



**Citation:** S. Ballestracci, K. Salzmann, D. Sorrentino (2026) Digitale und hybride Unterrichtsformate im Vergleich: eine Analyse am Beispiel von Lehrvorträgen aus dem italienischen DaF-Bereich. "Quaderni di *Lea* – Scrittori e scritture d'Oriente e d'Occidente" 10: pp. 9-29. doi: <https://doi.org/10.36253/lea-1824-484x-17364>.

**Copyright:** © 2026 S. Ballestracci, K. Salzmann, D. Sorrentino. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

## Digitale und hybride Unterrichtsformate im Vergleich: eine Analyse am Beispiel von Lehrvorträgen aus dem italienischen DaF-Bereich

*Sabrina Ballestracci, Katharina Salzmann, Daniela Sorrentino*  
Università degli Studi di Firenze, Università degli Studi di Trento,  
Università della Calabria  
([sabrina.ballestracci@unifi.it](mailto:sabrina.ballestracci@unifi.it)); ([katharina.salzmann@unitn.it](mailto:katharina.salzmann@unitn.it));  
([daniela.sorrentino@unicat.it](mailto:daniela.sorrentino@unicat.it))

### *Abstract*

This article examines digital and hybrid teaching formats in higher education, focusing on academic seminars in German as a foreign language (DaF – Deutsch als Fremdsprache). It discusses how the shift towards virtual communication, accelerated by the pandemic, has reshaped interactional dynamics and necessitated new strategies for managing distance and complexity in knowledge transmission. Employing a media-theoretical and conversation-analytical framework, and drawing on empirical data, the study compares digital and hybrid lectures, identifying their distinctive communicative features. The article also considers the potential future role of artificial intelligence in hybrid university teaching.

*Keywords:* Digital and Hybrid Teaching, University Lectures, Virtual Co-presence, Media Constellation

### *Einleitung*

Mit den umwälzenden medialen Transformationen, die unsere modernen Gesellschaftssysteme prägen, gehen nicht nur technologische, sondern auch kulturelle Veränderungen sowie neue didaktische und kommunikative Praktiken einher (vgl. Steinhoff 2023, 7-10), die durch die Corona-Pandemie in den Jahren 2020-2021 beschleunigt wurden und eine Herausforderung im Hinblick auf traditionelle Unterrichtskonzepte darstellen. Aufgrund der fehlenden gegenseitigen physischen Wahrnehmbarkeit entstehen in digitalen Lehr-

Lern-Kontexten im Vergleich zur Präsenzkommunikation neuartige Nähe- und Distanzverhältnisse und – damit verbunden – Formen der Wissensvermittlung und -aushandlung, deren Zuordnung sich klassischen Kategorien entzieht. Dabei kann man „nicht einfach die medien-materiellen Voraussetzungen austauschen (sprachlich-körperliche Präsenz gegen schriftlich-audiovisuelle Computertechnologie) und davon ausgehen, dass die übrigen Elemente unverändert bleiben“ (Weich 2020, 9). In diesem Zusammenhang gewinnt auch die hybride Lehre an Bedeutung, die Elemente beider Unterrichtsmodalitäten kombiniert und spezifische didaktische sowie organisatorische Anforderungen mit sich bringt. Es bedarf folglich einer medienwissenschaftlichen Modellierung und Reflexion, die den komplexen Wechselwirkungen zwischen Lehrenden, Lernenden, Medien und den durch sie bedingten Praktiken Rechnung trägt.

Zur digitalen Lehre im universitären Bereich finden sich bislang sowohl in der italienisch- als auch in der deutschsprachigen Forschung eher Studien mit didaktisch-pädagogischem Fokus, die etwa den Umgang der Lehrenden mit den Technologien oder den Grad transmissiver bzw. diskursiver Strategien der Wissensvermittlung untersuchen (vgl. z. B. Celentin, Daloso und Fiorentino 2021; Colombo, Ferrari und Moro 2021; Reinmann 2021; Grein 2023). Daneben liegen einige konversationsanalytisch geprägte Untersuchungen von Videokonferenzen aus anderen Bereichen vor. So zeigt Lanwer (2019a) in seiner Studie zu Skype-Gesprächen auf, wie virtuelle Kopräsenz durch Blickkontakt und Zeigegesten als Ressource der Handlungskoordination zur kooperativen Hervorbringung einer konversationellen Erzählung hergestellt wird. Er bezeichnet dies als „*blended joint attention*“ (*ibidem*). Zu nennen ist in diesem Zusammenhang auch die Studie von Hoffmann (2024), die im Rahmen einer multimodalen Interaktionsanalyse Videokonferenzen in der Lehrendenbildung untersucht. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit digitalen und hybriden Lehrformaten kann sich als lohnenswert erweisen. Obwohl diese Formate während der Coronazeit als zwingend notwendig galten (was heute nicht mehr der Fall ist), zeigt sich nun, dass sie insbesondere im akademischen Kontext, beispielsweise im Promotionsstudium oder in der Lehrendenausbildung, weiterhin Anwendung finden.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit digital vermittelten Unterrichtsformaten am Beispiel von Lehrvorträgen aus dem italienischen DaF-Bereich und zielt darauf ab, einige kommunikative Besonderheiten digitaler und hybrider Wissenschaftskommunikation im Hochschulkontext aus einer medienwissenschaftlichen Perspektive – unter Einbezug konversationsanalytischer Kriterien – zu beschreiben<sup>1</sup>. Dabei soll insbesondere der Frage nachgegangen werden, in welchen Punkten sich die hybride Kommunikation von der rein digitalen Kommunikation unterscheidet und welche Strategien jeweils zur Distanz- und Komplexitätsreduzierung eingesetzt werden. Im Folgenden wird zunächst auf digitale und hybride Lehrvorträge als Form von Videokonferenzen eingegangen. Anschließend wird ein Untersuchungsmodell vorgestellt, das die im Verlauf des Forschungsprojekts gemeinsam diskutierten Konzepte und Kategorien miteinander verbindet. Darauf aufbauend wird die Methodik der Studie erläutert. Nach der empirischen Datenanalyse werden die Ergebnisse zusammengefasst und ein Ausblick auf die mögliche Rolle von Künstlicher Intelligenz (KI) in diesem Bereich gegeben.

<sup>1</sup> Der Aufsatz wurde von den drei Autorinnen gemeinsam konzipiert. Daniela Sorrentino hat die Einleitung, die Kap. 1-3 sowie 4.1 und 4.2 verfasst, Katharina Salzmann die Kap. 4.3 und 4.4. und Sabrina Ballestracci Kap. 5.

### 1. Digitale und hybride Lehrvorträge im Hochschulkontext als Form von Videokonferenzen

Digitale Lehrvorträge werden hier als eine besondere Form von Videokonferenzen verstanden. In Anlehnung an Lepschy (2020, 20) werden sie im weiteren Sinne als digital, visuell und auditiv vermittelte Kommunikation zwischen drei oder mehr Teilnehmenden in didaktischen Kontexten begriffen. Bei digitalen Lehrvorträgen sind Lehrende und Lernende in einem virtuellen Raum, wobei die Interaktion prinzipiell zeitgleich (synchron) oder zeitversetzt (asynchron) erfolgen kann (vgl. Biskup 2023, 108). Bei hybriden Lehrvorträgen befinden sich Lehrende und Lernende in einem physischen Raum und gleichzeitig Lernende im virtuellen Raum, die sich physisch an anderen Orten befinden. Im Gegensatz zu verwandten *Blended-Learning*-Konzepten, denen in der Regel eine Kombination aus Präsenzphasen an einem physischen Ort und Online-Phasen zugrunde liegt, die aus einer Mischung aus synchronen und asynchronen Elementen bestehen können, werden bei hybriden Unterrichtsformaten Präsenz- und Online-Lehre synchron angeboten (vgl. Biskup 2023, 115; Grein 2023, 26).

Aus kommunikativer Sicht sind Videokonferenzen ein Sonderfall mündlicher Kommunikation, die medienvermittelt stattfindet (vgl. Lepschy 2020, 29). Der Wahrnehmungs- und Handlungsraum ist mit einer Entkopplung von physischer Verortung und audiovisueller Wahrnehmung der Interagierenden verbunden, so dass ein erweiterter Interaktionsbegriff auf dem Kriterium der Sequenzialität als koordinierte, aufeinander bezogene Abfolge von Handlungen beruht, ohne dass diese notwendigerweise in einer Situation wechselseitiger Wahrnehmung stattfinden (vgl. Linz 2022, 237). In hybriden Formaten ist es für Lehrende besonders herausfordernd, Präsenzteilmehmende im dreidimensionalen Raum und virtuelle Teilnehmende am gekachelten Bildschirm in dem Lehr-Lern-Prozess zusammenzubringen und aktiv einzubinden (vgl. Reimann 2022, 7). Insbesondere müssen sie für Co-Kreation im Lehr-Lern-Setting sorgen (vgl. Biskup 2023, 108), die nur stattfinden kann, wenn auch die Präsenzteilmehmenden Teil der virtuellen Umgebung werden und sich mit den virtuellen Teilnehmenden verbinden können (vgl. *ibidem*, 120). Hierfür sind unterschiedliche verbale und nonverbale Handlungen erforderlich, die ein Gruppengefühl fördern und soziale wie digitale Distanzen verringern. Multimodale Komponenten wie Blickausrichtung, Kopfnicken, Körperhaltung und andere nonverbale Signale erfüllen dabei zentrale Funktionen für das kommunikative Zusammenspiel – auch und gerade unter den Bedingungen der Videokonferenz (vgl. Deppermann 2018, 58; Lanwer 2019b, 4). In ihrer multimodalen Interaktionsanalyse internationaler Videokonferenzen bei Lehrenden in der Fremdsprache Deutsch weist Hoffmann (2024, 149) beispielsweise auf die Relevanz der Mimik hin, die auch für den ausschließlich digitalen Diskurs gilt. Sie betont insbesondere die Funktion des Lächelns der Lehrenden bzw. der Moderatorin als Zeichen von Interesse. Es ermuntere zu Äußerungen oder zu deren Weiterführung, drücke Wertschätzung gegenüber den anderen Teilnehmenden aus und schaffe Konsens und Gemeinsamkeit in der Gruppe. Die Beteiligungsstrukturen von Videokonferenzen lassen sich nicht allein auf die technisch-medialen Rahmenbedingungen und auf die physische An- oder Abwesenheit der Interagierenden reduzieren. Vielmehr entstehen sie aus dem Zusammenspiel von Menschen, Medien und den mit und in ihnen vollzogenen kommunikativen Praktiken (vgl. Linz 2022, 233).

