

Die Küche als Lernort. Die doppelte Räumlichkeit bei Online-Seminaren im Kontext des Fremdsprachenlernens

Maren Eckart und Anneli Fjordevik

Abstract

Der vorliegende Beitrag geht der Bedeutung von physischen Lern- und Lehrorten bei Online-Seminaren im akademischen Fremdsprachenunterricht nach. Diesbezüglich wird untersucht, wie diese aus Sicht der Studierenden und der Lehrkräfte wahrgenommen und inszeniert werden. Dabei richtet sich der Fokus auf die Räumlichkeit, das heißt auf den physisch-materiellen Ort. Anhand einer zweigeteilten Studie aus Perspektive von DaF-Studierenden und akademischen Lehrkräften wird der Einfluss des physischen Ortes auf die Lern- und Lehratmosphäre untersucht, die dieser bei virtuellen Seminaren sowohl für den einzelnen als auch für die Gruppe haben kann. Das Ergebnis zeigt, dass der gewählte Hintergrund als Statement dienen und positiv zur Gruppenatmosphäre beitragen kann. Wenn die Teilnehmer*innen wählen, ihren Hintergrund sichtbar zu machen, kann die persönlich geprägte Räumlichkeit als Kompensation für die reduzierte Körperlichkeit dienen.

1. Einleitung

Spätestens seit der Covid-19-Pandemie und der damit verbundenen Umstellung der universitären Lehre vom Campusunterricht auf digitale Lern- und Lehrformate haben Studierende und Lehrkräfte nolens volens erfahren, dass Lern- und Lehrorte nicht zwangsläufig an einen bestimmten physischen, institutionalisierten Platz, sprich an eine Universität, gebunden sein müssen. Hochschulen wie beispielsweise die Hochschule Dalarna, auf die sich die im Beitrag präsentierte Untersuchung bezieht, die bereits vor Corona Online-Unterricht betrieben haben, ermöglichen es Menschen seit langem, ortsunabhängig zu studieren. Im Unterschied zur pandemiebedingten Zwangsumstellung auf den digitalen Unterricht von einem Tag auf den anderen haben Studierende an Hochschulen mit regulären Online-Studiengängen diese freiwillig gewählt, und mittlerweile ist man sich sowohl in der Lehre als auch in der Forschung bewusst, dass der digitale Hochschulunterricht eine eigene Didaktik erfordert (siehe Peter Langemeyer 2024).

Der vorliegende Beitrag reflektiert die Bedeutung von physischen Lern- und Lehrorten bei Online-Seminaren und untersucht, wie diese aus Sicht von Studierenden und Lehrkräften wahrgenommen werden. Im Folgenden wird der Fokus auf die Räumlichkeit, also auf den physisch-materiellen Ort im

akademischen digitalen Fremdsprachenunterricht gerichtet. Anhand einer zweigeteilten Studie aus Perspektive von DaF-Studierenden und akademischen Lehrkräften wird der Einfluss des physischen Ortes auf die Lern- und Lehratmosphäre untersucht, die dieser bei virtuellen Seminaren sowohl für den einzelnen als auch für die Gruppe haben kann.¹

Man kann bei Online-Seminaren von einer doppelten Räumlichkeit beziehungsweise von einer Bilokalität sprechen, denn die Studierenden und die Lehrkräfte befinden sich während des Unterrichts an verschiedenen geographischen/physischen Orten und in einem gemeinsamen digitalen Raum. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern es eine Rolle spielt, dass die Personen von verschiedenen Plätzen aus am Unterricht teilnehmen und diese Orte digital sichtbar machen, wenn beispielsweise ein Student in einer Küche in Kiruna und eine andere Studentin in einem Lehrerzimmer in Berlin sitzt und alle Seminarteilnehmer*innen sehen können, wo sich die Personen jeweils befinden. Diese Sichtbarkeit ist insbesondere dann interessant, wenn man diese Orte und deren Gestaltung während der Seminare in Folge wiederholt sieht und diese somit fester Bestandteil der Seminarräumlichkeit und der Selbstinszenierung sind.

In Anbetracht der medialen Gebundenheit des digitalen (Fremdsprachen) Unterrichts gibt es zahlreiche Studien zu Lernaktivitäten im digitalen Raum (siehe beispielsweise Antonie Alm & Diana Feick 2021, sowie Maren Eckart & Anneli Fjordevik 2024), allerdings ist dem Aspekt des physischen Ortes in der digitalen Lehre in theoretischen Überlegungen und in empirischen Untersuchungen bislang weniger beziehungsweise kaum Beachtung geschenkt worden. Entsprechend betont Anita Brünner das Desiderat in der Lernortforschung:

Orte des Lernens müssen jenseits klar abgegrenzter Lernorte in den Blick genommen werden. Das heißt, neben dem institutionengebunden (formalisierten) Zugang braucht es auch einen offeneren organisationstheoretischen, vor allem aber einen subjektbezogenen Zugang zur Erforschung von Lernorten. (Brünner 2019: 7)

Die vorliegende Studie möchte dazu beitragen, die Forschungslücke hinsichtlich der Relevanz des Lernortes bei digitalen Seminaren zu füllen.

2. Lernorte und Lernräume

Ehe auf die Perspektiven von Lernenden und Lehrkräften hinsichtlich der physischen Orte in digitalen Seminaren eingegangen wird, erfolgen einige

¹ Die Befragung erfolgt im Kontext des Fremdsprachenunterrichts, aber vermutlich lassen sich die Ergebnisse auf andere Fachbereiche übertragen, in denen digitale Seminare stattfinden. Die Studie geht der an sich interessanten Frage nicht nach, ob Fremdsprachenlernende, die beim Kommunizieren eine gewisse Unsicherheit erleben, die sich darin äußert, sich nicht immer adäquat ausdrücken zu können, an einem selbstgewählten Lernort, der ihnen Vertrautheit vermittelt, freier zu sprechen wagen.

terminologische und theoretische Erklärungen. Die menschliche Existenz ist ontologisch durch ihre Leiblichkeit an eine materielle Räumlichkeit gebunden; wir befinden uns immer „irgendwo“. Peter Faulstich gibt an: „Menschen leben und lernen nicht im luftleeren Raum. [...] Leben – also auch Lernen – findet nicht in leeren, sondern sowohl in erlebten als auch in gelebten Räumen statt“ (2015: 217). In Bezug auf das Lernen wird in der Forschung und in der Lernortdidaktik häufig hervorgehoben, dass Lernen überall möglich ist und dass jeder Platz ein Lernort sein kann (zum Beispiel Jürgen Kurtz 2015: 106)²; in diesem Sinne betont Wolfgang Hallet: „[...] alles Lernen ist ja immer auch an Orte gebunden“ (2015: 60), und entsprechend lautet die Überschrift eines Artikels von Britta Hufeisen „Wo ich bin, ist auch ein Lernort. Wo ich bin, ist auch ein Lehrort“ (2015). Lernen und Lernprozesse sind mit anderen Worten mit Lernorten verbunden, und dies betrifft auch das Online-Studium. Selbst beim Agieren in digitalen Welten ist die physische Person weiterhin räumlich verortet,³ wenngleich der Platz, an dem sie sich befindet, nicht immer für andere digital sichtbar ist, sofern die Person nicht Teile des Raumes durch eine Kamera preisgeben will. Entsprechend kann die eigene Körperlichkeit ausgeblendet werden, wenn die Kamera ausbleibt oder wenn die Sichtbarkeit mit „Kacheln“ ersetzt wird. Im Digitalen kommt es, wenn verlangt wird, die Kamera anzuhaben, zwar zu keiner Entkörperlichung, wohl aber zu einer gewissen Neuausrichtung. Es besteht eine Reduzierung der Körperlichkeit, wenn Mimik und Gestik in erster Linie auf den Kopf und den Oberkörper und zum Teil auf Handbewegungen beschränkt werden (vgl. Gabriele Klein & Katharina Liebsch 2020: 61).⁴

Begrifflich wird in der Forschung zwischen Lernorten und Lernräumen unterschieden. Der Ort ist materiell und eher statisch. Er stiftet zumindest temporär Identität, während im Raum im Sinne des *social/spatial turn*⁵ verbale und nonverbale Handlungen stattfinden. Ekkehard Nuißl definiert den Lernort wie folgt: „Es ist der Platz, an dem sich Menschen aufhalten, physisch präsent sind, wenn sie lernen“ (Nuißl 2006: 29, vgl. Brünner 2019: 7).

