ein detaillierteres Verständnis jener Faktoren und Fertigkeiten vorhanden ist, die für das Gelingen der Gruppenarbeit relevant sind. Es werden aber auch konkrete Aspekte wie die Planung und Strukturierung der Projektaufgabe und die entsprechende Aufgabenverteilung genannt. Vor allem das Finden einer gemeinsamen Vorstellung vom Ziel und davon, wie die Projektaufgabe umgesetzt werden soll, wird als schwierig wahrgenommen.

Probleme mit der Motivation von Gruppenmitgliedern und die damit eng zusammenhängende gerechte Verteilung der Arbeitslast sind unmittelbar mit der Kollaboration verbunden, hängen aber auch von externen und organisatorischen Faktoren ab. (So konnten deutsche Teilnehmer:innen ihre Leistung im Rahmen des Projektes nicht in gleichem Maße anrechnen lassen wie Teilnehmer:innen auf der tschechischen Seite.) Sie weisen aber auch auf soziale Aspekte der Zusammenarbeit (*social presence*) hin.

Rein inhaltsbezogene Herausforderungen, die sich auf die Auseinandersetzung mit dem Thema beziehen, finden vergleichsweise selten Erwähnung (13 % aller Nennungen). In zwei Projekten wurde von insgesamt fünf Personen die Abschlusspräsentation des Ergebnisses als besonders anspruchsvoll wahrgenommen. Die Auseinandersetzung mit Inhalten und der Einstieg ins Thema wurden insgesamt fünf Mal erwähnt.

Abschließend soll auf Schwierigkeiten mit der sprachlichen Verständigung eingegangen werden. Diese wurden gleich zehnmal erwähnt, jedoch nur von Teilnehmer:innen der zweisprachig durchgeführten Projekte, nicht in den Gruppen, in denen Englisch die *lingua franca* war. Die Herausforderung der sprachlichen Verständigung wurden allgemein auf beiden Seiten formuliert, konkret wurden die unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzniveaus auf deutscher und tschechische Seite benannt und die Schwierigkeit, sich spontan im Gespräch zu äußern. Ein:e Teilnehmer:in machte explizit auf mediatorische Schwierigkeiten aufmerksam: „sich gegenseitig zu verstehen (in jeder der beiden Sprachen hat eine Hälfte der Gruppe Schwierigkeiten); die Gesprächsleitung zu übernehmen“ (TN-ID 1).

Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass 11 Befragte keine Herausforderungen erwähnten, darunter vier, die explizit angaben, auf keinerlei Schwierigkeiten gestoßen zu sein.

2.3.4 Positive Lernerfahrungen und Verbesserungsvorschläge

In der abschließenden Bewertung wurden die Studierenden gebeten einzuschätzen, was Sie aus dem Projekt mitgenommen haben. Die Inhaltsanalyse der studentischen „Takeaways“ spiegelt wider, dass der virtuelle Austausch generell als eine positive Erfahrung gewertet wird, auch auf der Ebene der interkulturellen und interpersonellen Erfahrungen. Mehrfach wird erwähnt, dass die Erfahrungen des deutsch-tschechischen Austausches, das Knüpfen von Kontakten mit Studierenden aus dem Nachbarland als eine persönliche Bereicherung empfunden werden (10 Nennungen). Auch ein Zugewinn an Kenntnissen zum behandelten Thema spielt eine Rolle (5 Erwähnungen).

Es wird zudem deutlich, dass die im vorangegangenen Abschnitt identifizierten Herausforderungen auch als Lernanlass gesehen werden, insbesondere im Bereich der Kollaboration und Interaktion in der Lerngemeinschaft (10 Nennungen). Die Erkenntnisse betreffen Steuerungsprozesse in der Gruppe wie auch das selbstgesteuerte Lernen und Arbeiten:

- „communication within the group is important; in case other team members miss deadlines and aren't that motivated accomplishing the task gets complicated“ (TN-ID 34)
- „Gruppenorganisation und Treffen sind wichtig, genauso wie klare Absprachen“ (TN-ID 31)
- „time management since i [sic!] had to manage this project with other personal tasks, school, work and other project“ (TN-ID 41)
- “To read the instructions and tasks more carefully and to not delay the tasks.” (TN-ID 16)