Tatsächlich gehen aktuelle Kommunikationsmodelle über ein rein instrumentelles Verständnis von Medien hinaus und betonen deren aktive Rolle bei der Bedeutungsproduktion. So begreift Steinhoff (2023) Medien – in Anlehnung an die soziologische Praxistheorie von Hirschauer (2016) – als aktive Teilnehmende einer komplexen und dynamischen

Mensch-Medien-Interaktion und beschreibt Kommunikation dementsprechend als Zusammenspiel von sechs Facetten: (1) technisch-medial (Hardware und Software), (2) physisch (körperliches Geschehen in einer natürlichen und/oder kulturellen Umgebung), (3) kognitiv (Informationsverarbeitung), (4) sozial (menschliche Interaktion), (5) semiotisch (sprachliche und nicht-sprachliche Zeichen) und (6) textuell-diskursiv (situationsentbundene bzw. -gebundene Kommunikate). Daraus ergibt sich ein komplexes Spektrum möglicher Interaktionsmuster, kommunikativer Praktiken und Ko-Aktivitäten zwischen Menschen und Medien. Linz betont ebenfalls, dass Medien bestimmte „Affordanzen“ als Handlungsmöglichkeiten und -potenziale bieten, die je nach Kontext und Nutzungsweise sehr unterschiedlich ausfallen können (2022, 235).

Weich führt in diesem Zusammenhang den Begriff der Medienkonstellationen als Zusammenspiel von Materialitäten, Wissen und Praktiken, Subjektpositionen und Inhalten ein. In seinem Konzept beziehen sich Materialitäten auf Medientechnologien, räumliche Anordnungen und Körperlichkeiten (2020, 4). Wissen und Praktiken umfassen Handhabungswissen und -fertigkeiten, kulturelle Konventionen und Domänenwissen. Subjektpositionen sind im Sinne sozialer Rollen innerhalb der Konstellationen zu verstehen, Inhalte stellen konkrete Ausgestaltungen des in einer Konstellation möglichen Darstellungsraums dar (5). Aus ihrer dynamischen Kombination ergeben sich bedingte Bedeutungs- und Handlungsmöglichkeiten: „Der Wechsel und Wandel von Medienkonstellationen [kann] nicht als tatsächlicher Ersatz modelliert werden [...], nicht als belangloser Austausch eines Kanals durch einen anderen, sondern als Veränderung der Möglichkeitsbedingungen und Voraussetzungen der Produktion von Bedeutung“ (10). In diesem Zusammenhang erscheint auch das Modell von Lepschy (2020) hilfreich, das operative Kategorien für eine Analyse von Videokonferenzen im didaktischen Kontext anhand bestimmter Rahmenbedingungen, wie z. B. Raum-Zeit-Kontinuum, und verschiedener Faktoren der Sprechsituation, wie u. a. Personenkonstellation und Gesprächsorganisation, liefert.

## *2. Integratives Analysemodell*

Für unsere Datenanalyse wurde ein integratives Analysemodell entworfen. Ausgangspunkt war das kommunikationswissenschaftliche Modell von Steinhoff (2023), das mit dem auf die digitale Kommunikation bezogenen Medienkonstellationskonzept von Weich (2022) sowie dem eher anwendungsorientierten Modell von Lepschy (2020) kombiniert wurde. Daraus wurden einige Kategorien herausgefiltert, die für die vorliegende Analyse besonders interessant und nützlich erschienen (Abb. 1):

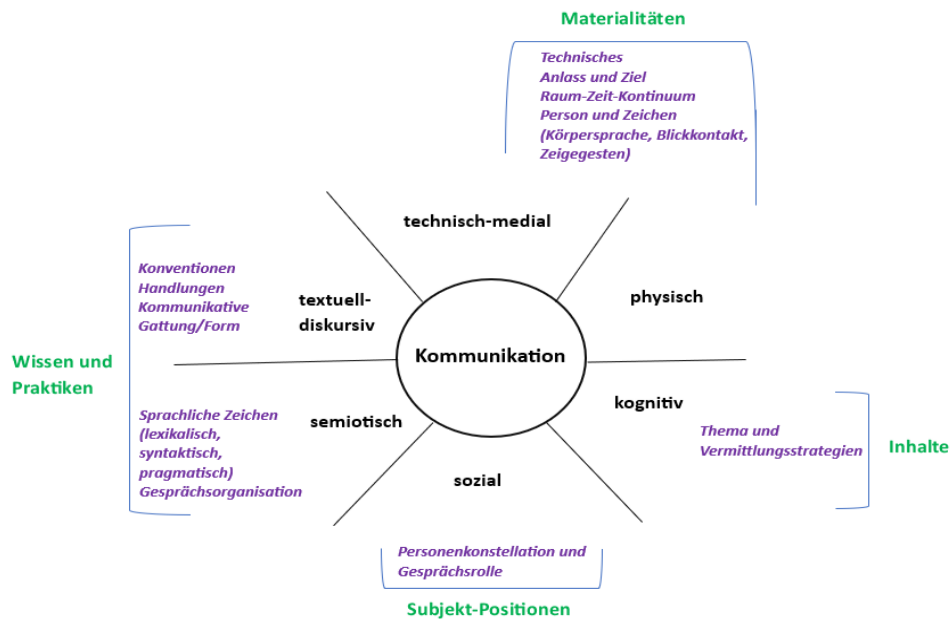


Abb. 1 – Integratives Analysemodell (in Anlehnung an Steinhoff 2023, Weich 2020, Lepschy 2020)

Im Modell beziehen sich die Facetten *technisch/medial* und *physisch* auf die materiellen Voraussetzungen (die Ebene der Materialitäten nach Weich), die Aspekte wie Hardware und Software, Räume und Körper betreffen. Diese Facetten lassen sich anhand der Kategorien Technisches, Anlass und Ziel, Raum-Zeit-Kontinuum, Person und Zeichen operationalisieren, wie es im Modell von Lepschy (2020) für die Rahmenbedingungen der Sprechsituation vorgesehen ist. Dabei geht es um technisch und physisch bedingte Zeichen. Die *kognitive* Facette betrifft die Informationsverarbeitung (die Ebene der Inhalte nach Weich) und umfasst das Thema sowie die jeweiligen Vermittlungsstrategien. Die *soziale* Facette der menschlichen Interaktion entspricht der Ebene der Subjektpositionen im Modell von Weich. Diese wurden anhand der Kategorien Personenkonstellation und Gesprächsrolle untersucht. Wissen und Praktiken nach Weich umfassen hinsichtlich der *textuell-diskursiven* Facette die Kategorien Konventionen, Handlungen und kommunikative Gattung bzw. Form, in unserem Fall den Lehrvortrag. Bei der semiotischen Facette schließlich wurde auf ausgewählte sprachliche Zeichen (lexikalische, syntaktische, pragmatische) und auf die Gesprächsorganisation fokussiert. Dabei wurden nur bestimmte Kategorien von Lepschy übernommen, die im Hinblick auf unser Vorhaben als treffend erschienen, andere wurden aus demselben Grund hinzugefügt. Zusammenfassend betreffen die ausgewählten Analysekategorien die Rahmenbedingungen der Sprechsituation mit den Unterkategorien Technisches, Anlass und Ziel und Raum-Zeit-Kontinuum sowie die Faktoren der Sprechsituation mit den Unterkategorien Person und Zeichen, Thema, Personenkonstellation und Gesprächsorganisation. Da sich manche Kategorien überschneiden, ist eine scharfe Trennung nicht immer möglich.

### 3. Datenbeschreibung und Methodik

Unsere Daten bestehen aus zwei Lehrvorträgen aus der italienischen DaF-Germanistik. Diese wurden im Studienjahr 2021/22 von jeweils zwei Gastdozentinnen gehalten, die sich zum Zeitpunkt der Aufnahme kurz vor dem Abschluss des Doktorats befanden. Zu dieser Zeit galten noch die damals vorgesehenen coronabedingten Ausgangsbeschränkungen für den universitären Präsenzunterricht. Unter Lehrvortrag wird hier ein didaktisches Format verstanden, bei dem die Wissensvermittlung relativ dozentenorientiert verläuft.<sup>2</sup> Die Studierenden übernehmen dabei meist eine passive Rolle und interagieren nur selten mit der Dozentin bzw. dem Dozenten, indem sie beispielsweise Fragen stellen oder beantworten.<sup>3</sup> Beide Lehrvorträge bestehen aus einem digitalen und einem hybriden Teil, wobei jeder Teil ca. eineinhalb Stunden dauert (Lehrvortrag 1 nur digital 1:26 Stunde, zweiter Teil hybrid 1:32 Stunde; Lehrvortrag 2 nur digital 1:50 Stunde, zweiter Teil hybrid 1:25 Stunde). Die Teilnehmenden sind jeweils eine Gastdozentin, die interne Dozentin und ca. 20 Studierende des Aufbaustudiengangs *Lingue e Letterature Moderne* der Universität Kalabrien mit dem Sprachniveau B2. Alle Teilnehmenden sind italienische L1-Sprecher:innen. Bei der Datenanalyse wurde jeweils ein Ausschnitt aus der Anfangs-, der interaktiven Haupt- und der Schlussphase der Aufnahme berücksichtigt. Als Transkriptionssystem wurde GAT2 auf der Stufe des Basistranskripts (vgl. Selting *et al.* 2009) verwendet, wo nötig ergänzt durch eine vereinfachte multimodale Transkription für Kommentare zu Gestik und Mimik.<sup>4</sup> Bei der Beispielanalyse erfolgt der methodische Zugang in Anlehnung an die deutschsprachige Konversationsanalyse, die die sequentielle Gestaltung der Interaktion in den Mittelpunkt stellt (vgl. Birkner *et al.* 2020).