Im englischen Diskurs zu Lernorten wird zwischen den Begriffen *learning places* und *learning spaces* unterschieden, wobei *places* eher (aber nicht nur) mit physischen Lernorten (i.S. einer location) und *spaces* eher (aber nicht nur) mit

² Kurtz (2015: 111) bringt es auf den Punkt, wenn er schreibt, dass Lernorte Orte sind, an denen (etwas) gelernt werden kann.

³ „*Leiblichkeit* ist [...] die unhintergehbare Voraussetzung menschlichen Lernens. Somit ergibt sich immer eine Bestimmtheit der Körper im Raum und in der Zeit, in die das Denken verflochten ist“ (Faulstich 2015: 219).

⁴ Dieses Thema wird hier nur peripher hinsichtlich der Selbstinszenierung berührt (siehe unten).

⁵ Das Denken des Raums als soziale Kategorie stammt ursprünglich aus der Sozialwissenschaft (siehe Jörg Döring & Tristan Thielemann (2008), wird aber mittlerweile in unterschiedlichen Forschungsdisziplinen verwendet.

virtuellen Lernräumen in Verbindung gebracht werden. (Diana Feick & Jutta Rymarczyk 2022: 9)⁶

Wenn Studierende im Sinne einer subjektiven Leistung wählen, - aus welchen Gründen auch immer - an einem bestimmten Ort an digitalen Seminaren teilzunehmen, so wird folglich dieser autonom gewählte Platz zu einem Lernort. Selbstgewählte Lernorte werden in der Erwachsenenbildung immer häufiger zu einer Selbstverständlichkeit. „Faktisch kombinieren die lernenden Menschen ihre Lernorte heute immer mehr selbst, ein Element der Selbststeuerung des Lernens“ (Nuissl 2006: 31).

Die Lernortpluralität ist ein Signum des digitalen Studiums. Wie die gewählten Orte gestaltet sind und ob sie lernförderlich sind, entscheiden die Studierenden durch deren Aneignung und Funktionalisierung als Lernorte. Es ist jedoch nicht automatisch gewährleistet, dass der Ort, an dem man an Seminaren teilnimmt, ein geeigneter, lernförderlicher Lernort ist. Friederike Klippel (2015: 83) betont diesbezüglich, dass es von Bedeutung sei, ob der Lernort vom Sprachenlernenden zum Zweck des Lernens selbst gewählt wurde oder nicht, ob er gezielt aufgesucht wurde oder durch Zufall erreicht wird. In einer Untersuchung von Katrin Kraus (2015) hinsichtlich der Lernorte erwachsener Lerner*innen wird herausgestellt, dass die Komponenten Zeit und die Intention der Lernenden maßgebend zur Wahl des Lernortes beitragen. Kraus betont hinsichtlich der temporären Konstellation von Lernorten:

Ein Ort wird dann zum Lernort, wenn die Konstellation von Wissensträger, Infrastruktur, Atmosphäre und Ko-Präsenz für eine bestimmte Person und einen konkreten Lerngegenstand zu einem gegebenen Zeitpunkt passend ist. Die zeitliche Dimension hat sich als wichtiger Aspekt im Verständnis von Lernorten erwiesen. Es geht nicht darum, zu klären, ob ein Ort ein Lernort ist oder nicht, es geht vielmehr darum, festzustellen, unter welchen Bedingungen ein Ort (temporär) zu einem Lernort wird. (Kraus 2015: 49)

Zur Relevanz der Raumzeitlichkeit beim Lernen betont Faulstich (2015: 217), dass diese sich aus der Bedingtheit durch Lebensräume ergibt, die erst zu Lernräumen werden, wenn die Subjekte diesen für sich selbst Sinn zuweisen. Überträgt man diese Erkenntnisse auf die Wahl des Lernortes bei digitalen Studien, ist ebenfalls davon auszugehen, dass der gewählte Lernort in den jeweiligen Lebensbereich der erwachsenen Studierenden integriert ist, was

⁶ Vgl. Kurtz 2015:108. Hinzu kommt das Lernsetting beziehungsweise die Lernumgebung, die umfassender ist und die gesamte soziale Arena impliziert, die mit Lernen zu tun hat, was aber hier nicht weiter thematisiert wird. Zur Übersicht unterschiedlicher Begriffsbestimmungen siehe Diana Feick & Jutta Rymarczyk (2022: 9-14). Phil Benson definiert das Lernsetting wie folgt: „Setting = An arrangement for learning, involving one or more learners in a particular place, who are situated in particular kinds of physical, social or pedagogical relationships with other people (teachers, learners, others) and material or virtual resources“ (Benson 2011: 13). Zu digitalen Lernorten siehe Feick & Rymarczyk (2022), welche Kurtz' zwölf Punkte der Lernortdefinition (Kurtz 2015) auf virtuelle Räume übertragen.

unvermeidlich eine Lernortdiversität mit sich führt. Wo sich Studierende und Lehrkräfte bei digitalen Seminaren konkret befinden und was bei der Lern-Lehrtortwahl und -gestaltung sowie der Inszenierung des sichtbaren Ortes einspielt, wird unten veranschaulicht werden.⁷

3. Lernortpluralität bei digitalen Seminaren

Hinsichtlich digitaler Seminare besteht wie betont eine bemerkenswerte Lernortpluralität, da sich Studierende und Lehrkräfte an verschiedenen Orten befinden. Darüber hinaus kann man von einer Bilokalität sprechen, die sich aus der gleichzeitigen Präsenz in einem physischen und in einem virtuellen Raum ergibt. Der virtuelle Ort, an dem man sich trifft (zum Beispiel in Zoom mit Breakouträumen) ist ein formaler, von der Hochschule bereitgestellter Lernort, der während der Aktivität des Seminars, also temporär begrenzt, zu einem Lern-/Lehrraum und zu einem sozialen Begegnungsraum wird. Dieser virtuelle Raum ist in dem Sinne ortsungebunden, dass man ihn von überall her betreten kann, solange man online ist. Dabei ist hervorzuheben, dass der Seminarraum tatsächlich existiert, auch wenn es kein physischer Platz ist. „Virtuelle Räume sind ebenso real wie physisch eingegrenzte (d.h. sie sind nicht irreal)“ (Kurtz 2015: 112).

Zugleich befinden sich die Lehrkraft und die Studierenden während des Seminars an verschiedenen physischen Orten, also dort, wo sie mit ihrer Körperlichkeit präsent sind und wo sie sich vor ihrem Laptop oder Computer positioniert haben. Dies können non-formale Orte sein, die ursprünglich nicht als Lernort gedacht waren, die aber temporär dazu funktionalisiert werden. Dies ist eine grundlegend andere Studienform als beim Campusunterricht, da sich private und formalisierte Lernorte miteinander vermengen und auch die Körperlichkeit und somit die nonverbale Kommunikation sowie das soziale Gefüge, Rollenverteilungen und Interaktionen voneinander unterscheiden.⁸ Entsprechend hebt Darja Brotzmann hervor:

Der wohl offensichtlichste Unterschied zwischen digitaler und Präsenzlehre ist der Wegfall des physisch abgetrennten Lernortes. [...] Der digitale Raum ist also nur

⁷ Kraus beschreibt hinsichtlich der Wahl des Lernortes bei analogen Studien sehr detailliert, wie die Lernorte ausgestattet sind und fasst zusammen: „Die Ausstattung des Ortes, der als Lernort beschrieben wird, muss also zwei Anforderungen gerecht werden: Sie muss von den baulichen Gegebenheiten die entsprechende Tätigkeit ermöglichen und es muss die für den jeweiligen Lernprozess notwendige Infrastruktur vorhanden sein [...] Die beschriebene, zu Hause verfügbare Ausstattung lässt sich mit den beiden Adjektiven „funktionell“ [...] und „gemütlich“ [...] umschreiben, wobei sich beide nicht ausschließen“ (Kraus, 2015: 46).

⁸ Feick & Rymarczyk betonen den Aspekt der menschlichen Wahrnehmung von virtuellen, immateriellen Lernräumen: „[D]ie Raumwahrnehmung ist eingeschränkt; sie ist nicht haptisch, atmosphärisch oder olfaktorisch zugänglich. Indem bestimmte Wahrnehmungskanäle nicht oder nur ausschnitthaft angesprochen werden, etwa beim fehlenden Blickkontakt oder Körpersprache, reduziert dies die Ganzheitlichkeit bzw. das Embodiment der Lernerfahrung“ (2022: 18-19).