Tab. 2: Was befördert den Lernprozess aus studentischer Sicht

	Design and Organization	Facilitating Discourse	Direct Instruction
Verbesserungsvorschläge	<ul style="list-style-type: none"> – Auftakttreffen zu Beginn – mehr Zeit und Gelegenheit für direkten Austausch – mehr Offline-Treffen – Anwesenheit beider Kursleiterinnen – zeitigere Information über das Projekt 	<ul style="list-style-type: none"> – gelenkte Kommunikation zwischen den Studierenden aus beiden Ländern – Unterstützung bei der Organisation der Treffen – mehr Zeit zur Gruppenfindung 	<ul style="list-style-type: none"> – mehr Klarheit über die Zielsetzung – Sicherstellen der gleichmäßigen Nutzung beider Sprachen
Positiva	<ul style="list-style-type: none"> – das Projekt war gut gestaltet – keine Zusatzbelastung – gute Themenwahl – lockere Zusammenarbeit u. Organisation durch Lehrende – die vielfältigen Methoden und Tools wirkten beteiligend und lernfördernd 	<ul style="list-style-type: none"> – gute Zusammenarbeit von deutschen und tschechischen Studierenden – sehr gute Unterstützung durch die Lehrer – Förderung der Selbstständigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> – die finale Präsentation war herausfordernd, aber auch der beste Teil

Quelle: eigenes Werk

In den Austausch-Projekten, die zweisprachig verliefen, spielt zusätzlich der Zugewinn an produktiven kommunikativen Fertigkeiten, an kommunikativen Strategien und auch die Erweiterung des Wortschatzes eine wichtige Rolle (insges. 11 Nennungen). Dabei reflektierten die Studierenden nicht nur einzelsprachliche Kompetenzen, sondern auch plurilinguale Erfahrungen, wie folgende Zitate zeigen:

- „Es ist wichtig einfach drauf los zu reden. Meistens verstehen uns die Gegenüber und es wäre viel schlimmer nichts zu sagen.“ (TN-ID 15)

- „Práce ve skupině, kde se mluví s [sic!] více jazyky.“ (Arbeit in einer Gruppe, in der mehrere Sprachen gesprochen werden). (TN-ID 18)
- „dass beide Sprachen sehr unterschiedlich in Satzbau, Rhythmus etc. sind.“ (TN-ID 29)

Schließlich schätzten die Befragten ein, was sie insgesamt positiv bewerten und welche Verbesserungsvorschläge sie haben. Die genannten Maßnahmen werden unter der Fragestellung, was befördert den Lernprozess aus studentischer Sicht, analysiert und kategorisiert. Tabelle 2 zeigt überblicksmäßig ihre Zuordnung zu den Einflussphären der Lehrkraft nach dem Modell der *Teaching Presence*.

3 Diskussion

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt dargestellt wurde, was aus Studierendensicht den Lernprozess in der Gemeinschaft behindert und befördert hat und welche Rolle sprachliche Schwierigkeiten spielen, soll in der Diskussion der Ergebnisse vor allem erörtert werden, durch welche instruktiven und organisatorischen Interventionen die Lehrkraft die lernenden Gemeinschaften effektiv unterstützen kann.

3.1 Die Lehrkraft als Gestalter:in und Ermöglicher:in des selbstregulierten Lernprozesses

Ein großer Teil der von den Studierenden benannten Herausforderungen fällt in den Bereich der Organisation des selbstgesteuerten Lernens: der Definition bzw. Findung des Zieles der gemeinsamen Arbeit und der Strukturierung der Aufgaben. Diese Hürden treten vor allem in der Anfangsphase der Gruppenarbeit auf und kreuzen sich hier mit eher organisatorischen Problemen, wie gemeinsame Besprechungstermine zu finden, sich auf ein Kommunikationstool zu einigen, Aufgaben in der Gruppe gerecht zu verteilen. Diese Phase stellt die Studierenden vor recht viele parallele Herausforderungen und ist gleichzeitig kritisch für den Erfolg der weiteren Zusammenarbeit. Sie wirkt sich unmittelbar auf die Motivation einzelner und nachfolgend auf die Verteilung der Arbeitslast aus. Hier können sich Studierende schnell überfordert fühlen, einige lösen ungleiche Beteiligung mit erhöhtem Eigeneinsatz. Erschwerend kann wirken, wenn die Aufgabenstellung nicht ausreichend klar ist.

Lehrkräfte werden hier besonders benötigt, um die Teilnehmer:innen bei der Organisation der Gruppenarbeit zu unterstützen, aber gleichzeitig auch dazu, den Prozess des selbstgesteuerten Lernens anzustoßen, und den Diskurs, das gegenseitige Verstehen und die persönliche Sinnzuweisung zu befördern (*Facilitating Discourse*).

In ihrer Rolle als Ausgestalter des Lernprozesses und der Rahmenbedingungen (*Design and Organization*) müssen sie in dieser Phase vor allem darauf achten, dass die Aufgabenstellung ausreichend explizit ist bzw. dass alle Teilnehmer:innen Gelegenheit haben, diese für sich zu klären. Auch initiale Aufgaben, die primär der Beförderung der Gemeinschaft und des Kennenlernens oder dem Abbau von Anspannung bei intensiven Absprachen dienen, wirken sich nachweislich positiv auf die *social presence* der Teilnehmenden, also die Teilhabe an der Gemeinschaft, und damit auf ein lernförderliches Milieu aus [9]. Kurek und Müller-Hartmann zeigen zudem auf, dass bei der Vermittlung und Explikation der Aufgabe auch dem Zusammenwirken beider Kursleiter:innen eine wesentlich Rolle zukommt [9: 68].