### 4. Datenanalyse

Im Folgenden werden die zwei Lehrvorträge im Sinne einer Medienkonstellationsanalyse untersucht. Dabei wird zunächst von den vier Ebenen nach Weich (2022) ausgegangen, nämlich Materialitäten, Inhalte, Subjektpositionen, Wissen und Praktiken, wobei ausgewählte Phänomene, die im Hinblick auf die Fragestellung als besonders relevant erscheinen, anhand der Kategorien von Lepschy (2020) in den Fokus der Analyse gerückt werden.

#### 4.1 Materialitäten

Unter Materialitäten werden die Kategorien Technisches, Anlass und Ziel, Raum-Zeit-Kontinuum, Person und Zeichen analysiert. In den zwei Lehrvorträgen wird im Bereich Technisches die Videokonferenzsoftware Teams eingesetzt. Hinsichtlich Anlass und Ziel geht es in beiden Veranstaltungen um eine institutionelle Kommunikation (vgl. Ehlich und Rehbein 1986), in deren Rahmen sich eine didaktische Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte mit anschließender Anwendung des Gelernten in einigen interaktiven Aufgaben vollzieht. Insbesondere handelt es sich um sachthematische Gespräche zur Einführung in die Korpuslinguistik (LV1) und in die Prosodie der deutschen Sprache (LV2).

<sup>2</sup> Da sich die Bezeichnungen *Vorlesung* und *Seminar* zu stark auf den deutschsprachigen Kontext beziehen, wurde die alternative Bezeichnung *Lehrvortrag* ausgewählt, die als passender für den italienischen Hochschulkontext empfunden wird. Hinsichtlich der Unterschiede in den diskursiven und textuellen Strukturen zur Wissensvermittlung im deutschen und italienischen Hochschulkontext siehe Hornung, Carobbio und Sorrentino 2014.

<sup>3</sup> Dies trifft auch auf unsere Daten zu.

<sup>4</sup> Zu den Herausforderungen der multimodalen Transkription siehe Imo und Lanwer 2019 (120-31) und Deppermann 2018.

Im Raum-Zeit-Kontinuum findet eine synchron digital vermittelte Kommunikation statt. Die Gesprächspartner:innen teilen sich einen virtuellen Raum, der sich aus den jeweiligen Blicken in die jeweils realen Räume zusammensetzt (vgl. Lepschy 2020, 30). Da sich die Gesprächspartner:innen nicht am selben Ort befinden, muss auf diese Weise die räumliche Distanz überwunden werden. Der erste Teil des Lehrvortrags ist eine ausschließlich digital vermittelte Kommunikation mit virtueller Kopräsenz aller Beteiligten (vgl. Lanwer 2019a, 7). Der zweite Teil findet in einer gemischten Modalität statt, mit physischer Kopräsenz im Hörsaal zwischen der internen Dozentin (ID)<sup>5</sup> und einer Gruppe von Studierenden sowie virtueller Kopräsenz mit der Gastdozentin (GD) und einer weiteren Gruppe von Studierenden, die von zu Hause aus zugeschaltet sind.

Hinsichtlich der Faktoren Person und Zeichen ist festzustellen, dass die GD im digitalen Format ihren Bildschirm teilt und eine PowerPoint-Präsentation zeigt. Am Rand des Bildschirms sind die beiden Dozentinnen mit Video zu sehen (*talking head arrangement*; Linz 2019, 108), darunter ein Kachelbildschirm (vgl. Linz 2022, 240) mit den Namen der Studierenden mit bzw. ohne Profilbild (stets ohne Video). Die Studierenden richten ihren Blick auf die Dozentinnen, nicht umgekehrt. Im Laufe des Vortrags durchläuft der Bildschirm eine Reihe von Veränderungen. Zunächst wird die Präsentation von der GD geteilt, anschließend erfolgt die Anzeige einer Internetseite. Gegen Ende des Lehrvortrags werden die Namen der Studierenden in vergrößerter Form am rechten Bildschirmrand eingeblendet, während die beiden Dozentinnen auf dem Bildschirm klein dargestellt werden. Im hybriden Format sind auf dem geteilten Bildschirm die GD, die ID (beide mit Video) und die Studierenden mit schwarzen Kacheln dargestellt. Die Studierenden im Hörsaal sind ebenfalls nur als Kacheln wahrnehmbar, da sie in Teams verbunden sind, jedoch ohne Kamera und stummgeschaltet, um Störungen zu vermeiden. Im Rahmen der Lehrveranstaltung wird der Inhalt des Unterrichts auf eine große Leinwand projiziert, welche als Videohintergrund der ID im physischen Raum des Hörsaals zu sehen ist.

Auf der Ebene der Materialitäten manifestiert sich im hybriden Modus folglich durch die geteilte physisch-virtuelle Kopräsenz ein komplexeres Setting bei den Kategorien Raum-Zeit-Kontinuum sowie Person und Zeichen. Die Studierenden im Raum sind für die Online-Teilnehmenden mit Initialen auf dem Kachelbildschirm sichtbar. Im Unterschied zu diesen erfahren sie eine zusätzliche physische Wahrnehmung.

#### 4.2 Inhalte: Thema und Vermittlungsstrategien

Das Thema der zwei Lehrvorträge ist – wie bereits erwähnt – eine Einführung in die Korpuslinguistik bzw. in die Prosodie der deutschen Sprache. Dabei kommen sowohl im digitalen als auch im hybriden Modus verschiedene didaktische Strategien zur Vermittlung des Themas zur Anwendung, und zwar sprachliche Handlungen wie Wiederholungen und Reformulierungen bestimmter Fachinhalte und -begriffe (vgl. Bühlig 1996), Code-Switching (vgl. Auer 1998) ins Italienische sowie Frageketten (vgl. Piazza 1999), die oft von beiden Dozentinnen gemeinsam entwickelt werden, um den Verstehensprozess zu unterstützen. Die dadurch häufig entstehende sprachliche und inhaltliche Redundanz wird vermutlich als Kompensationsstrategie eingesetzt, um in der medienvermittelten didaktischen Kommunikation sprachliche und kommunikative Nähe zu erzeugen. Im Folgenden werden dazu Auszüge aus den Lehrvorträgen in beiden Modalitäten wiedergegeben:

<sup>5</sup> An dieser Stelle und im weiteren Verlauf des Textes werden die interne Dozentin und die Gastdozentinnen jeweils mit den Abkürzungen *ID* und *GD* bezeichnet.

(1) LV1\_a<sup>6</sup>

```

01  GD:   ich hab auch hier Übungen hochgela:den;
02        (-)ihr könnt sie vielleicht herUNterladen.
03        (-- ) hier im CHAT.
04  ID:   (-) äh die Übungen?
05        <<nickend> hm hm>
06        (3.0) ((GD öffnet die datei mit den übungen))
07        li veDEte ragAZzi?
08        raGAZze?
09        (-)seht ihr die Übungen?

```

In Ausschnitt (1) geht es um das Bereitstellen von Übungsdateien durch die Gastdozentin (GD). Dabei kommen Praktiken vor, die für digitale Unterrichtsformate typisch sind, wie das Hoch- und Herunterladen von Dateien und deren Öffnen. Die GD weist auf den gemeinsamen digitalen Raum hin, in dem sich diese Praktiken ereignen (*hier im Chat*) und spricht die Adressat:innen direkt an. Darauf folgt die Einbindung der ID, die in Zeile 4 mit einer Rückfrage (*äh, die Übungen?*) die vorherige Aussage der GD aufgreift und dabei mit dem Kopf nickt. In den Zeilen 7 und 8 erfolgt ein Code-Switching, indem die ID ins Italienische wechselt, die Studierenden informell direkt anspricht und sie fragt, ob sie die Übungen sehen (*li vedete, ragazzi? ragazze?*). Der Sprachwechsel unterstützt den Verstehensprozess, stärkt die soziale Nähe und lenkt die Aufmerksamkeit, wozu auch die prosodische Markierung durch Akzentsetzung und Frageintonation (*veDEte, raGAZze*) beiträgt. In Zeile 9 wird die Frage noch einmal auf Deutsch wiederholt (*seht ihr die Übungen?*). An dieser Sequenz wird auch sichtbar, wie die GD und die ID gemeinsam an der Verständnissicherung und der Unterrichtssteuerung arbeiten, wobei die ID eine unterstützende Rolle übernimmt.

In beiden Unterrichtsformaten kommt zudem eine situationsgebundene stärkere Strukturierung im Hinblick auf den Gegenstandsbezug hinzu (vgl. Lepschy 2020, 35), die vor allem durch die häufige Verwendung von Demonstrativa und Personaldeixis erreicht wird. Dadurch wird in den Ausführungen der GD der Fokus kontinuierlich auf den gemeinsamen Wissensraum gelegt (vgl. auch die Ergebnisse von Ricci Garotti 2023), wie in (2) ersichtlich:

<sup>6</sup> Der Buchstabe *a* meint den digitalen Teil der Lehrvorträge, der Buchstabe *b* den hybriden.

