



Virtuelle und hybride Fremdsprachenlehre

Henriette Reiche (Hg.)

Henriette Reiche (Hg.)
Virtuelle und hybride Fremdsprachenlehre

Christina Maria Ersch / Marion Grein (Hg.)
DaF / DaZ in Forschung und Lehre
Band 5

Henriette Reiche (Hg.)

Virtuelle und hybride Fremdsprachenlehre

T Frank & Timme
Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung: © shurkin_son – stock.adobe.com

ISBN 978-3-7329-0965-0

ISBN E-Book 978-3-7329-8975-1

ISSN 2698-7740

DOI 10.26530/20.500.12657/63103

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2023. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,

Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Reihenherausgeberinnen	7
HENRIETTE REICHE	
Einführung in den Themenband	9
MARION GREIN	
Herausforderung virtuelle und hybride Lehre	15
BERTRAND TOUMI NJEUGUE	
Lehrer*innen-Rolle im virtuellen und hybriden Fremdsprachenunterricht	43
HENRIETTE REICHE	
Herausforderungen eines virtuellen DaF/DaZ-Praktikums. Erfahrungsberichte und Zukunftsperspektive des Praktikums	63
LAURA MOZOS	
Der Übergang vom Präsenzunterricht zum hybriden und synchronen Unterricht an der Universität Complutense Madrid. Erfahrungsbericht und Ansatz einer metakognitiven Beurteilung ...	85
JOHANNES SCHINDLER	
Finnisch-Unterricht im digitalen Klassenraum. Ein Erfahrungsbericht	105
LUIZA BAUM / PAULA JULIANE HILKER / SONJA LUX	
Digitalisierung in curricularer Lehre und wissenschaftlicher Weiterbildung. Forschungsprojekt: Lehren und Lernen nach Corona	125

JULIA WOLBERGS / LISA HÖFLER / LAURA GONNERMANN
**Annotierte 360°-Bilder in *Thinglink*
beim Erlernen von Unterrichtsplanung.
Eine Design Based Research Studie 147**

CHRISTINA MARIA ERSCH
**Kommentar zur aktuellen Diskussion über den Einfluss
von textbasierten KI-Systemen auf den Bildungsbereich.
Oder „Die Digitalisierung wird nie wieder so langsam sein
wie jetzt“ 171**

Zu den Autorinnen und Autoren 179

Vorwort der Reihenherausgeberinnen

Wir freuen uns, dass der vorliegende Band *Virtuelle und hybride Fremdsprachenlehre* seinen Weg in unsere Reihe gefunden hat. Er behandelt den Umgang mit digitaler Lehre aus Perspektive der Lehrenden, die eine entscheidende und, wie wir finden, immer wichtigere Rolle spielen, aber auch aus der Perspektive der Auszubildenden und letztendlich der Lernenden. Dadurch wird er der Reihe „DaF/DaZ in Forschung und Lehre“ mehr als gerecht. Er ist darüber hinaus nun schon der zweite Band (nach *Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen* aus dem Jahre 2021) mit dem Schwerpunkt auf Digitalität, der zeigt, welche Möglichkeiten und Chancen die Umsetzung im Unterricht bietet und wir gehen davon aus, dass auch in zukünftigen Bänden diese Thematik mehr oder weniger vorherrschend sein wird.

Der vorliegende 5. Band zeigt außerdem, dass unsere Reihe an Reichweite gewinnt, denn die Autor:innenschaft begrenzt sich immer weniger auf Angehörige der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und deren AbsolventInnen, sondern wird immer heterogener. Dies liegt einerseits am Open Access Zugang, aber andererseits sicherlich auch an den positiven Rezensionen vorangegangener Bände (z. B. in *InfoDaF 2021 Band 48*). Ein Umstand, den wir sehr begrüßen.

Wir haben als Reihenherausgeberinnen den Anspruch, Sammelbände für Forschende UND Lehrende gleichermaßen zu finden. Auch wenn dies eine große Herausforderung darstellt, glauben wir, dem Anspruch mit dem vorliegenden Band gerecht zu werden.