Auch Shea et al. [17] bestätigen, dass sowohl eine effektive Gestaltung der Lehr-Lern-Szenarien und der Organisation (*Design and Organization*) als auch eine gezielte Unterstützung des Diskurses in den Teams (*Facilitation of Discourse*) ganz allgemein zu einer Intensivierung der Lerngemeinschaft führen, in der alle ein gemeinsames Verständnis der Lernziele haben, sich gegenseitig unterstützen und vertrauen [17: 184]. In ihrer Studie, die

vor allem den Einfluss der *Teaching Presence* auf die studentische Wahrnehmung der Verbundenheit in der *CoI* und den erfolgreichen Lernprozess untersucht, zeigen Shea et al. [17] jedoch auch, dass es gerade Maßnahmen zur Beförderung des konstruktiven Diskurses in der Gruppe (*Facilitating Discourse*) sind, die zur gleichberechtigten Teilhabe an den Lernprozessen in der Gruppe beitragen. Sie zeigen auf: “a strong and active presence on the part of the instructor—one in which she or he actively guides and orchestrates the discourse—is related both to students' sense of connectedness and learning” [17: 185].

Es ist auch über die Anfangsphase hinaus wichtig, die Gruppen bei der Steuerung der Arbeit und des Lernprozesses, wie Absprachen zu Teilzielen und Arbeitsschritten, nicht allein zu lassen, was die mehrfache Erwähnung von Herausforderungen bei der Gesprächsführung, Kooperation und Kommunikation in der Gruppe zeigt. Untersuchungen von Pool et al. [16] zur Entwicklung der *Learning Presence in Communities of Inquiry* zeigen: „... that a lack of self-regulation skills, such as time-management, coordination, and management of tasks, influenced the learning presence and required a stronger teaching presence. We concluded that self-regulation skills are supportive of effective learning in a blended learning environment.” [16: 153]. Studierende in den hier untersuchten Austauschprojekten haben sich häufigere Treffen gewünscht. Sie schätzten die moderierende Anwesenheit der Lehrkraft, gleichzeitig aber auch die Selbstständigkeit. Die besondere Herausforderung für Betreuer von forschenden Lerngemeinschaften (*CoI*) besteht nun darin, dass diese (bzw. die Lehrkräfte) ihre Unterstützungsleistung nach und nach auf die Lernenden übertragen [3: 128]. Den Lehrenden „obliegen [dennoch] kontinuierlich die Strukturierung, Gestaltung und Beurteilung der Lernerfahrungen“ [3: 129].

Eine Möglichkeit, die Selbstständigkeit bei der Koordination der Gruppenaufgaben zu verbessern, ist z. B. die Wahl von studentischen Gruppenkoordinator:innen, was in einem der Austauschprojekte gute Ergebnisse zeitigte. Zielstellung sollte es insgesamt sein, dass Studierende nach und nach Planungs- und Kontrollaufgaben und mithin die Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen. Konkrete Indikatoren für selbstreguliertes Lernen in *CoIs* sind dabei nach Shea und Bidjerano [18]:

- vorausschauendes Planen: Aufgaben koordinieren und delegieren
- Monitoring-Aufgaben: Verständnis innerhalb der Arbeitsgruppe und Stand der Arbeit und der Ergebnisse überprüfen
- Nutzung von Strategien: Hilfe und Unterstützung proaktiv suchen, anbieten und leisten

3.2 Die Lehrkraft als Mentor:in

Die Frage ist, inwiefern vor allem diese Fähigkeiten bereits vor dem Austausch thematisiert werden können und sollten. O'Dowd und Sauro [14] geben ganz allgemein mit Blick auf die Kompetenzentwicklung in internationalen virtuellen Austauschprojekten zu bedenken, dass allein das Zusammenführen zweier Kurse für einen Online-Austausch und die aktive Beteiligung der Studierenden noch keine Garantie für erfolgreiche Entwicklung interkultureller und digitaler Kompetenz darstellt. Sie plädieren dafür:

„[...] that in order for virtual exchange to be a more effective educational tool, greater attention must be paid to how teachers can actively integrate the exchanges into their classes and mentor their students as they negotiate the linguistic, cultural, and digital hurdles of online intercultural collaboration.” [14: 147]

Eine der von ihnen vorgeschlagenen Mentoring-Strategien ist die aktive Auseinandersetzung mit Online-Interaktionsstrategien im Vorfeld des Austausches. Einen Schwerpunkt bildet hier

die Bewusstmachung von Sprach- und Interaktionsstrategien. Ihre Studie zeigt, dass Strategien wie die persönliche Ansprache, Nutzung von Emoticons und der Austausch persönlicher Informationen wesentlich zur Entwicklung einer lern- und gemeinschaftsfördernden *social presence* beitragen [14: 160].