## (2) LV2\_b

01 GD: also **diese** zwei wörter werden in der regel auf AR  
 02 betOnt- ARbeitgeber;  
 03 **(.) datore di laVoro**;  
 04 und ARbeitnehmer;  
 05 **(.) äh colui che PREnde il lavoro**;  
 06 **il lavoraTOre.**  
 07 ID: **((nickt))**  
 08 GD: (-) Aber;  
 09 wenn **wir diese** ZWEI wörter in einem sAtz haben-  
 10 und wollen **wir** UNterscheiden was ist der ARbeitgeber  
 und was ist der ARbeitnehmer,  
 11 müssen **wir** sie kontrasTIV betOnen.  
 12 **(.)** das heißt **(.)** arbeitGEber-  
 13 und arbeitNEHmer.  
 14 ID: **((nickt))**

In diesem Beispiel steht die Vermittlung der prosodischen und semantischen Unterschiede der Begriffe ‚Arbeitgeber‘ und ‚Arbeitnehmer‘ im Mittelpunkt. Dabei kombiniert die GD Wiederholungen (*also diese zwei wörter* in Z. 1, *wenn wir diese zwei wörter in einem satz haben* Z. 9), prosodische Markierungen (z. B. durch die Betonung von *arbeitGEber* vs. *arbeitNEHmer*) und Reformulierungen – auch durch Code-Switching ins Italienische (*datore di lavoro* Z. 3, *colui che prende il lavoro; il lavoratore* Z. 5-6). Bereits in der ersten Zeile nutzt sie das Demonstrativpronomen *diese* als Mittel der fokussierenden Deixis, um die Aufmerksamkeit der Hörer:innen gezielt auf die beiden Begriffe ‚Arbeitgeber‘ und ‚Arbeitnehmer‘ zu lenken. Diese referenzielle Verankerung wird in der Folge durch die Personaldeixis *wir* weiter gestützt (*wenn wir diese zwei Wörter [...] haben, müssen wir sie [...] betonen*, Z. 09-11). Die wiederholte Einbeziehung der Lernenden über das Kollektivpronomen *wir* dient ihrer kognitiven Beteiligung und der Schaffung eines gemeinsamen Wissens- und Lernraums.<sup>7</sup> In dieser Sequenz spricht die ID nicht, sondern sie reagiert auf die Aufforderungen der GD mit einer nonverbalen Rückmeldung in der Form von Kopfnicken (Z. 7 und 14). Dies ist ein Feedbacksignal an die GD, dass die Äußerung angekommen ist und verstanden wurde. In hybriden und digitalen Unterrichtsformaten, in denen visuelle Rückmeldungen eine zentrale Rolle spielen, ist dies besonders wichtig. Tatsächlich kommt das Kopfnicken der ID in beiden Lehrvorträgen vor und begleitet sehr häufig die Ausführungen der GD. Es könnte als Strategie zur Reduzierung von Distanz sowie als Vermittlungsstrategie in der digitalen Lehre betrachtet werden. Aufgrund des *talking-head-arrangements* sind lediglich der Kopf und – in geringerem Maße – die Hände sichtbar. Daher liegt die Vermutung nahe, dass die Mimik in digitalen und hybriden Settings besonders ausgeprägt ist und dadurch an Bedeutung gewinnt.

#### 4.3 Subjektpositionen: Personenkonstellation und Gesprächsrolle

<sup>7</sup> Dies steht im Einklang mit den Forschungsergebnissen zur digitalen Hochschuldidaktik in Italien während der Corona-Zeit. Laut Zannoni kompensieren Lehrende die Schwierigkeit bzw. Unmöglichkeit, Gestik, Blickkontakt und weitere nonverbale Signale in der Handlungswahrnehmung zu erfassen, durch eine gesteigerte Strukturierung und Sorgfalt bei der Vermittlung von Informationen, mit dem Ziel, die Beteiligung und Aufmerksamkeit der Lernenden zu fördern (2020, 72).

Hinsichtlich der Personenkonstellation finden wir im digitalen Modus eine fokussierte Interaktion (vgl. Auer 2020, 34) mit drei Gesprächsparteien (GD, ID, Studierende), während im hybriden Modus eine Vierparteienskommunikation (GD, ID, Studierende im Hörsaal und Studierende zu Hause) vorliegt. Durch die asymmetrischen Partizipationsrollen fungieren die Studierenden im Kollektiv gewissermaßen als eine einzige kommunikative Einheit gegenüber den Lehrpersonen (vgl. Linz 2022, 243). Die Aufspaltung der Kopräsenz<sup>8</sup> (real und virtuell) im hybriden Unterrichtsformat bedingt eine Unterteilung in zwei Gruppen von Studierenden: die Studierenden im Raum (auch *Roomies* genannt) und jene, die von zu Hause zugeschaltet sind (auch *Zoomies* genannt; Grein 2023, 15).

In Bezug auf die Gesprächsrolle (in einem weiteren Sinne auch als Partizipationsrolle bezeichnet) hat die Analyse gezeigt, dass in beiden Modalitäten, d. h. digital und hybrid, die GD vorträgt und Fragen an die Studierenden stellt, während die ID primär zuhört und den Vortrag moderiert.<sup>9</sup> Sie trägt durch das markante Kopfnicken, das in vielen Passagen den Vortrag der GD begleitet, zur Verstärkung der Inhalte bei. In den interaktiven Phasen übernimmt sie vermehrt die Sprecherrolle und vermittelt durch Hinweise zu organisatorischen Aspekten sowie durch Fragen, Wiederholungen und Reformulierungen (z. T. mit Code-Switching ins Italienische; s. Beispiel 1 in Kap. 4.2) zwischen der GD und den Studierenden. Letztere sind die Adressat:innen des Vortrags, sie befinden sich überwiegend in der Zuhörerrolle und beantworten die Fragen der Dozentinnen.<sup>10</sup> Im hybriden Modus ergeben sich aus dem Umstand der gespaltenen physisch-virtuellen Kopräsenz in bestimmten Passagen akustische Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung der studentischen Aussagen im Hörsaal durch die ausschließlich im virtuellen Raum dazugeschaltete GD, was sich wiederum entscheidend auf die Gesprächsrolle der ID als Moderatorin auswirkt. Diese Veränderungen sollen durch die folgenden Beispiele veranschaulicht werden.

In Beispiel (3) kommentiert die ID zu Beginn des Lehrvortrags die Personenkonstellation in der gemischten, d. h. hybriden Modalität, indem sie der GD (*serena*)<sup>11</sup> erklärt, dass einige Studierende vor Ort an der Universität anwesend sind, während andere dem Unterricht von zu Hause folgen (Z. 1-5). Auf diese Weise trägt sie zur Situationsherstellung bei und kompensiert die eingeschränkte „Wahrnehmungswahrnehmung“ (Hausendorf 2015) durch die Teilnehmenden im virtuellen Raum. In den Z. 6-7 weist sie schließlich darauf hin, dass einige der in der Teams-Besprechung eingeloggt Studierenden auch im Hörsaal anwesend sind (*hier in der Klasse*), indem sie mit einer Geste<sup>12</sup> auf die Leinwand im Hörsaal zeigt, auf der die Videokonferenz übertragen wird. Das lokaldeiktische Adverb *hier* (Z. 3 und 6) verweist in der hybriden Modalität durch die veränderten Materialitäten nicht nur auf den virtuellen Raum (wie in rein digitalen Videokonferenzen der Fall ist), sondern auch auf den materiellen Raum (d. h. den Hörsaal). Die Äußerung *sie sind auf beiden Kanälen dabei* wird von einem Lachen begleitet, das von der GD repliziert wird und als Strategie zur Bewältigung dieser komplexen Mehrparteienskommunikation interpretiert werden könnte.

<sup>8</sup> Voraussetzung für die Kopräsenz ist die Gleichzeitigkeit, d. h. dass die hybride Lehre in diesem Verständnis den Modus doppelter Synchronizität bezeichnet (vgl. Reinmann 2022, 8). Daraus folgt, dass eine digital vermittelte Gleichzeitigkeit im Vergleich zur asynchronen Interaktion die Möglichkeit gibt bzw. geben sollte, sich zu koordinieren und auszutauschen. Es sollte sich also durch die Gleichzeitigkeit auch im hybriden Format ein Gefühl der sozialen Präsenz einstellen (6).

<sup>9</sup> Lepschy weist darauf hin, dass in Videokonferenzen die Moderationsrolle durch technische Funktionen (z. B. Host, Stummschalten) gestärkt wird (2020, 34-35).

<sup>10</sup> Zur Differenzierung verschiedener Sprecher- und Hörerrollen s. Goffman 1981.

<sup>11</sup> Die Eigennamen der Teilnehmenden wurden aus Privacy-Gründen durch ein Pseudonym ersetzt.

<sup>12</sup> Zur Bedeutung von Zeigegesten zur Steuerung der Aufmerksamkeit im physischen und virtuellen Raum sowie insbesondere zur Etablierung eines virtuellen Hiers s. Lanwer 2019a, (113-16).

## (3) LV1\_b

01 ID: also heute haben wir diese geMISCHte (.) modalität;  
 02 seREna;  
 03 **einige studentinnen sind HIER;**  
 04 **in der AUla;**  
 05 **und andere sind von zu HAUse.**  
 ((.))  
 06 ID: also einige von die von denen sind natürlich auch **hier**  
**in der KLASse; ((zeigt auf den großen bildschirm im**  
**raum))**  
 07 <<lachend> sie sind auf BEIden kanälen dabei>.  
 08 GD: ((lacht))

In Ausschnitt (4) aus einem hybriden Vortrag sieht man, wie die Dozentinnen mit der Unterteilung der Studierenden in zwei Gruppen umgehen und welche Adressierungspraktiken (s. dazu Linz 2002, 240-43) sie anwenden. Die GD formuliert eine Frage<sup>13</sup> zum Verständnis des zuvor vorgespielten Hörtextes (*wer kann mir sagen was ist er von beruf oder sie*, Z. 1) und wendet sich nach einer Pause explizit an die Studierenden von zu Hause (*auch von zu hause*, Z. 2), indem sie sie dazu auffordert, das Mikrofon einzuschalten und sich zu Wort zu melden. Die ID richtet den Blickkontakt dagegen zeitgleich mit einem Lächeln auf die Studierenden im Raum, um diese zur aktiven Mitarbeit aufzufordern.