Wir danken den Autorinnen und Autoren dieses Bands und unserer geschätzten Kollegin Frau Reiche für ihre Herausgeberschaft und auch für ihren Mut, einen Sammelband zu dieser Thematik herauszugeben, wohlweißlich, dass dieses Medium und die darin enthaltenen Texte aufgrund der sich überschlagenden Ereignisse rund um das Thema ChatGPT vermutlich bald

schon überholt sein werden. Dennoch ist es Zeugnis für eine grundsätzliche Akzeptanz der Digitalität in der Lehre, die leider immer noch nicht überall selbstverständlich ist.

Christina Maria Ersch und Marion Grein im März 2023

Einführung in den Themenband

Virtuelle Lehre, Blended Learning oder *hybride Lehre*? Im Zuge der Corona-Pandemie setzten sich viele Begrifflichkeiten durch, die die unterschiedlichen Formen der digitalisierten Lehre beschreiben. Angetrieben durch die bundesweiten Kontaktbeschränkungen erfuhr die Digitalisierung in der Bildungslandschaft einen Schub, neue Lehr- und Lernmöglichkeiten entstanden und der zuvor vorwiegend in Präsenz verortete Begegnungsraum verschob sich großflächig ins Virtuelle.

Diese Umstellung stellte viele Lehrende und Lernende vor gewaltige Herausforderungen, die es in kürzester Zeit zu bewältigen galt. Viele sahen im Online-Unterricht einen Nachteil, es herrschte Ratlosigkeit bei Lehrkräften und der Wunsch nach einem „zurück zur Normalität“ (Stoppe & Knaus 2022: 10) war groß.

Heute ist die anfängliche Skepsis gegenüber der virtuellen Lehre in weiten Teilen der Erkenntnis gewichen, dass ein unreflektiertes zurück zum Alten, also dem Präsenzunterricht vor der Pandemie, keine ernstzunehmende Entwicklung der (Fremdsprachen-)Lehre darstellt (vgl. Reinmann 2021). Vielmehr gewinnen Lehr-/Lernkonzepte, wie Blended Learning und Hybridlehre zunehmend an Bedeutung, die die Präsenz- und Online-Lehre sinnvoll miteinander verknüpfen. Dabei wird in diesem Band zwischen den etablierten Blended Learning-Konzepten, welchen eine *asynchrone* Verknüpfung von Präsenzeinheiten mit virtuellen Einheiten zugrunde liegt, und der hybriden Lehre als eine *synchrone* Verknüpfung von Online- und Präsenzlehre unterschieden (vgl. u. a. Grabensteiner et al. 2021; Stoppe & Knaus 2022). Diese Unterrichtsformen bieten neue Möglichkeiten der Interaktion und Kollaboration zwischen Lehrenden und Lernenden und Fachexpert:innen

sehen in ihnen bereits heute Konzepte für die (Fremdsprachen-)Lehre der Zukunft.¹

Der Release des sprachbasierten ChatBots *ChatGPT* der amerikanischen Firma *OpenAI* hat die Diskussion um die Zukunft der (Fremdsprachen-)Lehre in den vergangenen Monaten neu entfacht. Die rasante Entwicklung von künstlicher Intelligenz macht erneut deutlich, dass die Art und Weise, wie Fremdsprachenlehre gestaltet wird, einem steten Wandel unterzogen ist. Die Frage, die sich stellt, ist, wie KI am besten eingesetzt werden kann, um die Wirksamkeit des Sprachenlernens zu steigern, ohne dabei die Rolle der Lehrkraft oder die Interaktion zwischen den Lernenden zu beeinträchtigen. Wie bereits bei der virtuellen Lehre gilt es hier nicht nur über die Herausforderungen einer solchen Entwicklung nachzudenken, sondern auch die damit einhergehenden Chancen für die Lehre von heute und morgen in den Blick zu nehmen.

Anhand konkreter Praxisvorschläge und -beispiele sowie persönlicher Erfahrungsberichte beleuchten die Beiträge des vorliegenden Bandes die aktuelle Thematik der virtuellen und hybriden Fremdsprachenlehre, wobei im Besonderen die Rolle der Lehrkraft in den unterschiedlichen Lehr-/Lernszenarien in den Fokus rückt.

Dabei nehmen die ersten beiden Beiträge die Lehrkräfte allgemein in den Blick. **Grein** stellt in diesem Zusammenhang die zunehmende Akzeptanz von virtueller Lehre bei Lehrkräften auch außerhalb der Pandemiezeit heraus, weist aber daraufhin, dass das A und O die didaktische und noch vielmehr die technische Ausstattung darstellt. Sie plädiert dabei für den Ausbau von synchroner hybrider Lehre (gleiche bzw. zeitgleiche Lehre für *Roomies* und *Zoomies*), um u. a. im Rahmen der Internationalisierung, aber dem zeitgleichen Rückgang der Studierendenzahlen, mehr Reichweite und damit mehr Studierende zu erreichen.