Treffpunkt für den mentalen und kognitiven Austausch, die Physis bleibt jedoch stationär verankert vor dem Laptop/Computer. (Brotzmann 2022: 74)

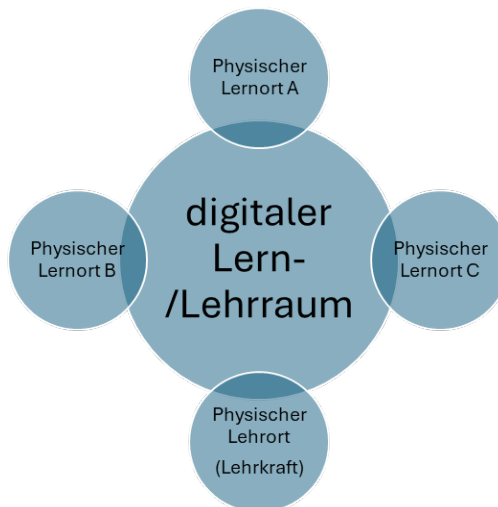
Allerdings wird hier nicht weiter darauf eingegangen, dass der physische Ort Teil des Lern- und Lehrraums wird und dass die Studierenden und Lehrkräfte durch Gestaltung des im Seminar sichtbaren Teils des Raumes zugleich Dinge über sich selbst preisgeben beziehungsweise sich selbst inszenieren. Dies widerspricht der Behauptung, der Seminarraum diene nur dem mentalen und kognitiven Austausch. Kurtz weist zu Recht darauf hin, dass hinsichtlich der Lernortspluralität bei digitalen Studien eine Reihe ungeklärter Forschungsfragen bestehen:

Das Internet wirft als Lernort zumindest einige fundamentale theoretische Fragen in Bezug auf die ‚doppelte Verortung‘ des Lernens (physisch-materiell, elektronisch-virtuell) und deren Wechselbeziehung auf: Halten sich Lernende, die von einem physischen Ort aus das Internet aufsuchen, an zwei (Lern-)Orten gleichzeitig auf (Problem der Bilokalität)? Tritt der physische Ort hierbei in den Hintergrund? Ist er ggf. weniger relevant [...] Wie ist die Wechselbeziehung von physischem Ort und virtuellem Raum lerntheoretisch und fremdsprachendidaktisch zu konzeptualisieren und optimal zu gestalten? (Kurtz 2015: 108)

Hinsichtlich der selbstgesteuerten Lernortdefinition und Lernautonomie betont Nuissl, dass es Sache der Lernenden ist, „ihren Ort zu definieren und didaktisch zu konstruieren“ (Nuissl 2006: 30).⁹ Unterschiedliche Orte wie beispielsweise Küchen können während der virtuellen Seminare zu Lernorten werden. Dies betrifft zum einen die individuelle Person, die physisch in der heimischen Küche sitzt, zum anderen aber auch die anderen Seminarteilnehmer*innen, welche via Kamera Einblick in die unterschiedlichen Lernorte bekommen können. Die Küche als non-formaler Lernort wird dadurch Teil des virtuellen, formalen Lern- und Sozialraums. Katarina Froebus und Daniela Holzer, die eine kritische Position gegenüber der universitären Online-Lehre einnehmen, heben hervor, dass „Grenzen zwischen Beruf/Studium und Privatheit erodieren. Das Öffentliche dringt in das Private ein und das private wird öffentlich, inklusive durch den Bildschirm wandernder Katzen und Aufmerksamkeit heischender Kleinkinder“ (Froebus & Holzer 2022: 6). Im digitalen Seminarraum sieht man folglich verschiedene individuelle, nicht selten private Räume, in denen sich die Teilnehmenden befinden, wobei diese als eine Komponente ihrer Lernerautonomie wählen können, ob sie Teile ihres materiellen Raums sichtbar machen oder ob man einen digitalen Hintergrund (zum Beispiel ein digitales Foto als Schirmbild) wählt oder ob man Räumlichkeit gänzlich negiert, indem eine digitale Bildfläche mit unterschiedlichen

⁹ Des Weiteren hebt Nuissl hervor: „[D]ie Lernenden müssen in die Lage versetzt werden, Lernorte [...] für sich passend zur persönlichen Lernstrategie, in den eigenen Lernprozess sinnvoll zu integrieren“ (Nuissl 2006: 31).

Farbeinstellungen den Hintergrund bildet. Im Kontext der gewählten Hintergründe bei digitalen Seminaren ist der Begriff von „Nicht-Orten“ interessant, der in der Soziologie verwendet wird. Marc Augé (1992) prägte den Terminus der „Nicht-Orte“ (non-lieux), um transitorische Räume zu beschreiben, die keine identitätsstiftende Funktion haben, sondern durch Anonymität und Funktionalität geprägt sind, zum Beispiel Flughäfen, Autobahnraststätten oder Einkaufszentren. Ein weiteres Merkmal von Nicht-Orten im Sinne Augés ist ihre Anonymität. Studierende (und Lehrkräfte) können ihren physischen Ort beziehungsweise Raum verheimlichen, indem sie wählen, einen virtuellen Hintergrund in Zoom zu zeigen. Als physische Person ist man, wie betont, immer irgendwo räumlich verortet, durch diesen virtuellen Hintergrund entsteht aber eine „Enträumlichung“, indem eine Orts- bzw. Raumlosigkeit vorgegeben wird. Ein „enträumlichter“ Lernort ist eine Art von Anonymisierung beziehungsweise Dekontextualisierung der Person. Eine weitere Möglichkeit, Räumlichkeit beziehungsweise Nicht-Räumlichkeit anzuzeigen, ist die Blur-Funktion in Zoom, bei der es ein Erahnen von Räumlichkeit gibt. Hier wird die Vorgabe eines ruhigen und ungestörten Lernortes als Teil der Selbstrepräsentation gemacht, eine Semi-Örtlichkeit entsteht. In der Regel ist es den Seminarteilnehmer*innen freigestellt, welche Art von digital wahrnehmbarer Räumlichkeit sie wählen,¹⁰ und dies ist ein wichtiger Aspekt hinsichtlich der Selbstbestimmung und Selbstpräsentation der Teilnehmenden.



Die Abbildung (Eckart & Fjordevik) zeigt, wie die unterschiedlichen Lern-/Lehrorte Teile des gemeinsamen digitalen Raums werden, wenn der Hintergrund sichtbar gemacht wird.

¹⁰ Im Beitrag wird davon ausgegangen, dass die Seminarteilnehmer*innen ihre Kamera anhaben statt Kacheln zu verwenden, zumal dies von den Teilnehmenden der Umfrage verlangt wurde.

Bei der beschriebenen Art von Lernortkombination besteht eine Parallelität beziehungsweise Gleichzeitigkeit kontrollierter und unkontrollierter Orte.¹¹ Der materielle physische Ort ist aus der Studierendenperspektive ein kontrollierter Ort im Sinne von selbst gewählt und selbstorganisiert. Wenn aber der non-formale Ort nicht (ganz) zum Lernort beziehungsweise Lernraum transformiert wird und beispielsweise die Küche auch während des Seminars als Küche genutzt wird,¹² kann es zu unkontrollierten Störungen kommen. Aus Perspektive der Lehrkräfte ist der physische Platz, an dem sich die Studierenden befinden, generell ein unkontrollierbarer Ort, den sie nicht beeinflussen können.¹³

Der digitale Lernraum ist ein formaler Lernraum, der hinsichtlich der Räumlichkeit ein von der Lehrkraft kontrollierter Raum ist, während sich die Aktivitäten in den Breakouträumen, das heißt den virtuellen Gruppenräumen, der Kontrolle der Lehrkraft entziehen, solange diese sich nicht in diesen Räumen befindet. Die Breakouträume liegen autonom in den Händen der Studierenden, abgesehen davon, dass die Lehrkraft eine Gruppeneinteilung macht und die Gesprächszeit in den Räumen lenken kann, ehe man wieder in den Hauptraum zurückkommt. Auch in den Breakouträumen sind die physischen Orte (mit eventuellen Störfaktoren) Teil des virtuellen Raums. Mit den hier genannten theoretischen Ausführungen wird im Folgenden auf die Perspektive von Studierenden und Lehrkräften hinsichtlich der doppelten Räumlichkeit eingegangen.