So möglich, sollte die Lehrkraft auch bereits bei der Gestaltung der Aufgaben an Möglichkeiten und Raum zur Reflexion über den angemessenen und richtigen Gebrauch sprachlicher Formen denken [11]. Denn damit ein virtueller Austausch positive Effekte auf die sprachliche Entwicklung der Lernenden hat, kommt es wesentlich darauf an, dass die Aufgaben Raum und Anlass für das Fokussieren sprachlicher Formen geben und der Austausch selbst mit Phasen für Reflexion und Arbeit an sprachlichen Strukturen kombiniert ist [11: 64].

3.3 Besonderheiten von Tandem-Austauschprojekten

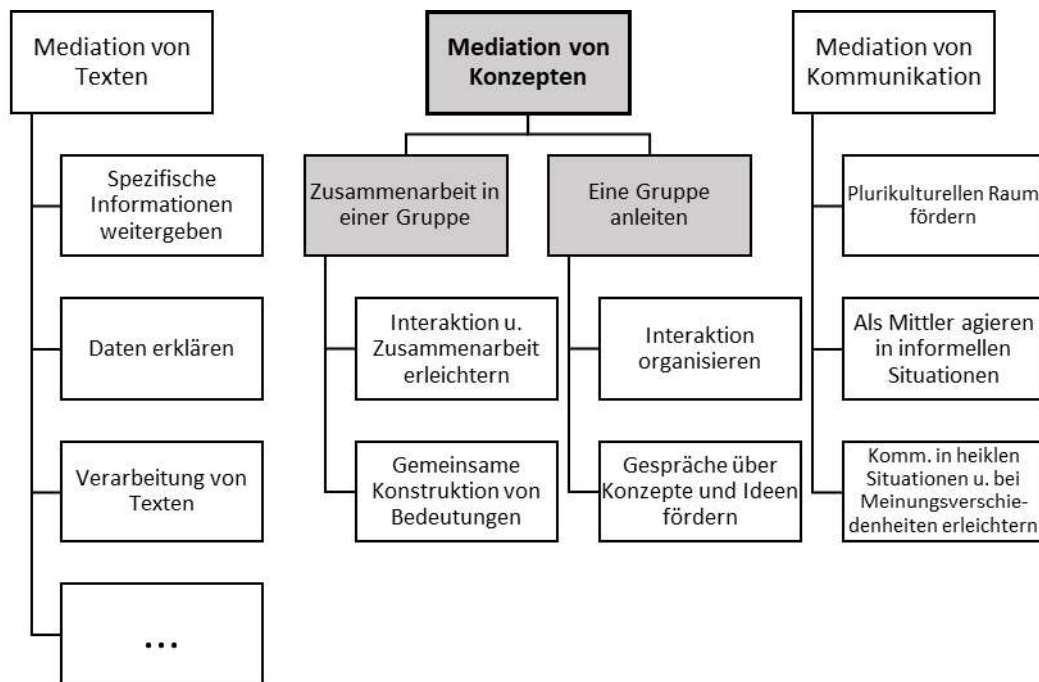
Die sprachliche Verständigung spielt für zweisprachig und auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus durchgeführte Projekte, wie in dieser Situation des Austausches zwischen Deutschkursen (B1 und B2) und Tschechischkursen (A2 und B1), eine wesentliche Rolle, wie nicht zuletzt die Anmerkungen der Studierenden deutlich machen. Im Kontext von (virtuell) lernenden Gemeinschaften ist Sprache nicht nur Mittel des Informationsaustausches, sondern auch Gegenstand des Lernprozesses und insbesondere Vehikel zur Aushandlung und Bestimmung von Zielen, Vorstellungen und Konzepten.

Die Anforderungen an Sprachlernende sind mithin in diesem Zusammenhang sehr hoch und es stellt sich die Frage, inwiefern gemeinsame Aufgaben in einem Austauschprojekt auch von Lernenden auf A2 und B1-Niveau bewältigt werden können bzw. ob sich die Anforderungen für diese Niveaus beschreiben lassen und welche besondere Unterstützungs- und Vorbereitungsleistung hier notwendig wird.