Toumi Njeugue skizziert dagegen die Rolle der Lehrkraft als reflektierte Praktikerinnen und erarbeitet Basisdimensionen für die virtuelle Unterrichtsqualität. Deutlich wird dabei noch einmal, wie zentral die Beziehungsebene

.....

1 Vgl. „Hybrid-Unterricht: Ein Konzept für die Zukunft“, DW, 07.04.2022, abrufbar unter Hybrid-Unterricht: Ein Konzept für die Zukunft | Deutschlehrer-Info | DW | 07.04.2022, letzter Zugriff am 21.03.23.

in diesem Zusammenhang ist: schlechte Lehrer-Lerner-Beziehung beeinträchtigt die Motivation der Lernenden und deren Bereitschaft zum erfolgreichen Lernen, sodass sämtliche didaktische Anstrengungen vergeblich sein können.

Die darauffolgenden Beiträge beinhalten Erfahrungsberichte während der Pandemie aus verschiedenen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts.

Reiche beschreibt dabei die Chance eines virtuellen Unterrichts- und Hospitationspraktikums im Rahmen der DaF-Lehrkräfteausbildung. Nach der Vorstellung ausgewählter Erfahrungen von DaF-Studierenden, die ihr Praktikum in Zeiten der Corona-Pandemie absolviert haben, werden anschließend Beispiele für die Umsetzung und Zukunftsperspektiven für virtuelle Praktika diskutiert.

Schindler skizziert die Ergebnisse aus einer Befragung von Teilnehmenden an einem Online-Kurs für Finnisch und präsentiert Anregungen, die Sprachlehrkräfte für die Konzeption zukünftiger virtueller (aber auch „herkömmlicher“) Sprachkurse nutzen können. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden eine wichtige Voraussetzung ist, wenn sich ein Lernerfolg bzw. eine hohe Motivation einstellen soll.

Ebenfalls im Fokus sind die Lernenden im Beitrag von **Mozos**, die zunächst den hybriden Unterricht als häufigste Unterrichtsform während des Studienjahres 2020/2021 und eines Teils des Studienjahres 2021/2022 an der Fakultät für Handel und Tourismus der Universität Complutense in Madrid vorstellt. Dafür wurde ein Beurteilungssystem implementiert, mit dem die Lernergebnisse dokumentiert werden sollten. Wie zu erwarten zeigt sich das „alte“ Beurteilungskonzept als ungeeignet, weshalb am Ende des Beitrags Änderungsvorschläge vorgestellt werden.

Die letzten beiden Beiträge beschreiben größere Forschungsprojekte. **Baum, Hilker und Lux** arbeiten Erfolgsfaktoren gelingender Lehre mit dem Schwerpunkt auf der mikrodidaktischen Gestaltung im Rahmen curricularer Lehre und wissenschaftlicher Weiterbildung heraus. Die Ergebnisse der qualitativen Interviews zeigen, dass der Transfer von der Präsenz- in die Online-Lehre gelungen ist und Kompetenzen von Lernenden und Lehrenden erweitert werden konnten. Deutlich wird aber, dass Inhalte, Methoden und Tools nicht bei jeder Zielgruppe gleich funktionieren und sie an die jeweilige Gruppe an-

gepasst werden müssen. Gerade der Einsatz von neuen Tools muss didaktisch miteingeplant werden.

Dies macht auch der letzte Beitrag von **Wolbergs, Höfler und Gonnermann** noch einmal deutlich, die Ergebnisse aus ihrer Studie zu 360°-Visualisierung mit dem Tool *Thinglink* vorstellen. Ziel des Projekts war, das Tool als didaktische Intervention für den Lernprozess der Studierenden zu implementieren. Es stellte sich dabei heraus, dass der Mehrwert der Verwendung von *Thinglink* nicht deutlich genug hervorgehoben und daher kaum genutzt wurde und eher andere Tools bevorzugt wurden. Die Autorinnen kommen zu dem Schluss, dass der Fokus auf ein Tool den heterogenen Voraussetzungen und Wünschen der Lernenden nicht gerecht wird und Lehrkräfte eine Auswahl ermöglichen müssen.