4. Umfragen zur doppelten/physischen Räumlichkeit aus Sicht Studierender und Lehrender

In den Jahren 2023–2024 wurden zwei Online-Befragungen zur doppelten Räumlichkeit in Online-Seminaren im Kontext des digitalen akademischen Fremdsprachenunterrichts durchgeführt: die erste diente der Erforschung der Lernenden-Perspektive und die zweite zielte darauf hin, den Erfahrungen und Gedanken der Lehrkräfte nachzugehen. Sie wurden als qualitative, empirische Befragungsstudien in Form zweier Onlinefragebögen angelegt und konnten auf Schwedisch oder Deutsch beantwortet werden. Beide Fragebögen wurden mit der Software Google Docs erstellt. Der empirische Ansatz bedeutet, dass die Datenerhebung so direkt und ungefiltert wie

¹¹ Wenn von kontrollierten oder unkontrollierten Orten gesprochen wird, rekuriert dies auf Benson (2011), der im Kontext der Lernortdidaktik den Ausdruck *locus of control* beim Sprachenlernen außerhalb des Unterrichtszimmers geprägt hat.

¹² Dies kann durch Teilnehmer*innen oder durch andere Personen im Raum erfolgen, wenn man beispielsweise während des Seminars sehen kann, dass jemand den Kühlschrank öffnet oder sich einen Tee kocht, was für die Seminarteilnehmer*innen konzentrationsstörend und ablenkend sein kann.

¹³ Die Handlungsmacht der Lehrkräfte, bei allzu großen Störungen die Kamera und/oder den Ton der Studierenden zu blockieren, wird nach Erfahrung der Verfasserinnen nur äußerst selten genutzt. Die Lehrkraft kann auch nicht wissen oder beeinflussen, ob sich außerhalb des preisgegebenen Sichtfeldes andere Personen am Lernort befinden.

möglich erfolgte, indem die Fragen offen formuliert wurden. Die Teilnehmenden wurden über die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme und die Anonymität ihrer Antworten informiert. Durch das Einschicken des ausgefüllten Fragebogens gaben sie ihr Einverständnis zur Teilnahme an der Studie.¹⁴

Die erste Datenerhebung wurde unter DaF-Studierenden an der Hochschule Dalarna im Mai 2023 durchgeführt. Der Link zur Umfrage wurde auf der virtuellen Lernplattform Blackboard in den Kursräumen vom Niveau A2 bis zum Magisterniveau ausgelegt und insgesamt kamen 17 Antworten. Die Umfrage bestand aus 20 Fragen, wovon acht Fragen mehrere weiterführende Teilfragen enthielten. Die zweite Datenerhebung wurde im Februar 2024 durchgeführt. Der Link zur Umfrage wurde an sämtliche Lehrkräfte der Sprachabteilung an der Hochschule Dalarna (etwa 80 Personen) per E-Mail verschickt, davon haben 26 an der Umfrage teilgenommen. Auch hier wurde auf die Anonymität der Antworten hingewiesen und die Teilnehmenden gaben durch das Einschicken des Fragebogens ihr Einverständnis zur Teilnahme an der Studie. Insgesamt enthielt der Fragebogen neun Fragen, zu drei Fragen gehörten weiterführende Teilfragen. Im Folgenden wird erstens veranschaulicht, wie die DaF-Studierenden den physischen Raum wahrnehmen und zweitens, wie die Lehrkräfte sich zum physischen Lehrraum in ihren digitalen Seminaren verhalten und wie sie darüber reflektieren.

Aus sämtlichen Antworten jeder Frage wurden 3-5 Schlüsselwörter beziehungsweise Schlüsselbegriffe ausgesucht, die als übergreifende Zusammenfassung dienten. Danach wurden die Aussagen anhand der Schlüsselwörter in verschiedene Kategorien eingeteilt, die als Grundlage der vorliegenden Analyse dienten. Die im Fließtext angeführten schwedischsprachigen Zitate der Teilnehmenden wurden ins Deutsche übersetzt. Sie werden in den Fussnoten im Original einschließlich eventueller grammatistischer Fehler wiedergegeben.

4.1 Die Studierenden

„Wo befinden Sie sich normalerweise während der Seminare?“ So lautete die erste Frage in der Umfrage an die Student*innen. Fast die Hälfte (47 %) antwortete, dass sie zu Hause im Arbeitszimmer waren, etwa ein Viertel befand sich an ihrem Arbeitsplatz und 18 % saßen zu Hause in ihrer Küche. Die Tatsache, dass viele ein Arbeitszimmer oder einen Arbeitsplatz haben, deutet darauf hin, dass viele Studierende berufstätig sind und/oder eine geräumige Wohnung/ein geräumiges Haus haben. Anschließend wurde nach der Wahl des Lernortes gefragt, weshalb sie diesen Raum beziehungsweise diesen Ort wählen. Die Schlüsselwörter lauteten hier Ungestörtheit, Ruhe, schöner Ausblick, aufgeräumter Ort und gute Internetverbindung. Es wurde

¹⁴ Es wurde nicht nach persönlichen Angaben wie Alter, Geschlecht oder Wohnort der Studierenden und der Lehrkräfte gefragt.

weiter danach gefragt, ob es etwas an dem gewählten Ort gibt, das die Konzentration während des Seminars stören kann und wenn ja, was. Hier wurden eigene Kinder, Kolleg*innen und Schüler*innen¹⁵ erwähnt, und eine Person drückte es wie folgt aus:

Ja. Es stört mich sehr, wenn der/die Kursteilnehmer*in von einem öffentlichen Ort aus teilnimmt oder andere als der/die Kursteilnehmer*in auf dem Bildschirm sichtbar sind. Auch die Teilnahme von einem Lehrzimmer aus, das meiner Meinung nach ein öffentlicher Raum ist, halte ich für unangebracht. Es hat auch mit Vertrauen zu tun, denn wenn wir uns an der Universität treffen würden, würden auch keine Kollegen, Ehepartner oder Kinder mitkommen. Wir sprechen vertraulich miteinander und dann ist es wichtig, dass nur diejenigen auf dem Bildschirm zu sehen oder zu hören sind, die am Kurs teilnehmen.¹⁶

Auch wenn laut Angaben der Lernort von einer Person selbst gewählt und organisiert worden ist – ein in dem Sinne kontrollierter Ort – kann dieser Lernort von den anderen Seminarteilnehmer*innen als störend empfunden werden. Demzufolge ist der physische Platz, an dem sich Studierende befinden, nicht nur aus Perspektive der Lehrkräfte, sondern auch aus Perspektive anderer Studierender ein unkontrollierter Ort, auf den sie nicht einwirken können. Was für den einen ein geeigneter, lernförderlicher Lernort ist oder die beste temporär mögliche Alternative (vgl. Kraus 2015: 49), kann für die anderen einen negativen Einfluss auf die Lernatmosphäre und/oder auf den gemeinsamen sozialen Raum haben. Die allermeisten sind aber sehr rücksichtvoll und sind sich der Auswirkungen ihres eigenen physischen Raums auf die anderen Studierenden bewusst. Viele gaben an, sich um einen unpersönlichen, neutralen Hintergrund während der Seminare zu bemühen: „Wenn ich zum Beispiel im Schlafzimmer sitzen müsste, würde ich es wahrscheinlich ein bisschen tarnen. Es würde zu privat wirken.“¹⁷ Pflanzen und Bücherregale wurden sowohl in den eigenen physischen Räumen als auch in denen der anderen als Atmosphäre gestaltende Mittel inszeniert und wahrgenommen. Eine Person meinte aber, man müsse eigentlich nichts verbergen beziehungsweise sich nicht verstellen: „Wir würden uns ja auch sehen, wenn wir alle zusammen in einem Raum wären“. Von den

¹⁵ In den Deutschkursen der Hochschule Dalarna arbeiten viele Studierende als Lehrer*innen in der Schule und belegen die Kurse, um eine „Lehrerlegitimation“ zu bekommen. Deshalb kommen häufig Wörter wie Schüler*innen und Klassenzimmer in den Antworten vor, die zugleich die Alltagswirklichkeit vieler Studierender bei der Wahl des Lernortes widerspiegeln.