Mit dem *Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* [2] wurden die Skalen für kommunikative Aktivitäten und Strategien um die Dimension der **Mediation** erweitert, die für die aufgabenorientierte Zusammenarbeit in Teams eine besondere Rolle spielt, da sie sprachliche Kompetenzen in den Kontext von Kollaboration, Organisation von Kommunikation und Aushandeln von Konzepten setzt. Kursplaner:innen und Lehrkräften stehen neben Deskriptoren für die Mediation von Texten auch Skalen zur *Mediation von Konzepten* und *Mediation von Kommunikation* zur Verfügung. Sie sind in Abbildung 3 (Fig. 3) dargestellt. Im Bereich der *Mediation von Konzepten* werden die beschriebenen Aktivitäten danach unterteilt, ob sie im Kontext kooperativer Arbeit stattfinden oder Teil der Aufgaben eines Moderators / einer Moderatorin sind, der /die Kommunikationshandlungen der Gruppe organisiert.

Es würde den Rahmen dieses Praxisberichts sprengen, im Detail auf die Anforderungsbeschreibung der einzelnen Mediationsskalen einzugehen. Es soll jedoch hervorgehoben werden, dass sie Lehrkräften einen Überblick geben können, welche Interventionsmöglichkeiten auf einem bestimmten Kompetenzniveau erwartbar und welche sprachlichen Mittel sinnvoll anwendbar sind. So liegt im Bereich *Interaktion und Zusammenarbeit in einer Gruppe erleichtern* der Schwerpunkt der erwartbaren Leistungen auf B1/B1+-Niveau darauf, gezielt Fragen zu stellen und andere einzuladen, sich am Gespräch zu beteiligen [2: 130]. Entsprechende Implikationen für das Beherrschen von Redemitteln sind: andere auffordern, ihre Ansichten beizutragen, Vorschläge unterbreiten, Zustimmung erfragen, eine alternative Vorgehensweise vorschlagen und andere bitten, ihr Fachwissen beizusteuern [2: 132]. Die Formulierung der Einschränkung bleibt in den Deskriptoren recht allgemein. Sie findet z. B. für das Niveau B1/B1+ Ausdruck in

Formulierungen wie „in einfachen Begriffen“ „mit unkomplizierten Fragen und Antworten“ (ebenda).



Quelle: Mediationsaktivitäten und -strategien [2: 112; Hervorhebungen KS]

Fig. 3: Mediationsaktivitäten nach dem GER

Als Vorbedingung für das gemeinsame Entwickeln, für die Mediation von Konzepten setzt der GER die vorherige Beziehungsarbeit [2: 129]. Er definiert sogar eine „ausgeprägte emotionale Intelligenz beziehungsweise die Bereitschaft diese zu entwickeln“ als Voraussetzung für die Beteiligung an Mediation überhaupt [2: 113]. Hier zeigt sich, wie eng auch im GER sprachliche Aktivitäten mit sozial-emotionalen Faktoren verknüpft sind. Gleichzeitig liegt hierin auch ein Schwachpunkt der Mediationsskalen, da diese die emotionale Intelligenz nicht durchgängig und konsistent abbilden [10: 89].

Die Mediationsskalen des GER können aber auch aufgrund ihrer Struktur Orientierung bieten und helfen sich bewusst zu machen, worin die Beschränkungen im Sprachgebrauch bei einer handlungsorientierten Kommunikation in einer lernenden Gemeinschaft, einer *Online-Community of Inquiry*, bestehen.

Dies kann nicht nur für die Lehrkraft von Bedeutung sein, sondern auch für die Teilnehmer:innen von Tandem-Austausch-Projekten. Wie der Literaturüberblick von Lewis und O’Dowd [11] zeigt, legt eine große Zahl an Studien zu Effekten des Lehrformats *VE* auf die sprachliche Kompetenzentwicklung nahe, dass Lernende durch das Feedback ihrer *Peers* stärker (als nur durch das Feedback der Lehrkraft) dazu angehalten werden, auf sprachliche Formen, deren Korrektheit und vor allem Angemessenheit zu achten [11: 54]. Konsens ist dabei, dass die Gelegenheit zu einem „Focus on Form“, das Aushandeln von Bedeutungen und Konzepten und korrekatives Feedback nicht automatisch entstehen, sondern durch geeignete Aufgabengestaltung und durch gezieltes Training der Lernenden, die als Tutor:innen für ihre Partner fungieren, unterstützt werden muss (ebenda).

Zusammenfassung

Die Evaluation der Austauschprojekte, die als Pilotprojekte im Rahmen einer deutsch-tschechischen Kooperation durchgeführt wurden, sollte im Kontext dieses Praxisberichts

aufzeigen, was aus Sicht der Studierenden den Lernprozess in der Gemeinschaft behindert und was hat ihn befördert hat und welche didaktischen Einflussbereiche demnach in diesem Kontext als besonders relevant für die Gestaltung und Unterstützung von lernenden Gemeinschaften im Sinne der *CoIs* zu bewerten sind.