In einem abschließenden Kommentar geht **Ersch** auf den Einfluss von künstlicher Intelligenz auf die (Fremdsprachen-)Lehre ein. Mit Blick auf die aktuelle Debatte um die KI-Anwendung *ChatGPT* zeigt sie auf, wie das KI-System das Lehren und Lernen revolutioniert und welche Konsequenzen hieraus bereits gezogen werden. Sie appelliert dabei an Bildungseinrichtungen und Lehrkräfte, nicht vor den neuen Entwicklungen der Digitalisierung zurückzuschrecken, sondern vielmehr ihr Potenzial zu erkennen und zu nutzen.

Bei allen Beiträgen wird deutlich, dass der entscheidende Faktor, mit dem erfolgreiches Lernen funktioniert oder eben nicht funktioniert, die Lehrkraft ist (die Wörter Lehrkraft/Lehrkräfte kommen alleine in diesem Band 160 mal vor). Und die meisten Lehrkräfte haben die nötigen Kompetenzen und geben sie gerne auch weiter! Gerade auch die Politik sollte die Erfahrungen der Lehrkräfte der letzten Jahre nutzen und ihnen zuhören (Bottom-Up!).

Bibliografie

GRABENSTEINER, C., SCHÖNBÄCHLER, E., STADLER, D. & HIMPSL-GUTERMANN, K. (2021): Ein hybrider Lernraum entsteht: Partizipative Raumgestaltung mit digitalen Medien. *Medienimpulse*, 59(4), 29 Seiten, <https://doi.org/10.21243/mi-04-21-07>, letzter Zugriff am 22.03.23.

- REINMANN, G. (2021): Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis, in: *Impact Free* 35, 1–10, https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/01/Impact_Free_35.pdf, letzter Zugriff am 27.03.23.
- STOPPE, V. & KNAUS, T. (2022): Hybrid-Lehre: Klar! Aber wie? Konzeption und technische Umsetzung interaktiver Hybrid-Lehre am Beispiel eines synchronen Tutoriums, *Ludwigsburger Beiträge Zur Medienpädagogik* 22, 1–12, <https://doi.org/10.21240/lbzm/22/22>, letzter Zugriff am 22.03.23.

Internetquelle

- „Hybrid-Unterricht: Ein Konzept für die Zukunft“, DW, 07.04.2022, abrufbar unter Hybrid-Unterricht: Ein Konzept für die Zukunft | Deutschlehrer-Info | DW | 07.04.2022, letzter Zugriff am 21.03.23.

Herausforderung virtuelle und hybride Lehre

Einleitung

In diesem Artikel werden, nach einem kurzen Exkurs zum Modul Digitale Lehre in unserem Studiengang, Studien zur zunehmenden Akzeptanz virtueller Lehre skizziert (Kapitel 2). Die zunehmende Akzeptanz korreliert dabei mit der Form des Unterrichts, d. h. je besser die virtuelle Lehre umgesetzt wurde, desto besser wurde sie evaluiert und als Alternative zur Präsenzlehre angenommen. In einem dritten Kapitel wird dann – als mögliche Lösung für die Zukunft – der synchrone hybride Unterricht fokussiert. Deutlich wird hier, dass kein einheitliches Verständnis von hybrider Lehre vorherrscht. Die synchrone hybride Lehre bedarf einer Mindestausstattung an Technik und einer spezifischen Didaktik, die sicherstellt, dass man als Lehrkraft die *Roomies* (die Teilnehmenden in Präsenz) und die *Zoomies* (virtuelle Teilnehmende) gleichermaßen berücksichtigt, aktiviert und so zu einer Gruppe werden lässt. In einem letzten Kapitel wird exemplarisch eine konkrete Unterrichtseinheit im Bereich Sprachunterricht in einem hybriden Blended-Format skizziert.