¹⁶ „Ja. Det stör mig mycket när kursdeltagaren deltar utifrån en offentlig plats eller om fler än kursdeltagaren syns på skärmen. Jag tycker att det även är olämpligt att delta från lärarummet, som enligt min mening är offentlig plats. Det har även med förtroendet att göra, för om vi skulle träffas på universitetet, skulle kollegor, makar eller barn inte heller kunna följa med. Vi pratar i förtroendet och då gäller det att bara de som deltar i kursen, syns eller hörs på skärmen.“

¹⁷ „Om jag var tvungen att sitta i sovrummet till exempel så skulle jag nog kamouflera det lite. Det skulle kännas för privat.“

Studierenden wurde in den Antworten die Tatsache nicht explizit ausgedrückt, dass durch Bücher im Hintergrund auch ein gewisses Bildungskapital (siehe Pierre Bourdieu 2020) demonstriert wird beziehungsweise der Kontext des Studiums.¹⁸

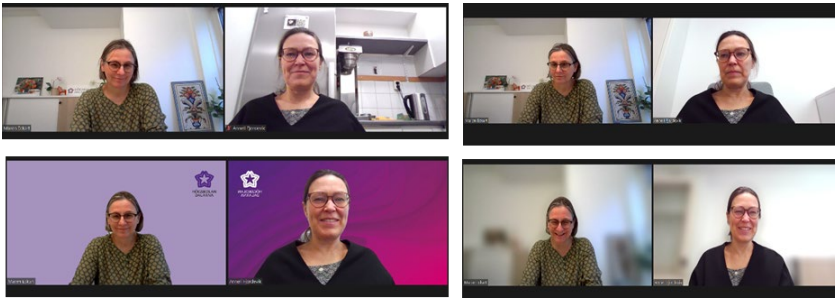
Auf die Frage, wie man sich während der Online-Seminare darstellt, antwortete die Mehrheit, dass man sich in Bezug auf Kleidung und Auftreten wie bei physischen Treffen verhält. Manche betonten, dass es in Zoom ausreicht, wenn man teilweise gepflegt aussieht; beispielsweise sagt eine Person, sie achte darauf, die Haare zu bürsten und anständige Kleidung am Oberkörper zu tragen. Eine andere meinte, dass es in Zoom genüge, wenn man „von vorne“ gut aussieht. Auch hier war die Rücksichtnahme auf die anderen in der Gruppe zu erkennen:

Ich habe ein paar Dinge gelernt, die bei digitalen Meetings gut funktionieren. Zum Beispiel stelle ich den Computer etwas schräg hin, dass ich möglichst direkt in die Kamera blicke. Außerdem achte ich darauf, dass der Hintergrund möglichst ruhig ist und keine störenden Details enthält. Außerdem achte ich darauf, dass das Licht ausreichend, aber nicht zu direkt ist, damit ich keine seltsamen und störenden Schatten im Gesicht habe. Das erleichtert meinem Gesprächspartner die Kommunikation.¹⁹

Eine Besonderheit im digitalen Unterricht ist, dass man sich selbst während der Seminare auf dem Schirm – wenn man dies nicht durch *hide self view* auswählt – sieht. Auf die Frage, inwiefern dies die Studierenden beeinflusst, meinten mehrere, dass sie nunmehr „abgehärtet“ sind und sich daran gewöhnt haben – es spielt infolgedessen keine bedeutende Rolle mehr. Andere wiederum machten sich darüber Gedanken, dass sie „müde“ oder „alt“ aussehen würden und betonten, dass es sie auf irgendeine Weise beeinflussen würde; *wie* wurde jedoch nicht weiter ausgeführt.

¹⁸ Bei den Antworten der Lehrkräfte tritt diesbezüglich ein größeres Bewusstsein zu Tage.

¹⁹ „Några saker har jag lärt mig fungerar bra vid digitala möten, till exempel att placera datorn i en vinkel så att jag så gott det går tittar in i kameran rakt framifrån. Jag ser också till att bakgrunden är så lugn som möjligt utan störande detaljer och att ljuset är tillräckligt men inte för direkt så att jag slipper konstiga och störande skuggor i ansiktet. Det underlättar för den jag kommunicerar med.“



Die Abbildungen zeigen die Artikelverfasserinnen oben links mit einem sichtbaren physischen Hintergrund (Arbeitsplatz/Küche), oben rechts mit einem individualisierten und einem neutralen Hintergrund, unten links mit digitalen Schirmbildern und unten links mit Blur-Funktion.

In der Studie wurde der (auf Augés Vorstellung von Nicht-Orten rekurrierenden) Frage nachgegangen, inwiefern es eine Rolle für die Lernatmosphäre spielt, wenn Seminarteilnehmer*innen Nicht- oder Semi-Örtlichkeit durch einen virtuellen Hintergrund oder durch die Blur-Funktion in Zoom vorgeben. Die Schlüsselwörter konnten hier in „unnatürlich“ und „störend“ zusammengefasst werden: „Ich finde es persönlicher, wenn man den physischen Hintegrund der anderen sehen kann; es wirkt steifer mit einem digitalen Hintergrund“²⁰, meinte eine Person, während eine andere betonte, das Wichtigste sei, das Gesicht der anderen zu sehen – ihre Hintergründe sind hier weniger bedeutend. Viele stellten fest, dass die Blur-Funktion die Konzentration stört, weil das Bild dadurch unnatürlich wirkt und sie etwas verheimlicht („Man fragt sich, was sich hinter dem Nebelschleier verbirgt“²¹ und „Ich muss mich noch mehr auf den Mitstudierenden konzentrieren“²². Dies ist ein Aspekt, der auch von mehreren Lehrkräften hervorgehoben wird (siehe unten).

Ungestörtheit beziehungsweise Konzentration war auch eines der Schlüsselwörter bezüglich der Parallelaktivitäten während eines Seminars. Die meisten gaben an, dass dies nicht funktionieren würde („Muss mich auf das, was im Gesspräch gesagt wird, konzentrieren“²³); sie betonten, dass man nichts von dem Seminar verpassen will und dass „es sich nicht gehört“.²⁴ Entsprechend lautet eine weitere Antwort: „Nein, ich behandle Online-Seminare wie analoge Seminare, indem ich mein Handy ausschalte, weglege

²⁰ „Jag tycker att det känns mer personligt att se de andras fysiska bakgrunder, känns stelt med digital bakgrund“.

²¹ „Man undrar vad som döljer sig där bakom dimman“.

²² „Jag måste fokusera ännu mera på medstudenten“.

²³ „Behöver koncentrera mig på vad som sägs samt delta i samtalen“.

²⁴ Dies entspricht den Anweisungen, der sogenannten. „Netikette“, die Studierende in den DaF-Kursen an der Hochschule Dalarna zu Beginn des Studiums in einem digitalen Handbuch erhalten.

und mich voll und ganz auf das konzentriere, was ich tue“.²⁵ Sichtbare Parallelaktivitäten (eigene oder von anderen) während der Seminare sind im Prinzip für alle respektlos und inakzeptabel.

Ich finde das respektlos. Wenn man bei einem Präsenzseminar nicht auf die Idee kommt, eine Lunchbox auspacken und mit dem Essen anzufangen, während jemand spricht, dann sollte man das meiner Meinung nach auch bei einem Online-Seminar nicht tun.²⁶

Ein paar Personen meinten, dass man andere Lebewesen in den Kleingruppen akzeptieren kann, beispielsweise werden sie von Kindern und Tieren anderer nicht gestört. „Aber es ist gut, dass die anderen angezogen sind und anwesend wirken, dann ist es irgendwie echter. Das steigert die Ruhe beim Lernen“.²⁷

Der Lernort der *anderen* Studierenden kann auch von Bedeutung sein: „Meiner Meinung nach ist es nicht ok, wenn Schüler im Bett sitzen, was ziemlich oft vorkommt“²⁸, meint eine Person, und fährt fort: „dann hat man den Eindruck, dass die Unterrichtsstunde nicht ernst genommen wird“.²⁹ Diese Aussage kommt unter den Studierenden mehrmals vor. Man empfindet es auch als störend, wenn jemand mit dem Laptop herumläuft oder vom Auto aus am Seminar teilnimmt. Aus diesen Antworten geht hervor, dass bei der Beschreibung von Orten häufig auch der Aspekt von Aktivitäten mit einbezogen wird, wobei vor allem die Fortbewegung, beziehungsweise Bewegung ohne Bezug zum Unterricht, störend wirkt. Andere Störungen im physischen Raum der anderen Seminarteilnehmer*innen können Lärm anderer Menschen, zum Beispiel Kinder, oder Geräusche in der Umgebung der anderen sein und wenn der Hintergrund als unordentlich und chaotisch empfunden wird. Umgekehrt wurde auch danach gefragt, ob es Dinge an den physischen Orten der Seminarteilnehmer*innen gibt, die die Atmosphäre positiv beeinflussen können. Hier wurden erneut Pflanzen, Bilder und ein ruhiger Hintergrund, der gerne persönlich gestaltet werden kann, erwähnt. Auch die Sichtbarkeit wurde hervorgehoben („Das Licht ist an, damit man das Gesicht sehen kann“³⁰). Eine Person meinte, es sei „nett, wenn man das ganze Zimmer und die Einrichtung im Hintergrund sehen kann und nicht nur eine weiße Wand“.³¹ Dies zeigt, dass man eine wahrnehmbare Räumlichkeit, bei der also nicht nur das Gesicht der anderen zu sehen ist, bevorzugt, wodurch die anderen Personen in einem Kontext verortet werden.