Es hat sich gezeigt, dass vor allem in der Anfangsphase der Gruppenarbeit ein großer Bedarf an Unterstützungsleistungen besteht, der sich den Bereichen der Orchestrierung der Lernprozesse und Diskurse in der Gruppe (*Facilitating Discourse*) und der Gestaltung und Organisation des Austausches (*Design and Organization*) zuordnen lässt. Hier sind Impulse während und auch konkrete Maßnahmen im Vorfeld des Austausches angezeigt, um den Prozess des selbstgesteuerten Lernens anzustoßen und die Gruppe für die Bedeutung der Kommunikation um die Aufgabenstellung und gemeinsame Zielfindung zu sensibilisieren. Hierbei muss vor allem auf eine ausreichende klare Darstellung der Idee und Aufgabe des Austauschprojektes geachtet und gegebenenfalls die Aufgabenstellung nachjustiert werden. Eine engmaschige Betreuung und Beobachtung der Gruppenarbeit in dieser Phase kann auch helfen, rechtzeitig Motivationsprobleme aufzudecken und zu thematisieren und durch einfache gemeinschaftsfördernde Aufgaben ein gutes soziales Lernklima zu schaffen und damit die gleichberechtigte Teilhabe aller an den Lernprozessen in der Gruppe sicherzustellen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, die Gruppe dabei zu begleiten, dass sie koordinative, aber auch Planungs- und Kontrollaufgaben nach und nach selbst übernimmt, etwa durch die Wahl von studentischen Gruppenkoordinator:innen.

Im Folgenden soll knapp und beispielhaft dargestellt werden, welche konkreten Empfehlungen sich für die genannten Einflussbereiche ableiten lassen.

Design and Organization: Aufgabenstellung explizieren und organisatorisch unterstützen

- Feste Meeting-Zeiten nehmen den Gruppen Planungslast ab. Bewährt haben sich drei synchrone Meetings mit allen Teilnehmer:innen eines Austauschprojektes und das Festlegen von festen Zeiträume für individuelle Gruppen-Meetings.
- Sinnvoll ist das Bereitstellen einer für alle gleichermaßen gut zugänglichen Plattform, wie z. B. Moodle oder Google Drive.
- Die Gesamtaufgabe, aber auch die Teilschritte müssen klar kommuniziert werden. Bewährt haben sich Wochenpläne, die mit dem jeweiligen Wochenziel auf der Plattform bereitgestellt werden.
- Gruppen sollten dazu angehalten werden, sich bereits in der ersten synchronen Gruppensitzung auf einen gemeinsamen Kommunikationskanal für Absprachen zu einigen und Termine für die synchronen Treffen festzulegen.
- Der planerische Anschluss der individuellen Gruppensitzungen an die reguläre Unterrichtszeit bzw. die Sitzungen der Gesamtgruppe hat sich bewährt, um den Übergang zu den selbstregulierten Gruppenarbeitsphasen zu erleichtern.

Facilitating Discourse: Selbstregulierungskompetenz fördern, Selbstvertrauen stärken

- Die kommunikativen aber auch organisatorischen Anforderungen an die Gruppenarbeit werden idealerweise bereits vor dem Austausch, spätestens in der ersten Gruppensitzung thematisiert.
- Es sollte angeregt werden, dass es pro Gruppe eine:n Koordinator:in und eine:n Moderator:in gibt. Dabei sollten diese Rollen möglichst auf beide Seiten verteilt sein.
- Die Aufgabenstellung sollte Raum lassen, um eigene Umsetzungsvarianten zuzulassen.

- Studierende sind nicht zwingend mit digitalen Werkzeugen für die gemeinsame Arbeit in den Gruppenarbeitsphasen vertraut und sollten in der Kennenlernphase Gelegenheit bekommen, diese auszuprobieren. Bewährt haben sich z. B.: Padlet, Jamboard, Zoom, Google Meet, Wonder.me.

Ein weiterer großer Aufgabenbereich ist die **sprachliche Betreuung und Vorbereitung** des Austausches, die idealerweise bereits im Vorfeld in den Unterricht eingebunden wird. Neben dem gezielten Training von Sprach- und Interaktionsstrategien können Lehrkräfte Studierende mit den Mediationsskalen des GER vertraut machen, um sie für die Anforderungen zu sensibilisieren und dem Niveau angemessene sprachliche Strukturen und um Ausdrucksmittel zu trainieren, die für das Aushandeln von Ideen und Abwägen von Vorschlägen benötigt werden. Denn auch im Bereich der Sprachkompetenzentwicklung können Aufgaben rund um die Steuerung der Kommunikation, um Feedback und Besprechen sprachlicher Fragen sukzessive auf die Studierenden als Peer-Tutor:innen übertragen werden.