1 Das Modul Digitale Lehre im Masterstudiengang DaF/DaZ

Seit 2005 bietet der Masterstudiengang DaF/DaZ der Johannes-Gutenberg Universität Mainz ein Modul zur Virtuellen Lehre (früher Multimedia/E-Learning) an, das aus drei Seminaren besteht, die bereits vor Corona im Blended Learning-Format angeboten wurde. Seminar 1 umfasst dabei die folgenden „Einzel“-Module:

Modul 1	Einführung in das digitale Lehren und Lernen
Modul 2	Programmtypen
Modul 3	Entwicklung des digitalen Lehrens und Lernens
Modul 4	E-Learning, Blended Learning
Modul 5	Lernplattformen/LMS
Modul 6	Didaktisches Design von digitalen Lernmaterialien
Modul 7	Online-Seminare und das virtuelle Klassenzimmer
Modul 8	Mobile Learning
Modul 9	Game based learning (Serious Games)
Modul 10	Sprachlernsoftware, EduApps
Modul 11	Erklärvideos

In den Online-Sessions, also im 2. Seminar, wurden im Wintersemester 2021/22 und 2022/23 u. a. folgende Tools/Anwendungen behandelt und ausprobiert:

- Nicht-digitale Aktivitäten im virtuellen Raum
- Einsatz digitaler Varianten der Lehrwerke
- *ExELearning* und *Wakelet* als Einstieg
- *Classroomscreen* – als digitale Tafel (zunächst für den Präsenzunterricht)
- EduApps zum kollaborativen Arbeiten, u. a.:
 - *Learningapps* zum Erstellen von digitalen Smartphone-Anwendungen
 - *Bookcreator* und *Zumpad* als Tools zum kollaborativen Arbeiten
 - *Thinglink* als Tool zum Erstellen interaktiver „Bilder“
 - *Wattpad* zum Lesen fremder und Veröffentlichens eigener Geschichten
 - *Padlet* mit zahlreichen Anwendungsmöglichkeiten (z. B. auch Sprechen); Erstellen eines eigenen Padlets zum Thema „Meine Weihnachten“
 - Diverse Tools zur Quizerstellung (u. a. *Kahoot*, *Quizziz*, *Wordwall*, *learningsnacks*)
- Zusammenstellung didaktischer Kriterien für die Evaluation von „digitalen“ Tools

- Kennenlernen diverser online-Sprachlernkurse (VHS Lernportal, Goethe-Institut, Deutsche Welle)
- Ferner wurden hier *best-practice* Beispiele für hybride Lehre gezeigt.

Im 3. Seminar lernten die Studierenden den konkreten Umgang mit der Lernplattform *Moodle* kennen und erstellten eine eigene *Wordpress*-Seite.

Während die Sinnhaftigkeit des Moduls vor Corona oftmals zweifelhaft gewesen sein mag, führte die Corona-Pandemie dazu, dass nicht nur zahlreiche Weiterbildungen für andere Institutionen angeboten werden konnten, sondern sie bot auch die Möglichkeit, großflächig in diesem Bereich Studien durchzuführen und Masterarbeitsthemen zu generieren. Als Schwierigkeit bei den empirischen Studien zeigte sich deren Kurzlebigkeit, die sich im folgenden Kapitel widerspiegelt, bei dem die Veränderungen im Bereich der virtuellen Lehre im Vordergrund stehen.

2 Virtuelle Lehre im Wandel

Zunächst wird die Entwicklung im Bereich DaF/DaZ skizziert, dann ein Blick auf die universitäre Lehre geworfen. Nicht berücksichtigt werden hier die Ergebnisse vor allem aus den Ländern, bei denen aufgrund der fehlenden Internetverbindung die virtuelle Lehre scheitert.

2.1 Wie sieht es im Bereich DaF/DaZ (Sprachkurse) aus?

Vor der Corona-Pandemie waren die meisten Lehrkräfte im Bereich DaF/DaZ noch wenig mit digitalen Tools vertraut, nahmen aber zunehmend an sehr grundlegenden Weiterbildungen zu digitalen Tools teil (vgl. Grein & Strasser 2019). Während des ersten Erhebungszeitraums waren sowohl Lernplattformen, digitale Lehrwerke als auch die meisten EduApps (Educational Apps) für die meisten Sprachlehrkräfte Neuland (vgl. Grein 2021a und b). In zahlreichen Webinaren erwarben die Lehrkräfte im Bereich DaF und DaZ, im In- und Ausland, grundlegende Kenntnisse über virtuelle Lehre. In der Anfangsphase wünschten sich die meisten Lehrenden eine schnelle Rückkehr zur Präsenzleh-

re, allerdings bereits mit dem Plan zukünftig einige der digitalen Tools auch in den Präsenzunterricht zu integrieren (vgl. Grein 2021c und d). Bereits ca. sechs Monate später zeigen die Studien eine Neuorientierung und eine zunehmende positive Einstellung zu virtuellen Sprachkursen (Grein 2021b), und im Fokus standen Fragen, wie man spezifische Unterrichtskonzepte auch im virtuellen Unterricht umsetzen kann (vgl. Grein 2022).