²⁵ „Nej, jag behandlar online-seminarier som analoga seminarier på det viset att jag stänger av min mobil och lägger undan den samt fokuserar fullt ut på det jag ska göra“.

²⁶ „Jag anser att det är respektlöst. Skulle man inte kunna tänka sig att dra fram en matlåda under ett fysiskt seminarium och börja äta när någon annan pratar, så anser jag att man inte heller borde göra det under ett online-seminarium“.

²⁷ „Men det känns bra att de andra är påklädda och känns närvarande, då är det mer på riktigt. Det ökar studieron“.

²⁸ „Jag tycker inte att det är passande när elever sitter i sängen, vilket är ganska vanligt“.

²⁹ „Det är som att man inte tar lektionen på allvar“.

³⁰ „Ljus på så att ansiktet syns“.

³¹ „Fint när man ser hela rummet och inredningen i bakgrunden och inte bara en vit vägg“.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse Bewusstheit und Seriosität der Studierenden hinsichtlich der Wahl des Lernortes zeigen. Dieser ist Teil der Lernautonomie der Studierenden. Der eigene physische Ort ist somit während der Seminare Teil des digitalen Lernraums und kann, wenn keine Störungen entstehen, zu einer angenehmen Lernatmosphäre beitragen. Die Studierenden konstruieren auch mit Hilfe des eigenen physischen Lernortes einen gemeinsamen Raum und bemühen sich darum, dass dieser von gegenseitigem Respekt und Konzentration geprägt ist.

4.2 Die Lehrkräfte

In der Umfrage mit den Lehrkräften gaben 52 % an, dass sie sich während der Seminare normalerweise im eigenen Büro am Arbeitsplatz befinden. Die anderen halten sich zu Hause auf, zum größten Teil im Arbeitszimmer, aber auch im Wohnzimmer; zwei Personen haben ohne Angabe näherer Informationen „woanders“ angekreuzt. Wiederkehrende Begründungen für den gewählten Lehrort waren – wie bei den Studierenden – Ungestörtheit und Arbeitsruhe, aber auch, dass es professionell aussehen würde, wenn Bücher im Hintergrund zu sehen sind: „Das Büro eignet sich gut und es gibt einem das Gefühl eines Klassenzimmers“.³²

Fast 70 % wählen den physischen Ort als Hintergrund. Genau wie unter den Studierenden kommt vielen der Lehrkräfte der physisch sichtbare Hintergrund ungekünstelt und natürlich vor; er vermittelt, dass man nichts zu verheimlichen habe, wie folgende Äußerung belegt: „Wenn andere einen virtuellen Hintergrund oder eine Blur-Funktion eingeschaltet haben, frage ich mich immer, was sich dahinter verbirgt, und ich möchte nicht, dass meine Studierenden sich darüber Gedanken machen müssen“.³³ Mehrere heben auch die Gleichwertigkeit hervor, die auch auf einer generellen Ebene in digitalen Seminaren beobachtet werden kann: Alle Teilnehmenden, sowohl die Lehrkraft als auch Studierende, sind sich zum Beispiel in dem Sinne gleich, dass sie „nur“ durch die Kamera zu sehen sind; diese Bilder sind auf dem Schirm gleich groß oder man wählt selbst, ob man die gesamte Gruppe oder nur die jeweils sprechende Person sieht.³⁴ Das Prinzip der Gleichwertigkeit wird deutlich von einer Lehrkraft betont: „Weil die meisten Studierenden es so haben [einen sichtbaren Ort], will ich mich nicht hervortun“.³⁵ Man will demgemäß auf gleicher Ebene mit den Studierenden stehen; der sichtbare Hintergrund wäre „gleichwertig und gleichgerecht mit den Studierenden“³⁶

³² „Kontoret passar bra och ger klassrumskänsla“.

³³ „När andra har en virtuell bakgrund eller blur-funktion på då funderar jag alltid vad som gömmer sig bakom och det vill jag inte att mina studenter behöver fundera på“.

³⁴ Darüber hinaus beansprucht die Lehrkraft in den Breakouträumen in der Regel relativ wenig Sprechzeit. Die Dozent*innen nehmen hier oft eine eher zurücktretende Rolle ein (vgl. Eckart & Fjordevik 2024: 88-89).

³⁵ „Eftersom de flesta studenter har det så [fysiskt rum] vill jag inte utmärka mig“.

³⁶ „[L]ikvärdigt, och jämställt med studenterna“.

und „ich vermute, dass sich auch die Studierenden mit einem eher formellen Hintergrund wohl fühlen“.³⁷

Hinsichtlich der Inszenierung des physischen Hintergrunds der Lehrkräfte fällt auf, dass diese oft ein berufsbezogenes Umfeld vorzeigen wollen. „Ich möchte gerne hervorheben, dass ich mich in einem akademischen Milieu befinde“³⁸, schreibt eine. Dieser Eindruck wird oft durch Bücherregale erzeugt, denn Bücher im Hintergrund lassen nach Aussage mehrerer Lehrkräfte der Studie auf ein professionelles Umfeld schließen. Es handelt sich hier um die Visualisierung ihres Bildungskapitals, das jedoch nicht zwangsläufig zu einem Machtgefälle zwischen Lehrkräften und Studierenden führen muss, denn alle Seminarteilnehmer*innen können, wenn sie wollen, einen entsprechenden Hintergrund wählen. Andere Gegenstände, die im Hintergrund zu sehen sein können, sind Pflanzen;³⁹ es wird des Weiteren auch von mehreren hervorgehoben, dass der Hintergrund aufgeräumt wirken soll. „Es soll sauber und ansprechend aussehen: Bücher, einige Gegenstände (eine Pflanze oder eine Tasse)“.⁴⁰

In Bezug auf den virtuellen Hintergrund der Studierenden – die Unschärfe erzeugende Blur-Funktion, ein virtuelles Schirmbild oder ein Foto – wirkt vor allem das virtuelle Schirmbild störend, da Teile des Gesichts oder des Haars „verschwinden“. Dies kann die Konzentration stören: „Wenn andere einen virtuellen Hintergrund oder eine Blur-Funktion haben, denke ich immer darüber nach, was sich dahinter verbirgt und dann verliere ich den Fokus in Bezug auf das, was gesagt wird“⁴¹. Der Kommentar ist insofern interessant, als er verdeutlicht, dass ein Nicht-Ort unbefriedigend wirkt, weil das Wissen um die Verortung der physischen Person fehlt, die wie betont ontologisch gesehen eine Grundvoraussetzung des menschlichen Seins ist.

Angesichts der Tatsache, dass an der Hochschule Dalarna schon lange Online-Unterricht betrieben wird, gaben überraschend viele Lehrkräfte an, dass sie (noch) nie darüber nachgedacht hätten, ob oder inwiefern der virtuelle Hintergrund der Studierenden negativen Einfluss auf die Seminaratmosphäre haben könnte. Allerdings wurde es als störend empfunden, wenn die Sichtbarkeit beeinträchtigt wird, weil Räume zu dunkel sind („Das Gesicht verschwindet im Dunkeln“⁴²) oder wenn Lernorte unaufgeräumt wirken („ein unordentliches Zimmer kann zur Annahme führen, dass die Person auch gedanklich unordentlich ist“⁴³). Auch Kinder beeinträchtigen aus Sicht der

³⁷ „[J]ag tror även att det känns bekvämt för studenterna med en mer informell bakgrund“.