Diese Empfehlungen stellen natürlich nur einen Ausschnitt dar, der insbesondere die Situation und Erfahrungen mit Austauschprojekten in binationalen deutsch-tschechischen Austauschprojekten widerspiegelt. Im Rahmen von Projekten wie *EVALUATE* oder der *Stevensinitiative* sind Handreichungen mit umfangreichen Durchführungshinweisen und Beispielen entstanden, die eine sehr fundierte Vorbereitung auf einen virtuellen Austausch ermöglichen: [12] und [8].

Auch wenn in diesem Artikel hauptsächlich auf Herausforderungen und Problemstellungen eingegangen wurde, so soll abschließend bekräftigt werden, dass der virtuelle Austausch im Rahmen der einjährigen deutsch-tschechischen Kooperation von den Studierenden wie auch den Lehrkräften fast ausschließlich als positive Erfahrung bewertet wurde, die Kompetenzgewinn nicht nur sprachlich und inhaltlich, sondern auch auf der Ebene der Reflexion interkultureller Erfahrung in bi- und multinationalen Teams gezeitigt hat. Es hat sich gezeigt, dass er mit einer stärkeren Unterstützungs- und Mentoringleistung durch die Lehrkräfte als Instrument auch auf niedrigeren Kompetenzniveaus einsetzbar ist.

Danksagung

Das hier untersuchte Projekt wurde mit finanzieller Unterstützung der Europäischen Union, Fonds für Regionalentwicklung, Programm SN-CZ umgesetzt.

Literatur

- [1] ANDERSON, T.; ROURKE, L.; GARRISON, D. R.; ARCHER, W.: Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context. *Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN)*. 2001, Vol. 5, Issue 2. DOI: [10.24059/olj.v5i2.1875](https://doi.org/10.24059/olj.v5i2.1875)
- [2] COUNCIL OF EUROPE: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Ernst Klett, Stuttgart, 2020. ISBN 9783126769990; 3126769993, 3468494696, 9783468494697, 9783126065207.
- [3] CZERWIONKA, T.; de WITT, C.: Betreuung von Online-Communities of Inquiry. In: Arnold, R.; Lermen, M. (eds.), *eLearning-Didaktik*. 2006, Vol. 48, pp. 117–131.
- [4] DOOLY, M. A.: Telecollaboration. In: Chapelle, C. A.; Sauro, S. (eds.), *The handbook of technology in second language teaching and learning*. Hoboken, New Jersey, USA, 2017, pp. 169–183.
- [5] GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W.: Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*. 1999, Vol. 2, Issue 2–3, pp. 87–105. DOI: [10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)

- [6] GARRISON, D. R.: Online collaboration principles. *Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN)*. 2006, Vol. 10, Issue 1, pp. 25–34. DOI: [10.24059/olj.v10i1.1768](https://doi.org/10.24059/olj.v10i1.1768)
- [7] GARRISON, D. R.: *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*, 2nd ed. 2011. DOI: [10.4324/9780203838761](https://doi.org/10.4324/9780203838761)
- [8] GUTIÉRREZ, B. F.; GLIMÄNG, M. R.; O'DOWD, R.; SAURO, S.: *Mentoring Handbook for Virtual Exchange Teachers*. Stevens Initiative, 2021. [accessed 2022-08-02]. Available from WWW: <https://www.stevensinitiative.org/resource/mentoring-handbook-for-virtual-exchange-teachers>
- [9] KUREK, M.; MÜLLER-HARTMANN, A.: The formative role of teaching presence in blended Virtual Exchange. *Language Learning & Technology*. 2019, Vol. 23, Issue 3, pp. 52–73. DOI: [10.125/44696](https://doi.org/10.125/44696)
- [10] LEUNG, C.: Action-oriented Plurilingual Mediation: A Search for Fluid Foundations. In: Little, D.; Figueras, N. (eds.), *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume*. 2022, pp. 78–92. ISBN 9781800410206. DOI: [10.21832/9781800410206-011](https://doi.org/10.21832/9781800410206-011)
- [11] LEWIS, T.; O'DOWD, R.: Online Intercultural Exchange and Foreign Language Learning: a Systematic Review. In O'Dowd, R.; Lewis, T. (eds.), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. 2016, pp. 21–66. ISBN 9780367024291.
- [12] MÜLLER-HARTMANN, A.; O'DOWD, R. et al.: *A Training Manual on Telecollaboration for Teacher trainers*. [online]. 2017. [accessed 2022-07-20]. Available from WWW: https://www.unicollaboration.org/wp-content/uploads/2020/08/Training-Manual_Final_EVALUATE.pdf
- [13] NISSEN, E.; KUREK, M.: *The Impact of Virtual Exchange on Teachers' Pedagogical Competences and Pedagogical Approach in Higher Education*. EVOLVE Project Report. [online]. 2020. [accessed 2021-12-12]. Available from WWW: https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/151948472/EVOLVE_project_report_teacher_pedagogical_competences_Final_version_201223.pdf
- [14] O'DOWD, R.; SAURO, S.; SPECTOR-COHEN, E.: The Role of Pedagogical Mentoring in Virtual Exchange. *TESOL Quarterly*. 2019, Vol. 54, Issue 1, pp. 146–172. DOI: [10.1002/tesq.543](https://doi.org/10.1002/tesq.543)
- [15] O'DOWD, R.; WAIRE, P.: Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*. 2009, Vol. 22, Issue 2, pp. 173–188. DOI: [10.1080/09588220902778369](https://doi.org/10.1080/09588220902778369)
- [16] POOL, J.; REITSMA, G.; van den BERG, D.: Revised Community of Inquiry Framework: Examining Learning Presence in a Blended Mode of Delivery. *Online Learning*. 2017, Vol. 21, Issue 3, pp. 153–165.
- [17] SHEA, P. J.; LI, Ch. S.; PICKETT, A.: A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *The Internet and Higher Education*. 2006, Vol. 9, Issue 3, pp. 175–190. DOI: [10.1016/j.iheduc.2006.06.005](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.06.005)
- [18] SHEA, P.; BIDJERANO, T.: Learning presence as a moderator in the community of inquiry model. *Computers & Education*. 2012, Vol. 59, Issue 2, pp. 316–326. DOI: [10.1016/j.compedu.2012.01.011](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.01.011)