## (4) LV2\_b

01 GD: wer kann mir sagen was ist er von beRUF oder sIE?  
 02 (-- ) **auch von zu HAUse;**  
 03 ID: ((lächelt und **blickt in den Raum**))  
 04 GD: einfach mikroFON einschalten (.) und sprechen;

Die Herausforderung des hybriden Unterrichts besteht genau darin, den in Präsenz Teilnehmenden und den Studierenden im virtuellen Raum eine gleichzeitige und gleichwertige Teilnahme zu ermöglichen (vgl. Grein 2023, 28).<sup>14</sup> Die Interaktion wird in den hier analysierten Daten

<sup>13</sup> Fragen werden in italienischen Lehrvorträgen eingesetzt, um die Aufmerksamkeit der Studierenden auf bestimmte Wissenslemente, auf Nicht-Gewusstes und/oder zu Wissendes zu lenken und mentale Suchprozesse auszulösen (vgl. Heller 2014, 105). Die Strukturierung der Frage verlangt in diesem Beispiel besondere Aufmerksamkeit, da nach dem rahmenden *Wer*-Fragesatz kein indirekter Nebensatz, sondern – wie in der gesprochenen Sprache häufig der Fall – eine weitere W-Frage mit V2 angehängt wird, die im Anschluss durch eine ausgeklammerte Expansion (*oder sie*) erweitert wird (zu Expansionen in der Wissenschaftssprache vgl. Salzmann 2017), wobei davon ausgegangen werden kann, dass die Unterteilung der Frage in kleinere Einheiten dazu beiträgt, die Aufmerksamkeit der Studierenden zu lenken.

<sup>14</sup> Wie einige Beispiele aus dem Korpus veranschaulichen, hat der hybride Modus auch Auswirkungen auf die Gruppenarbeiten, wobei die GD für die physisch anwesenden Studierenden in den interaktiven Phasen Partner- bzw. Gruppenarbeiten vorschlägt, während sie die virtuell Teilnehmenden auf die Einzelarbeit vertröstet. Eine Möglichkeit, die Online-Studierenden nicht zu vernachlässigen, wäre die Einrichtung von Breakout-Rooms, die jedoch in diesem Lehrvortrag keine Anwendung finden. In die Plattform inskribierte technische Interaktionsfunktionen wie Breakout-Rooms und die Nutzung des Chats könnten zu neuen Partizipationsstrukturen führen, die in Form von

dadurch erschwert, dass zwei Dozentinnen am Unterricht teilnehmen, wobei die vortragende Dozentin (GD) nicht im physischen Raum anwesend ist, wie es bei synchroner hybrider Lehre normalerweise der Fall ist. Das Gelingen der hybriden Lehre ist maßgeblich von der Unterrichtsgestaltung abhängig, für die in diesem Fall beide Dozentinnen die Verantwortung tragen: Die GD ist für die inhaltlichen Aspekte des Lehrvortrags verantwortlich, die interaktiven Aspekte werden – wie in (4) ersichtlich – von beiden Dozentinnen gemeinsam gelenkt, wobei die ID durch die Mimik (Blickkontakt und Lächeln)<sup>15</sup> stärker die physisch anwesenden Studierenden miteinbezieht.

Während sich die GD in (4) direkt an die Studierenden zu Hause wendet, um diese nicht zu vernachlässigen, sieht man in Beispiel (5), einem Ausschnitt aus demselben Lehrvortrag, dass die GD die Studierenden vor Ort mit der Etikette *im raum bei dir rebecca* (Z. 6-8) benennt.

(5) LV2\_b

```

01  GD:   was sind sie von beruf;
02        (.) die BEIDen;
03  S:    (---) <<pp> FEUerwehrmann>.
04  ID:   ((nickt und lächelt))
05  GD:   <<nickend und lächelnd> ja das hab ich geHÖRT>;
06        (.) im (.) im RAUM-
07        bei DIR-
08        reBECca;
```

Durch die Tatsache, dass die GD die physische Kopräsenz mit den Studierenden vor Ort nicht teilt, ist eine wechselseitige visuelle Wahrnehmung der Studierenden an der Universität nicht möglich und in vielen Fällen ist auch die akustische Wahrnehmung eingeschränkt.<sup>16</sup> In diesem Ausschnitt ist die GD trotz der spezifischen Bedingungen des hybriden Formats in der Lage, die Antwort des Studierenden (S) im Raum (*feuerwehrmann*, Z. 3) auf die eingangs formulierte Frage<sup>17</sup> (*was sind sie von beruf die beiden*, Z. 1) wahrzunehmen. Die Antwort folgt einer längeren Pause und ist in der Aufnahme nur leise zu hören. Die GD signalisiert das Verstehen mit der Aussage *ja das hab ich gehört*, die durch ein Nicken und Lächeln begleitet und anschließend durch die Bezugnahme auf die Teilnehmenden im Hörsaal (*im im raum bei dir rebecca*) erweitert wird. Sie positioniert sich in diesem Ausschnitt als Teilnehmende, die trotz der fehlenden wechselseitigen Wahrnehmung in der Lage ist, an der Interaktion teilzuhaben und die in der Face-to-face-Situation getätigten Aussagen akustisch zu rezipieren.

Bereits anhand von Beispiel (4) wurde gezeigt, dass sich die Mimik der ID, insbesondere der Blickkontakt, im hybriden Modus durch die Aufspaltung der Kopräsenz verändert. Transkript (6) veranschaulicht nun die Gesprächsrolle der ID im hybriden Unterrichtsformat:

Nebeninteraktionen eine aktivere Teilnahme der Studierenden ermöglichen (s. auch Linz 2022, 247).

<sup>15</sup> Zur Funktion des Blickkontakts für den geteilten Aufmerksamkeitsfokus in der Face-to-face-Interaktion s. Lanwer (2019a, 102). Auf die Bedeutung des Lächelns für die Distanzreduzierung in digitalen Unterrichtsformaten wurde bereits in Kap. 1 hingewiesen (s. auch Hoffmann 2024, 149).

<sup>16</sup> Eine Möglichkeit, dieses Problem zu umgehen, wäre die Verwendung eines drahtlosen Mikrofons, das im Unterricht an italienischen Universitäten jedoch nur selten zum Einsatz kommt.

<sup>17</sup> Auch in diesem Fall wird die vollständig formulierte Frage (*was sind sie von beruf*) durch eine Expansion erweitert (*die beiden*), welche dazu beiträgt, die Kontaktherstellung mit den Studierenden zu forcieren.

## (6) LV1\_b

01 GD: was SAgen sie;  
 02 S: ((sagt etwas leise im Raum))  
 03 ID: a aber saBRIna äh-  
 04 ich frage seREna äh,  
 05 heute geht es SO äh,  
 06 ich ich Mache-  
 ((ID gestikuliert mit der einen hand in die eine rich-  
 tung  
 und der anderen hand in die andere richtung))  
 07 (-- ich hab diese rolle als (.) BRÜcke hier;  
 08 GD: ((lacht))

In diesem Ausschnitt – so wie auch an anderen Stellen der Aufnahme – konnte die GD die Antwort der Studierenden im Hörsaal nicht gut verstehen (*was sagen sie?*, Z. 1).<sup>18</sup> Nach der erneuten Antwort der Studierenden (Z. 2), die in der Aufnahme nicht verständlich ist, spricht die ID die Studierende (*sabrina*) und die GD (*serena*) direkt mit dem Namen an, um zum Ausdruck zu bringen, dass sie sich als akustische Vermittlerin zwischen den in der Face-to-face-Situation Anwesenden und den Online-Teilnehmenden versteht. Der anschließende Konstruktionsabbruch *ich ich mache* wird durch eine aussagekräftige Gestik begleitet, die den Gedanken der Vermittlerrolle noch zusätzlich verstärken soll. Dabei bewegt die ID die eine Hand vorwärts und die andere Hand gleichzeitig rückwärts und anschließend umgekehrt. In der Folge übersetzt die ID ihre Geste in Worte, indem sie ihre Rolle als eine Art „Brückenfunktion“ definiert (*ich hab diese rolle als brücke hier* in Z. 7). Das Gelingen der Interaktion im hybriden Modus setzt ein erhöhtes Maß an Moderationskompetenz bei den Lehrenden – in diesem Fall in besonderem Maße bei der ID – voraus, da diese „die Anleitung für das Verschmelzen von physischem und virtuellem Raum gibt“ (Biskup 2023, 120). Durch die gespaltene Kopräsenz verläuft der Übergang von einem Partizipationsrahmen<sup>19</sup> (vgl. Goffmann 1981) zum anderen (insbesondere, wenn die GD in die Zuhörerrolle schlüpft) nicht immer glatt, weshalb es der Figur einer Vermittlerin bedarf.

Die beschriebene Gestik sowie der zuvor erwähnte Blickkontakt mit den Studierenden im Raum, der in den hybriden Lehrvorträgen häufig die Fragen oder Erklärungen der ID begleitet, können als Form der intrapersonellen Koordination zwischen auditivem und visuellem Kanal betrachtet werden, d. h. als „Aktivitäten, mit denen ein Interaktionsbeteiligter die unterschiedlichen Ausdrucksmodalitäten seines eigenen Verhaltens aufeinander abstimmt“ (Deppermann und Schmitt 2007, 32). Als Beispiel für interpersonelle Koordination (34-36) kann das Verhalten der GD betrachtet werden, die an anderen Stellen des Transkripts angestrengt zuhörend das Ohr zum Computer dreht und somit adaptiv auf Probleme bei der akustischen Wahrnehmung der Studierenden im Raum reagiert.

<sup>18</sup> Es ist möglich, dass die akustischen Schwierigkeiten durch den besonderen Partizipationsmodus der ausgeschalteten Kamera seitens der Studierenden und die daraus resultierende fehlende visuelle Wahrnehmung verstärkt werden.

<sup>19</sup> Unter Partizipationsrahmen versteht man den Status der Gesprächsteilnehmer zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Interaktion (Sprecher, Adressat etc.; vgl. Goffmann 1981).