³⁸ „Jag vill gärna visa att jag sitter i en akademisk miljö“.

³⁹ Die Antworten entsprechen einer Studie der Durham University zur Hintergrundgestaltung in Zoom. Abi Cook et al. (2023) betonen: „The plants and bookcase were consistently rated as the most trustworthy and most competent backgrounds“ (ohne Seitenangabe).

⁴⁰ „Det ska se rent och trevligt ut: böcker, några artefakter (växt eller kopp).“

⁴¹ „När andra har en virtuell bakgrund eller blur-funktion på då funderar jag alltid på vad som gömmer sig bakom och det tar bort mitt fokus på det som sägs“.

⁴² „Ansikten hamnar i mörkret“.

⁴³ „Ett stökigt rum kan ju bidra med att man tänker att personen också kan vara stökig i sinnet.“

Lehrkräfte die Konzentration sowie die sichtbare Seminarteilnahme der Studierenden im Auto und in anderen Verkehrsmitteln.

Es wurde auch nach Faktoren des sichtbaren Ortes gefragt, die zu einer guten Seminaratmosphäre beitragen können. Mehrere Befragte betonten die Bedeutung eines ruhigen Hintergrunds, guter Beleuchtung und dass die Gesichter sichtbar⁴⁴ sein sollten. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Studierenden. Einige Dozent*innen gingen auf den Eindruck von Intimität ein, der beim ungewollten Einblick in die Privatsphäre anderer entstehen kann; sie betonten auch die Vertrautheit, die dann von Seiten der Lehrkräfte und der Studierenden entsteht:

Es ist schön, ein bisschen von den Wohnungen der Studierenden zu sehen, es ist ein bisschen wie ein Besuch bei ihnen zu Hause, auch wenn man nur einen kleinen Teil sieht, zum Beispiel eine Wand mit einem Gemälde. Es gibt einem das Gefühl, dass man sich kennt. Ich habe auch den Eindruck, dass die Studierenden lieber mein Bücherregal im Hintergrund sehen als einen virtuellen Hintergrund.⁴⁵

Mein Eindruck ist, dass es positiv wahrgenommen wird, wenn die „Räume“ wiederkehren/als vertraut erkennbar sind – das heißt wenn Personen im Kurs in immer den gleichen Räumen vor den gleichen Hintergründen zum Beispiel vor einem bestimmten Bild an der Wand) sitzen. [Es gibt] Anknüpfungspunkte unter den Studenten, die zu einer positiven Gruppendynamik (und zu authentischen Gesprächseinstiegen) führen können, auch wenn man sich nie in einem „echten“ Raum miteinander trifft. Man könnte fast sagen, es entsteht ein neuer, virtueller Raum aus den vielen kleinen Einzelräumen.

Unterschiedliche non-formale Orte, zum Beispiel die Küche oder das Wohnzimmer, die ursprünglich nicht als Lern- oder Lehrort gedacht waren, können wie eingangs erläutert, während der virtuellen Seminare temporär zu formalen Lern- und Lehrorten werden. Es entsteht somit eine Parallelität von den selbstgewählten (teils privaten) Lern- oder Lehrorten und virtuellen, formalisierten Lern- oder Lehrräumen. Die Lehrkräfte empfinden generell diese Parallelität, als unproblematisch: „Dadurch, dass man selbst wählt, was man von sich preisgibt (in Bezug auf private Lernumgebungen) sehe ich es als unproblematisch an“. Die Grenze zwischen privat und öffentlich ist jedoch nicht immer erkennbar, wenn man sein Zuhause als Lehrort gestaltet hat. Die Lehrkräfte ziehen jedoch eine deutliche Grenze: „Ich möchte nichts Privates wie Fotos meiner Kinder im Hintergrund haben. Ich würde auch nie ein Bett

⁴⁴ Dazu gehört nicht nur die Beleuchtung, sondern auch, dass die Kameras so gerichtet sind, dass man die Gesichter der Teilnehmer*innen sehen kann. Eine Studie von Eckart & Fjordevik (2024) hat zudem gezeigt, dass „freundliche Gesichter“ von zentraler Bedeutung hinsichtlich der Lernatmosphäre in Breakouträumen sind.

⁴⁵ „Det är trevligt att se lite av studenternas hem, lite som att man hälsar på hemma hos dem, även om man bara ser litegrann, t.ex. en vägg med en tavla. Det skapar en känsla av att man känner varandra. Jag har också fått intrycket att studenterna hellre vill se min bokhylla i bakgrunden än en virtuell bakgrund“.

mit im Bild haben“.⁴⁶ In Bezug auf die Studierenden wird die Privatheit der Lernorte unterschiedlich kommentiert. Eine Person betont beispielsweise: „Es kann bereichernd sein und Zusammenhalt schaffen, wenn man die Wohnorte der anderen ‚erkennt‘, es kann aber auch störend wirken, wenn die Studierenden ‚zu Hause‘ sind und sich entsprechend so benehmen, als wären sie zu Hause und nicht in einem Seminarraum“.⁴⁷ Eine andere Lehrkraft meint stattdessen Folgendes:

Es wird etwas interessanter, wenn man etwas vom privaten Umfeld der Studierenden mitbekommt, nicht nur für die Lehrkräfte, sondern vor allem für die Studierenden, die am Seminar teilnehmen. Ich denke, es gleicht ein wenig das aus, was man verpasst, wenn man sich nicht persönlich trifft. Aber wenn im Hintergrund zu viel los ist, lenkt das den Fokus vom Seminar ab.⁴⁸

Bei den Ausführungen der Lehrkräfte ist zudem bemerkenswert, dass die ursprünglich non-formalen Lernorte der Studierenden als eine Wirklichkeit des digitalen Unterrichtens wahrgenommen werden. Es gibt in der Studie keine Hinweise darauf, dass der gewählte Lernort einer Seminarteilnehmer*in in Frage gestellt wird oder dass Lehrkräfte deshalb Studierenden die Seminarteilnahme verweigern.

Die Antworten der Lehrkräfte verdeutlichen, dass der Hintergrund bei digitalen Seminaren bewusst genutzt werden kann. Er wird Teil der Selbstinszenierung in einer Lehrsituation. Der sichtbar gemachte physische Hintergrund kann Professionalität, Kompetenz und Vertrauen markieren. Wirkt der Hintergrund aufgeräumt, vermittelt er Ordnung und Ruhe, durch Pflanzen wird eine angenehme Atmosphäre hergestellt und Bücherregale demonstrieren das Bildungskapital der Lehrkräfte. Diese professionelle (inszenierte) Räumlichkeit wird von den Lehrkräften positiver eingestuft als die Verwendung der semiörtlichen Blur-Funktion. Zugleich erweisen die Antworten aber auch, dass mehrere der Lehrkräfte der Hintergrundwahl keine Bedeutung zumaßen beziehungsweise diese nicht weiter reflektiert hatten. Insgesamt waren die Kommentare der Lehrkräfte weitgehend deckungsgleich mit den Ergebnissen der Studierenden.

⁴⁶ „Jag vill inte ha något privat, som bilder på mina barn, i bakgrunden. Jag skulle aldrig ha en sång med i bilden heller“.

⁴⁷ „Det kan vara berikande och skapa sammanhållning då man ‚känner igen sig‘ hemma hos varandra men det kan också leda till störande moment då studenterna är ‚hemma‘ och beter sig just som att de är hemma och inte i ett klassrum“.

⁴⁸ „Det blir lite mer intressant när man ser lite av studentens privata miljö, inte bara för läraren utan framför allt för studenterna som deltar i seminariet. Jag tror att det kompenserar lite för det som man missar när man inte träffas på riktigt. Men om det händer för mycket i bakgrunden tar det fokus från seminariet“.