Karin Schöne, Ph.D.

ROLE UČITELE JAKO MODERÁTORA VZDĚLÁVACÍCH KOMUNIT VE VIRTUÁLNÍCH, BINACIONÁLNÍCH VÝMĚNNÝCH PROJEKTECH – POŽADAVKY NA TVORBU ÚLOH A SKUPINOVÝCH PROCESŮ

Článek hodnotí vliv učitelů na úspěšný design skupinové práce ve virtuálních výměnných projektech. Opírá se o zkušenosti a data z průzkumů získaných v rámci výměny jazykových kurzů na Technické univerzitě v Liberci a Technické univerzitě v Drážďanech. Data jsou vyhodnocována na základě konceptu „Communities of Inquiry“. V popředí stojí požadavky kladené na podporu poskytovanou učiteli. Zvláštní pozornost je věnována zapojení studentů do procesu moderování a řízení procesů učení a souvisejících mediátorských požadavků. V závěru článku nalezneme podněty pro organizační a didaktickou podporu binacionálních, virtuálně sestavených týmů, s nízkou jazykovou kompetencí.

THE TEACHER'S ROLE AS A MODERATOR OF EDUCATIONAL COMMUNITIES IN VIRTUAL, BINATIONAL EXCHANGE PROJECTS – REQUIREMENTS FOR THE CREATION OF TASKS AND GROUP PROCESSES

The article evaluates the influence of teachers on the successful design of group work in virtual exchange projects. It is based on experience and data from surveys obtained as part of the exchange of language courses at the Technical University of Liberec and the Technical University of Dresden. The data are evaluated in the context of the “Communities of Inquiry” concept. The focus is on the demands placed on teacher support (Teaching presence). Particular attention is paid to the involvement of students in the process of moderating and managing learning processes and related mediation requirements. The article concludes with suggestions for organizational and didactic support for binational, virtually assembled teams at lower levels of linguistic competence.

ROLA NAUCZYCIELA JAKO MODERATORA SPOŁECZNOŚCI UCZĄCYCH SIĘ W PROJEKTACH WIRTUALNEJ WYMIANY DWUNARODOWEJ – WYMAGANIA DOTYCZĄCE TWORZENIA ZADAŃ I PROCESÓW GRUPOWYCH

W artykule poddano ocenie wpływ nauczycieli na skuteczne projektowanie pracy grupowej w projektach wirtualnej wymiany. Opiera się on na doświadczeniach i danych ankietowych uzyskanych z kursów wymiany językowej na Uniwersytecie Technicznym w Libercu i Uniwersytecie Technicznym w Dreźnie. Dane są analizowane na tle koncepcji Społeczności Badawczej (Communities of Inquiry). Na pierwszy plan wysuwają się wymagania dotyczące wsparcia udzielanego przez nauczycieli. Szczególną uwagę zwrócono na zaangażowanie studentów w proces moderowania i zarządzania procesami uczenia się i związane z nimi wymogi dotyczące mediacji. Na końcu opracowania znajdują się sugestie dla organizacyjnego i dydaktycznego wsparcia dwunarodowych, wirtualnie stworzonych zespołów o niskiej kompetencji językowej.