#### 4.4 Wissen und Praktiken: Gesprächsorganisation

In beiden Modalitäten – digital und hybrid – finden sich Besonderheiten bei der Gesprächsorganisation, insbesondere beim Sprecherwechsel (vgl. Sacks, Schegloff und Jefferson 1974) und der Gestaltung der Paarsequenzen (Frage-Antwort). Auch wenn im Rahmen dieser Studie kein direkter Vergleich mit der Präsenzlehre angestellt werden kann, gibt es auf sequentieller Ebene einige Merkmale, die als charakteristisch für die analysierten digitalen Lehrvorträge und somit als qualitativ unterschiedliche Praktiken betrachtet werden könnten. Die folgenden Beispiele (7, 8) sollen zwei Besonderheiten bei der Gesprächsorganisation veranschaulichen:

##### (7) LV1\_a

01 GD: würde ein MUTtersprachler das schrEIBen;  
 02 (.) habt ihr das schon erLEBT;  
 03 jA oder NEIN,  
 04 ((gestikuliert mit den händen))  
 05 (5.0)  
 06 S1: JA.  
 07 ((kachel von S1 leuchtet auf))  
 08 ID: ((nickt und lächelt))  
 09 GD: <<nickend und lächelnd> (.) jA GU:T>;  
 10 (.) das wa:r saBRIna ne,  
 11 S2: (-- ) JA;  
 12 sehr OFT.  
 13 GD: (.) geNAU ne,  
 14 du bist saBRIna oder,  
 15 ID: ((formt die lippen, um sara zu sagen))  
 16 S2: (-) äh nein ich bin SAra;  
 17 GD: <<nickend> ah SAra>;  
 18 okay gut;  
 19 <<lachend> ich versuche einige NAMen zu lernen>.

In Ausschnitt (7) aus einem digitalen Vortrag richtet die GD zunächst mehrere Fragen an die Studierenden (Z. 1-3), die zur Reflexion über den Nutzen von Korpora anregen sollen. An dieser Stelle liegt ein übergaberelevanter Punkt (TRP)<sup>20</sup> vor. Nach einer längeren Pause<sup>21</sup> ergreift die Studierende S1 das Wort (Selbstwahl durch das *first starter*-Prinzip) und bejaht die Frage. Die GD reagiert in Z. 9 mit einem positiven Feedback (*ja gut*), das durch die Mimik (Nicken und Lächeln) verstärkt wird, und nennt danach den Namen der Studierenden (*das war sabrina*).<sup>22</sup> Die GD kennt den Namen, da die Kachel der Studierenden am Bildschirm aufleuchtet, als diese das Mikrofon einschaltet und sich zu Wort meldet. Danach beantwortet die

<sup>20</sup> Zu den Begrifflichkeiten des Sprecherwechselmechanismus s. Imo und Lanwer 2019 (172-75).

<sup>21</sup> Beide Lehrvorträge weisen Frageketten der beiden Dozentinnen auf, die von langen Pausen gefolgt sind. Ob dieses Schweigen seitens der Studierenden, das an italienischen Universitäten zweifellos auch in der Präsenzlehre anzutreffen ist, durch den digitalen Modus verstärkt wird, kann hier nicht endgültig beantwortet werden.

<sup>22</sup> Die namentliche Adressierung der Studierenden ersetzt im digitalen Modus eine mögliche körperliche Ausrichtung oder eine Zeigegeste (vgl. Linz 2022, 241).

Studierende S2 in Z. 11-12 dieselbe Frage mit *ja sehr oft*. Die GD fragt nach, ob noch immer S1 am Wort ist (*du bist sabrina oder*). Simultan dazu kann man an den Lippenbewegungen der ID, die vermutlich die Stimme ihrer Studierenden erkannt hat, einen anderen Namen ablesen. Tatsächlich verneint S2, an die das Rederecht mittels Fremdwahl durch die GD übergeben wurde, nach einem Häsitationsmarker (*äh*) die Frage mit *nein ich bin sara* (Z. 16). Da bei der Wortmeldung von S2 aufgrund des geteilten Bildschirms, auf dem ab einer gewissen Teilnehmerzahl nicht alle Kacheln eingeblendet sind, kein Profilbild aufleuchtet, kann die GD nicht sehen, wer das Rederecht innehat. Eine solche Sequenz ist nur in der face-to-screen-Interaktion (Lanwer 2019b, 4) denkbar, da die Studierenden in der Regel – wie auch bei diesem Lehrvortrag – bei ausgeschalteter Kamera sprechen, wodurch keine gegenseitige visuelle Wahrnehmung möglich ist. Im Präsenzmodus (einschließlich der Face-to-face-Interaktion im hybriden Format) würde die Dozentin die Namen ihr unbekannter Studierender nicht kennen (außer bei auf den Bänken aufgestellten Namensschildern) bzw. würde sie die Studierenden im Hörsaal sehen und wäre dadurch besonders bei Blickkontakt in der Lage, die Stimme einer Person zuzuordnen.

Die Einschränkungen der leiblichen Kommunikation in Videokonferenzen führen dazu, dass es viel schwerer zu erkennen ist, welche Emotionen die Teilnehmenden haben und welche Reaktionen das Verhalten der Lehrperson hervorruft (vgl. Burow 2022, 59), wie an Ausschnitt (8), der einer interaktiven Phase eines digitalen Vortrags entnommen wurde, ersichtlich ist.

(8) LV 1\_a

```

01  GD:   sind wir Alle (-) [so WEIT,]
02  ID:                   [che Dite;]
03          (-) jA oder NEIN? ((bewegt den kopf hin und her))
04  GD:   (-) oder wenn jemand das nicht geSCHAFFT hast äh MELdet
          sich; ((lacht))
05  ID:   <<nickend> [ja geNAU;]
06  GD:                   [dass wir ihm (-) oder ihr HELfen;]
07  ID:                   [silenzio asSENso.]
08          <<lächelnd> silEnzio asSENso>;
09          (.) alles oKAY?
10  GD:   <<lachend> okay>.

```

Die GD fragt, ob sich alle in das Webkorpus eingeloggt haben (*sind wir alle so weit*, Z. 1). Auch die ID fordert die Studierenden durch das Code-Switching (*che dite* [dt. *was sagt ihr?*] *ja oder nein*, Z. 2-3) zu einer Reaktion auf. Die GD fügt in der Folge (Z. 4) hinzu, dass sich nur die melden sollen, die auf Schwierigkeiten gestoßen sind, wobei die ID in Überlappung dieser Vorgehensweise zustimmt (Z. 05) und sie mit der italienischen Formel *silenzio assenso* (Z. 7-8) bezeichnet, die sie lächelnd wiederholt und durch die Rückfrage *alles okay* erweitert. *Silenzio assenso* bedeutet wörtlich ‚Schweigen ist Zustimmung‘, d. h. keine Reaktion seitens der Studierenden kommt in diesem Fall einer positiven Antwort *ja* gleich, was dem grundlegenden gesprächsorganisatorischen Prinzip der konditionellen Relevanz widerspricht, demzufolge der erste Teil der Paarsequenz (Frage) einen Folgeturn (Antwort) projiziert. Eine Paarsequenz eröffnet mehrere Interaktionsmöglichkeiten, wobei keine Antwort normalerweise dispräferiert ist (vgl. Imo und Lanwer 2019, 177-78). Auch bei diesem Beispiel ist davon auszugehen, dass es

sich um eine Besonderheit des digitalen Modus handelt,<sup>23</sup> da es in der Präsenzlehre (sowie in der Face-to-face-Situation des hybriden Modus) vermutlich zumindest ein Kopfnicken der Studierenden als Reaktion gäbe. Außerdem zeigt dieses Beispiel auf anschauliche Weise, wie die beiden Dozentinnen die Interaktion Schritt für Schritt gemeinsam konstruieren, um ihr Handlungsziel zu erreichen (Ko-Konstruktion; vgl. Dausendschön-Gay, Gülich und Krafft 2015, 21-22).

Zusätzlich zu den beschriebenen Merkmalen, die auch für die digitale Komponente des hybriden Settings Gültigkeit haben, gibt es in der gemischten Modalität einige Veränderungen bei der Gesprächsorganisation, die die Herstellung und Aufrechterhaltung eines geteilten Interaktionsraumes erschweren. Als Folge davon ergeben sich neben Überlappungen der Studierenden online und im Raum andere sequentielle Besonderheiten wie die Wiederholung der studentischen Antworten durch die ID für die GD, um potentiellen akustischen Schwierigkeiten vorzubeugen, sowie die Wiederholung der Fragen der GD durch die ID, die speziell an die Studierenden im Raum gerichtet sind. Diese Besonderheiten sollen anhand des folgenden Beispiels (9) veranschaulicht werden:

(9) LV 2\_b

```

01  GD:  ALso-
02      (.) was ist mArkus von beRUF,
03  ID:  ((blickt in den raum))
04  S1:      [((unverständlich))]
05  S2:  <<p> [(post]bote)>
06  ID:  <<nickend> POST (-- ) Bote>
07      geNAU;
08      [ <<p> bote> ]
09  GD:  <<nickend> [geNAU]>;
10      POSTbote;
11      jA GUT;
12      (.) sUper;
13      (-) POSTbote-
14      das ist POST-
15      und be: o: te: E: geschrieben.
16  ID:  [Bote si scribe]; ((geste für die studierenden im
17  GD:  raum))
18      [postbote] pOstbotin die WEIBliche form;
19  ID:  was mAchen: (.) POSTboten (-) normAlerweise,
20  S3:  ((blickt in den raum)) (-- ) was MAchen sie,
21  S4:  [sie]
22  ID:  [(er) stellt] die POSTpakete zu.
23  GD:  ((nickt))geNAU (-) geNAU.

```

<sup>23</sup> Denkbar ist der Mechanismus des *silenzio assenso* auch bei digital vermittelter schriftlicher Kommunikation. So haben die Studierenden im italienischen Prüfungssystem die Möglichkeit, den Dozent:innen durch ihr Schweigen mitzuteilen, dass sie die Prüfungsnote annehmen.