5. Resümee

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie erweisen, dass der gewählte Hintergrund während digitaler Seminare im Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielt, ungeachtet dessen, ob man bewusst oder unbewusst eine bestimmte Art von Hintergrund wählt. Es ist jedes Mal eine Art von Stellungnahme. Die Antworten zeigen, dass die Wahl des Hintergrundes häufig nicht nur der Selbstinszenierung dient, sondern dass dieser zur positiven Gruppenatmosphäre für alle Teilnehmenden beitragen kann. Hinsichtlich der Wahlfreiheit, einen Teil des physischen Lehr- oder Lernortes preiszugeben, die Blur-Funktion oder ein rein virtuelles Schirmbild zu verwenden, wurde überwiegend ein physischer Ort bevorzugt. Der sichtbare physische Lern- und Lehrort, der nicht selten ein informaler Ort ist, wird bei digitalen Seminaren Teil des digitalen, sozialen Lernraums. Er kann dazu beitragen, dass die Seminaratmosphäre angenehm wird, kann aber auch störend wirken, wenn er als unkontrollierter Ort nicht vollends zum Lern- oder Lehrort wird. Man kann daher gewissermaßen von einem unausgesprochenen Pakt zwischen allen Seminarteilnehmer*innen reden: Die Studierenden und die Lehrkräfte wählen hauptsächlich einen sichtbaren Hintergrund, der so gestaltet wird, dass er Seriosität und einen gewissen persönlichen Bezug ausdrückt. Die Sichtbarkeit und Vertrautheit mit den Orten, an denen sich die Seminarteilnehmer*innen befinden, kann, so ist zu vermuten, dazu beitragen, dass bei der reduzierten Körpersprache des Online-Unterrichts die digitalen Seminare „authentisch“ werden und die Räumlichkeit sozusagen eine Kompensationsfunktion hat. Die Studie weckt allerdings auch weitere Fragen, die hier nicht beantwortet werden. Beispielsweise ist bemerkenswert, dass die sichtbare Anwesenheit von Haustieren während der Seminare durchgehend positiv bewertet wird, und man sollte den Gründen dafür nachgehen. Auch der Aspekt, dass man lediglich einen Teil des Lern-Lehrortes sehen und nicht wissen kann, ob sich auch andere Personen im Raum befinden, die womöglich zuhören, ist bislang nicht weiter erforscht worden. Hier stellt sich die Frage, wie geschützt der Lern-/Lehrraum als *safe space* für alle Anwesenden de facto ist. Eine weitere interessante Frage wäre, ob und inwiefern der geografische Ort, an dem sich digitale Seminarteilnehmer*innen befinden, didaktisch im Kontext des Fremdsprachenlernens thematisiert werden könnte. Die Bilokalität digitaler Lern- und Lehrräume ist mit anderen Worten weiterhin ein weites Feld, das interessante Forschungsfragen stellt.

Literatur

Alm, Antonie & Feick, Diana (2021), „Gruppenarbeit in Zeiten der sozialen Isolation: Zur Nutzung und Wahrnehmung von Breakout Räumen“, *Info DaF* 48.5: 516–544.

- Augé, Marc (1992), *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Seuil. [Deutsch: *Nicht-Orte*. Übersetzung Michael Bischoff, 2019, 7. Auflage. München: Beck].
- Benson, Phil (2011), „Language learning and the teaching beyond the classroom: An introduction to the field“, in Phil Benson & Hayo Reinders (Hg.), *Beyond the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 7–16.
- Bourdieu, Pierre (2020), *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt Main: Suhrkamp. Übersetzung Bernd Schwibs & Achim Russer.
- Brotzmann, Darja (2022), „Einen digitalen Begegnungsraum für und mit Literatur schaffen“, in Leo Will, Jürgen Kurtz, Tamara Zeyer & Hélène Martinez (Hg.), *Dimensionen digitaler Lehre in der universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, S. 71–94.
- Brünner, Anita (2019), „Pluralität der Lernorte: Lernortdiskussionen von 1970 bis heute. Im Blickpunkt Älterer“, *Magazin. Erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 35-36, Wien: 1–8.
- Cook, Abi, Thompson, Meg & Ross, Paddy (2023), „Virtual first impressions: Zoom backgrounds affect judgements of trust and competence“, *Plos One* 18 (9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291444>.
- Döring, Jörg & Thielmann, Tristan (Hg.) (2008), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript.
- Eckart, Maren & Fjordevik, Anneli (2024), „Das digitale literarische Unterrichtsgespräch (DLUG) in Breakoutrooms und dessen Bewertung aus der Perspektive von Studierenden“, in Maren Eckart, Anneli Fjordevik, Peter Langemeyer, Corina Löwe, Angela Marx Åberg & Birger Solheim (Hg.), *Literaturvermittlung im virtuellen Raum. Beiträge zur digitalen germanistischen Hochschullehre. Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur*, Vol. 19. Berlin: Peter Lang, S. 81–101.
- Faulstich, Peter (2015), „Raum und lernende Subjekte. Konflikte um Lebens- und Lernräume als Impulse für Lernen“, in Christian Bernhard, Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch & Richard Stang (Hg.), *Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven - professionelles Handeln - Rahmungen des Lernens*. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung: Forschung. Bielefeld: bww-Publikation, S. 217–228. <https://doi.org/10.3278/14/1126w>.
- Feick, Diana & Rymarczyk, Jutta (2022), „Digitale Lernorte und -räume für das Fremdsprachenlernen“, in Diana Feick & Jutta Rymarczyk (Hg.), *Zur Digitalisierung von Lernorten – Fremdsprachenlernen im virtuellen Raum*. Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik 34. Berlin: Peter Lang, S. 7–42.
- Froebus, Katarina & Holzer, Daniela (2022), „Universitäre Online-Lehre: Machtverschiebungen und neue Disziplinierungsräume“, *Magazin. Erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und*

- Diskurs*. 44-45, Thema „Digitalisierung in der Erwachsenenbildung. Reflexionen zu Innovation und Kritik“: 1–12. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45/>.
- Hallet, Wolfgang (2015), „Die Bedeutung der Orte. Topologien des Fremdsprachenlernens aus raumtheoretischer Perspektive“, in Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs & Claudia Riemer (Hg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 60–69.
- Hufeisen, Britta (2015), „Wo ich bin, ist auch ein Lernort. Wo ich bin, ist auch ein Lehr-Ort“, in Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs & Claudia Riemer (Hg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 70–80.
- Klein, Gabriele & Liebsch, Katharina (2021), „Von Angesicht zu Angesicht“, *Leviathan* 49.4: 560-576.
- Klippel, Friederike (2015), „Lernorte und Ortswechsel“, in Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs & Claudia Riemer (Hg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 81–89.
- Kraus, Katrin (2015), „Orte des Lernens als temporäre Konstellation. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts“, in Christian Bernhard, Katrin Kraus, Silke Schreiber-Barsch & Richard Stang (Hg.), *Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven - professionelles Handeln - Rahmungen des Lernens*. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung: Forschung. Bielefeld: wbv, S. 41–54. <https://doi.org/10.3278/14/1126w>.
- Kurtz, Jürgen (2015), „Dimensionen einer fremdsprachendidaktischen Theorie der Lernorte“, in Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs & Claudia Riemer (Hg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 106–116.
- Langemeyer, Peter (2024), „Literatur lehren digital. Streiflichter auf die fremdsprachendidaktische Forschung“, in Maren Eckart, Anneli Fjordevik, Peter Langemeyer, Corina Löwe, Angela Marx Åberg & Birger Solheim (Hg.), *Literaturvermittlung im virtuellen Raum. Beiträge zur digitalen germanistischen Hochschullehre. Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur*, Vol. 19. Berlin: Peter Lang, S. 19-38.
- Nuissl, Ekkehard (2006), „Der Omnibus muss Spur halten“, *Die Zeitschrift IV*: 29–31. <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42006/nuissl0604.pdf>.

Kurzbiographie

Maren Eckart, PhD., assoziierte Professorin im Fachbereich Germanistik an der Dalarna University (Falun/Schweden). Forschungsschwerpunkte: Narratologie, literarische Identitäts-konstruktionen und digitale Hochschul-Literaturdidaktik. Publikationen zu Themen wie Heimat, Coronaliteratur und zur literarischen Dekonstruktion von Landidylle.

Anneli Fjordevik, PhD., Hochschuldozentin im Fachbereich Germanistik an der Dalarna University (Falun/Schweden). Zuvor hatte sie Lehraufträge an der Universität Uppsala, wo sie auch promovierte. Forschungsschwerpunkte sind Intertextualität, Kinder- und Jugendliteratur, Formen und Bedingungen von Literatur in digitalen Medien und digitale Hochschul-Literaturdidaktik.