Der Ausschnitt, der Fragen zu einem Hörtext enthält, weist mehrere Überlappungen auf, sowohl von Äußerungen der Dozentinnen (Z. 7-8 und Z. 16-17), die der interaktiven Gestaltung des Lehrvortrags dienen (Feedback und Erklärungen), als auch von studentischen Antworten. In den Z. 4-5 melden sich auf die Frage der GD (*was ist markus von beruf*) zwei Studierende im Raum gleichzeitig zu Wort. Eine ähnliche Situation zeigt sich auch in den Z. 20-21, wo zwei Online-Teilnehmende in Überschneidung die Frage der Dozentinnen beantworten.<sup>24</sup> Generell ist davon auszugehen, dass der fehlende Blickkontakt in Videokonferenzen mit einer Mehrparteienkommunikation zu einem schlechter funktionierenden Sprecherwechsel führt (vgl. Burow 2022, 67), was umso mehr für den hybriden Modus gilt.<sup>25</sup>

Ein weiteres Charakteristikum ist die Wiederholung der studentischen Antworten durch die ID. Nach der Frage der GD in Z. 2 nimmt die ID Blickkontakt mit den Studierenden im Raum auf und wiederholt in Z. 6 die in Überlappung mit einer anderen Studierenden formulierte Antwort (*postbote*), die in der Teams-Besprechung nur schwer auszumachen ist. Die Silben werden von der ID klar artikuliert, durch eine Pause getrennt und mit einem deutlichen Akzent versehen. Diese Wiederholung wird durch ein Feedback auf non-verbaler Ebene (Nicken) und verbaler Ebene (*genau*) begleitet. Erst danach folgt die Reaktion der GD in Z. 9-12, die ebenfalls ein positives Feedback (*genau, ja gut, super*) enthält. Es zeigt sich also, dass auf sequentieller Ebene vor der Reaktion der GD auf die Antwort der Studierenden, d. h. nach der Einlösung der Paarsequenz, ein Redebeitrag der ID zwischengeschaltet wird, nach dem Muster: 1. Position Frage (GD) – 2. Position Antwort (S) – 3. Position akustische Vermittlung (ID) plus Feedback – 4. Position Feedback (GD).<sup>26</sup> Dieser zusätzliche Gesprächsbeitrag ist nicht konditionell relevant, sondern wird durch die Ebene der Materialitäten bedingt.

Eine weitere Strategie der ID ist die Wiederholung der Fragen und Erklärungen der GD, welche insbesondere an die Studierenden im Raum adressiert werden. Auf diese Weise soll die physische Distanz und die fehlende wechselseitige Wahrnehmung zwischen der GD und den Studierenden vor Ort überbrückt werden. Dies zeigt sich u. a. in den Z. 15-16, wo die GD zunächst das Wort *Bote* buchstabiert und die ID im Anschluss danach diese Erklärung ins Italienische übersetzt (*bote si scrive*), wobei sie die Äußerung durch eine Geste für die Studierenden im Raum begleitet. Ein ähnliches Muster der Ko-Konstruktion zeigt sich in den Z. 18-19, wo die Frage der GD (*was machen postboten normalerweise*) durch die ID reformuliert wird (*was machen sie*). Auf sequentieller Ebene ergibt sich dadurch folgendes Muster: 1. Position Frage (GD) – 2. Position Wiederholung/Reformulierung/Übersetzung der Frage (ID) – 3. Position Antwort (S) – 4. Position Feedback (ID und GD). In diesem Fall wird inmitten der Paarsequenz Frage-Antwort ein Redebeitrag zwischengeschaltet, der ebenfalls nicht konditionell relevant ist.

Zusammenfassend nimmt die ID im hybriden Modus nicht nur eine bloße Moderationsrolle ein, sie fungiert als eine Art Sprachrohr, kurz: das, was sie selbst als „Brückenfunktion“ bezeichnet. Insgesamt entsteht durch die Wiederholungen der ID eine starke Redundanz, die jedoch für das Gelingen der Interaktion in diesem spezifischen Format ganz wesentlich ist.

<sup>24</sup> Das Problem der Überlappungen durch Online-Teilnehmende könnte durch die in die Videokonferenzsoftware eingebaute Funktion des Handhebens gelöst werden, mit der die Teilnehmenden vermutlich noch nicht vertraut waren.

<sup>25</sup> Die physische Distanz in Videokonferenzen führt aber nicht nur zu beschränkten leiblichen Kommunikationsmöglichkeiten, sondern kann auch eine Art Schutzraum für Studierende bieten, die sich in der Face-to-face-Kommunikation eher zurückziehen (vgl. Burow 2022, 86).

<sup>26</sup> Zu mehrteiligen Sequenzen s. Imo und Lanwer 2019 (178).

### 5. Zusammenfassung und Ausblick

Während der Coronazeit waren digitale und hybride Unterrichtsformate eine Notwendigkeit, die auch weiterhin Anwendung im akademischen Kontext finden (beispielsweise im Promotionsstudium und in der Lehrendenausbildung). In die Unterrichtspraxis wurden Instrumente und Modalitäten eingeführt, die die Gestaltung der Lehrformate auf verschiedenen Ebenen beeinflusst haben. Diese Entwicklungen wurden in der vorliegenden Arbeit am Beispiel von zwei Gastlehrvorträgen illustriert.

Die signifikantesten Veränderungen treten auf der Ebene der Materialitäten, das heißt der Technik, auf. Im Gegensatz zu Präsenzveranstaltungen sind digitale und hybride Lehrformate durch eine spezifische räumliche und zeitliche Dimension charakterisiert, die das interpersonelle Verhältnis zwischen den Beteiligten beeinflusst. In den ausschließlich digital angebotenen Lehrformaten sind alle Teilnehmenden – sowohl die Dozentinnen (interne Dozentin/ID und Gastdozentin/GD) als auch die Studierenden – im virtuellen Raum. Die Dozentinnen sind die einzigen Akteure, die auf dem Bildschirm sichtbar sind, während die Studierenden ausschließlich in Form von Kacheln mit Namen, oft ohne Profilbild und stets ohne Video, erscheinen. Die Studierenden zeigen nur eine geringe Bereitschaft zur Partizipation. Der für den Unterricht in Präsenz charakteristische direkte Blickkontakt ist in der digitalen Umgebung nicht realisierbar, was wiederum die für ein dialogisches Format typischen Interaktionen verhindert. Das hybride Format, das sowohl in Präsenz als auch online stattfindet, resultiert in einem noch komplexeren räumlichen und zeitlichen Setting sowie in komplexeren Subjektkonstellationen. Die ID und einige Studierende sind in physischer Präsenz, während die GD und weitere Studierende online teilnehmen. Die interne Dozentin sucht den Blickkontakt mit den Studierenden im Raum. Sie nimmt eine „Brückenfunktion“ ein, indem sie versucht, die Kommunikation zwischen der GD, den Studierenden vor Ort und den Online-Studierenden zu steuern. Sie besitzt zudem eine modifizierte Gesprächsrolle, d. h. die Rolle einer Aktantin, die versucht, die Kommunikation sicherzustellen. Auch die Positionierung der Gastdozentin ist eine andere. Sie zeigt Schwierigkeiten bei der akustischen Wahrnehmung der Studierenden im Raum, was eine Adaption ihrer Proxemik erfordert. Sie dreht das Ohr gelegentlich zum Computer, um die Äußerungen der Studierenden besser wahrzunehmen.

Die besondere materielle bzw. technische Gestaltung der digitalen und hybriden Lehrformate beeinflusst teilweise auch die sprachliche Ebene (Ebene des Wissens und der Praktiken). Es kommen viele Frage-Antwort-Sequenzen vor, die die Kommunikation komplexer machen. Diese Komplexität manifestiert sich in verschiedenen Phänomenen. Die Dozentinnen bemühen sich, die Studierenden zu aktivieren, indem sie Fragen stellen, um zu überprüfen, ob der Unterrichtsinhalt wahrgenommen worden ist. In den wenigen Fällen, in denen die Studierenden das Wort ergreifen, treten Überlappungen auf. Weitere sprachliche Phänomene sind die Redundanzen und das Code-Switching. Beides sind Strategien, die die ID benutzt, um die Wissensvermittlung sicher zu stellen. Sie wiederholt die Äußerungen der Studierenden zur akustischen Vermittlung für die GD sowie die Fragen bzw. Erklärungen der GD für die Studierenden. Im zweiten Fall verwendet sie oft das Italienische. Des Weiteren findet eine Veränderung des räumlichen Bezugs statt: Das deiktische Adverb *hier* bezieht sich im rein digitalen Format ausschließlich auf das Material der PowerPoint-Präsentation, welches auf dem Bildschirm zur Schau gestellt wird, im hybriden Format sowohl auf das vorgestellte Material als auch auf den physischen Raum, den die ID mit den Studierenden vor Ort teilt. Die verstärkt auftretenden mimischen und gestischen Aktivitäten werden als Strategien zur Reduzierung von Distanz und Komplexität eingesetzt. Zu den neuen Aspekten, die durch das digitale Format eingeführt wurden, gehört in einem Wort

der komplexe Kommunikationsrahmen: akustische Probleme, Redundanzen in der Vermittlung, Überlappungen zwischen den beteiligten Parteien, die Tendenz zur reduzierten Teilnahme der Online-Studierenden sowie ihre Vernachlässigung seitens der Lehrenden.

Was die Implementierung dieser technischen Instrumente nicht signifikant geändert zu haben scheint, ist der Inhalt der Lehrveranstaltung. Unabhängig davon, ob in Präsenz oder im digitalen und hybriden Format, scheinen die didaktischen Inhalte exakt jenen vor der Pandemie zu entsprechen. Auch die didaktischen Strategien, die zur Vermittlung des Wissens eingesetzt werden, zeigen keine relevanten Unterschiede: Frageketten, Wiederholungen, Code-Switching, Deixis treten in den technologischen Formaten vielleicht verstärkt auf, wurden jedoch schon vor der Pandemie und werden noch nach der Pandemie ausgiebig genutzt.

Die Frage ist nun eher, welche Perspektiven sich gegenwärtig durch den Einsatz innovativer Technologien wie der Künstlichen Intelligenz (KI) eröffnen. KI bietet sicherlich vielversprechende Ansätze zur Verbesserung der technischen Qualität, vor allem von digitalen und hybriden Lehrformaten: Sie kann Rauschen unterdrücken, unwichtige und störende Frequenzen filtern, Echo bzw. Hall sowie verzerrte Stimmen korrigieren, über die Stimme Personen identifizieren, Lichtverhältnisse, Bilder und Blickrichtung optimieren und sogar Emotionen erkennen. Es handelt sich vor allem um technische bzw. materielle Potentiale, die jedoch Einfluss auf das Inhaltliche haben können, z. B. auf die sozialen Verhältnisse zwischen den Beteiligten, wie es bei der Erkennung der Emotionen oder bei der Vermeidung von Rauschen der Fall sein kann. Es stellt sich die Frage, ob KI in Zukunft imstande sein wird, auch Lehrmethoden und -inhalte zu ändern bzw. ob sie einen signifikant stärkeren Einfluss auf die Gestaltung und Durchführung von Lehrveranstaltungen ausüben wird. Der Einsatz von KI ermöglicht bereits die Erledigung administrativer Aufgaben, wie das Transkribieren und Übersetzen von Audio- bzw. Videodateien sowie die Erstellung von Texten. Es ist nämlich davon auszugehen, dass sich dieser Bereich weiterhin dynamisch entwickeln wird. Sehr wahrscheinlich wird KI-Zugriff auf immer umfangreichere Datenbanken erhalten und über eine signifikant erhöhte Informationsmenge verfügen. Die Folgen dieses Prozesses lassen sich bereits heute, im Jahr 2025, beobachten, wie das Beispiel von DaF verdeutlicht. Es ist eine zunehmende Tendenz unter den Studierenden festzustellen, KI für die Erstellung von Arbeiten in italienischer und deutscher Sprache sowie für Übersetzungsaufgaben einzusetzen. Lehrende ihrerseits können die KI dazu einsetzen, Texte für die Studierenden zu erstellen oder Unterrichtsmodule zu gestalten. Dadurch ist es durchaus möglich, wertvolle Erkenntnisse zu gewinnen. Die alltägliche didaktische Erfahrung zeigt jedoch, dass von KI erzeugte Texte und Materialien Fehler enthalten können, die nur vom Menschen erkannt werden können. Selbst wenn sie keine Fehler enthalten, weisen sie Defizite in Bezug auf Merkmale wie Sprachvariation und Individualstil auf. Bei der Verwendung von KI für die Beantwortung sehr spezifischer Fragen ist die Wahrscheinlichkeit der Generierung sehr vager oder falscher Antworten signifikant erhöht. Diese Evidenz legt nahe, dass KI zunehmend menschliche Aufgaben übernehmen und menschliches Verhalten zeigen wird. Dazu wird sie jedoch auch weiterhin menschliche Intelligenz als „Trainerin“ benötigen und sie nicht völlig ersetzen.

#### Literatur

- Auer, Peter. 1998. *Code Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. London: Routledge.  
 —. 2020. „Anfang und Ende fokussierter Interaktionen“. In *Einführung in die Konversationsanalyse*, herausgegeben von Karin Birkner, Peter Auer, Angelika Bauer *et al.*, 32-105. Berlin-Boston: De Gruyter.

- Biskup, Doreen. 2023. „Emotionen, Co-Kreation und hybride Lehre“. In *Hochschullehre in der Pandemie. Erfahrungen aus Event-Studiengängen*, herausgegeben von Gernot Gherke und Isabelle Thilo, 107-22. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Burow, Johannes F. 2022. *Beieinander an getrennten Orten. Leibliche Interaktion in Videokonferenzen*. Baden-Baden: Nomos.
- Bühlig, Kristin. 1996. *Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher. Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Celentin, Paola, Michele Daloso, e Alice Fiorentino. 2021. “Didattica delle lingue straniere a distanza in situazione emergenziale: gli esiti di un’indagine a campione”. *Italiano LinguaDue* vol. 13, no. 1, 13-32. doi: 10.13130/2037-3597/15854.
- Colombo, Valeria, Stefania Ferrari, e Alice Moro. 2021. “‘Da domani le lezioni si fanno online’. Le sfide della pandemia all’insegnamento dell’italiano L2 a scuola”. *Italiano a scuola* vol. 3, no. 1, 355-80. doi: 10.6092/issn.2704-8128/13040.
- Dausendschön-Gay, Ulrich, Elisabeth Gülich, und Ulrich Krafft. 2015. „Zu einem Konzept von Ko-Konstruktion“. In *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen*, herausgegeben von Idd., 21-36. Bielefeld: transcript Verlag.
- Deppermann, Arnulf. 2018. „Sprache in der multimodalen Interaktion“. In *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*, herausgegeben von Arnulf Deppermann und Silke Reineke, 51-86. Berlin-Boston: De Gruyter. doi: 0.1515/9783110538601-004.
- Deppermann, Arnulf, und Reinhold Schmitt. 2007. „Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstands“. In *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*, herausgegeben von Reinhold Schmitt, 15-54. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad, und Jochen Rehbein. 1986. *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Goffman, Erving. 1981. “Footing”. In *Forms of Talk*, edited by Id., 124-59. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Grein, Marion. 2023. „Herausforderung virtuelle und hybride Lehre“. In *Virtuelle und hybride Fremdsprachenlehre*, herausgegeben von Henriette Reiche, 15-42. Berlin: Frank & Timme.
- Hausendorf, Heiko. 2015. „Interaktionslinguistik“. In *Sprachwissenschaft im Fokus. Positionsbestimmungen und Perspektiven*, herausgegeben von Ludwig Eichinger, 43-69. Berlin-München-Boston: De Gruyter. doi: 10.1515/9783110401592.43.
- Heller, Dorothee. 2014. „Dozentenseitige Beiträge zum Verständigungshandeln in einer italienischen Germanistikvorlesung“. In *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*, herausgegeben von Antonie Hornung, Gabriella Carobbio, und Daniela Sorrentino, 93-114. Münster: Waxmann.
- Hirschauer, Stefan. 2016. „Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie“. In *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, herausgegeben von Hilmar Schäfer, 45-67. Bielefeld: transcript Verlag. doi: 10.1515/9783839424049-003.
- Hoffmann, Sabine. 2024. *Internationale Videokonferenzen in der Lehrendenbildung. Eine multimodale Interaktionsanalyse*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.
- Hornung, Antonie, Gabriella Carobbio, und Daniela Sorrentino (Hrsgg.). 2014. *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Imo, Wolfgang, und Jens P. Lanwer. 2019. *Interaktionale Linguistik. Eine Einführung*. Berlin: J.B. Metzler.
- Lanwer, Jens P. 2019a. „Blended joint attention in medial-vermittelter Interaktion“. In *Interaktion und Medien. Interaktionsanalytische Zugänge zu medienvermittelter Kommunikation*, herausgegeben von Konstanze Marx und Axel Schmidt, 99-121. Heidelberg: Winter.
- . 2019b. „Erzählen im virtuellen Interaktionsraum“. *Networx* Bd. 84. Ver. 1.0. Online unter: <<https://www.mediensprache.net/networx/networx-84.pdf>> (03/2026).
- Lepschy, Wolfgang. 2020. „Videokonferenz – Sprechwissenschaftliche Analyse eines viralen Phänomens“. *Sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft, Sprechpädagogik, Sprechtherapie, Sprechkunst* Bd. 70, Nr. 2: 28-36.
- Linz, Erika. 2022. „Interaktionsordnungen in Videokonferenzen – Simulationen einer Face-to-Face-Kommunikation?“ *Sprache und Literatur* Bd. 51, Nr. 126: 230-55.

- Piazza, Roberta. 1999. "Modalità dell'atto del domandare nei seminari italiani". In *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico* a cura di Anna Ciliberti e Laurie Anderson, 133-65. Milano: Franco Angeli.
- Reinmann, Gabi. 2021. „Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis“. *Impact Free* Bd. 35: 1-10.
- Ricci Garotti, Federica. 2023. „'Ich kann Sie nicht mehr hören...' Ergebnisse einer Studie über die online DaF-Didaktik“. In *Ferne und Nähe. Nähe- und Distanzdiskurse in der deutschen Sprache und Literatur* herausgegeben von Lorella Bosco, Emilia Fiandra, Joachim Gerdes *et al.*, 233-247. Göttingen: V&R unipress.
- Sacks, Harvey, Emanuel Schegloff, and Gail Jefferson. 1974. "A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation". *Language* vol. 50, no. 4: 696-735.
- Salzmann, Katharina. 2017. *Expansionen in der deutschen und italienischen Wissenschaftssprache. Kontrastive Korpusanalyse und sprachdidaktische Überlegungen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, *et al.* 2009. „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“. *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* Nr. 10, 353-402. <<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>> (03/2026).
- Steinhoff, Torsten. 2023. „Der Computer schreibt (mit). Digitales Schreiben mit Word, WhatsApp, ChatGPT & Co. als Koaktivität von Mensch und Maschine“. *MiDU – Medien im Deutschunterricht* Bd. 5, Nr. 1: 1-16. doi: 10.18716/ojs/midu/2023.1.4
- Weich, Andreas. 2020. „Hervorbringung von Medienkonstellationen statt Nutzung didaktischer Werkzeuge. Versuch einer medienkulturwissenschaftlichen Didaktik der Bildungsmedien am Beispiel von Videokonferenzen als Unterrichtsform“. *Medienimpulse* Bd. 58, Nr. 2: 1-32. doi: 10.21243/mi-02-20-20.
- Zannoni, Federico. 2020. "La didattica universitaria a distanza durante e dopo la pandemia: impatto e prospettive di una misura emergenziale". *Media Education* vol. 11, no. 2: 75-84. doi: 10.36253/me-8979.