Betrachten wir zunächst eine Transkription (bereinigt) aus einem Gespräch mit zwei Lehrkräften (07/2021).

Einstiegsfrage (an zwei Lehrkräfte): *Langsam gibt es auch wieder Präsenzkurse: Was halten Sie davon?*

- A: In unserem Team sind alle und auch die Lernenden so glücklich, dass es auch wieder Präsenzunterricht gibt. Also, für Besprechungen zwischendurch sind Webkonferenzen ja toll, aber doch nicht für den Sprachunterricht, der ja unterschiedliche Formen der Kommunikation haben sollte.
- B: Äh, also dann habt ihr einfach nicht alle Tools eingesetzt im Unterricht, also mit den Tools bin ich ein Online-Unterricht-Fan geworden. Meines Erachtens, tja, die Vorteile überwiegen.
- A: Wieeee Vorteile? Was sind denn da Vorteile? Ich hab eigentlich nur Nachteile entdeckt ...
- B: Also, es gibt ... zahlreiche Vorteile: keine Anreise der Teilnehmer, sie kommen bei mir viel regelmäßiger und nehmen aktiv teil, gerade die vom Land ersparen sich die mühsame Anreise, also vorher, wenn z. B. Kind krank, sind sie nicht gekommen, jetzt schalten sie sich ein ... und weiter: digitales Lehrwerk, teilen, anklicken, die Teilnehmer können dann die Übungen alleine so oft machen wie sie wollen. Gruppenarbeit in den breakout-rooms laufen ideal, tolle kollaborative Tools und die Teilnehmer sind froh, dass Produkte dann noch länger da sind, also Poster digital, mindmaps digital und so ...

Frage (an vier Lernende): *Wie gefällt Ihnen denn Ihr Deutschunterricht virtuell?*
(bereinigt, B1, 10/2021)

- T1: Hmm, ich lerne glaube ich mehr, aber mir fehlen die Aktivitäten mit den anderen, der Austausch, das Private.
- T2: Äh, ich hoffe bald wieder an die Schule zu fahren, da habe ich auch Freunde gefunden. Ich bin zuhause zu abgelenkt. Aber besser zuhause ohne Maske.
- T3: Also, ich finde die virtuelle Lehre toll, ich spare viel Zeit. Ich spreche viel mehr bei den Gruppenaufgaben, weil ... ich muss einfach. Ich kann die Übungen und Aufgaben so oft machen wie ich möchte. Durch die vielen Aufgaben (Padlet, wakelet, Comics usw.) bin ich fleißiger als vorher.
Wir haben einen Raum zum Quatschen, und ich habe einige andere sehr gut kennengelernt. Mit 2 treffe ich mich manchmal zum Tee trinken.
Ich wünsche mir: 4mal die Woche am PC und einmal die Woche dann im Klassenzimmer. Leider wird das sicher nicht möglich sein. Schade.
- T4: Das hängt von dem Unterricht ab. Ich hatte einen super Kurs – und wurde online-Fan – und dann kam eine andere Lehrerin und es war einfach nur schrecklich. Langweilig, ohne Abwechslung. Ich möchte alte Lehrerin zurück.

Aus beiden Perspektiven wird sehr deutlich, dass die virtuelle Lehre oder das Gelingen virtueller Lehre von der Gestaltung abhängt. Diskrepanzen gibt es hier auch bei den bereits erwähnten Tools. Ziel dieser Tools ist die Aktivierung der Teilnehmenden und vor allem die Förderung des kollaborativen Arbeitens (vgl. Grein 2021b).

Befragt wurden die Lernenden (Sprachkurse) weiterhin zum Beispiel zu ihren Lieblings-Apps (wobei täglich neue Apps hinzukommen).

TOP 10 der Lernenden (*nur diejenigen, die alle kannten N=2319; alle bekannt N=870; Mehrfachnennung erlaubt, Stand 12/2021): *Welche „Tools“ haben dich am meisten motiviert?*

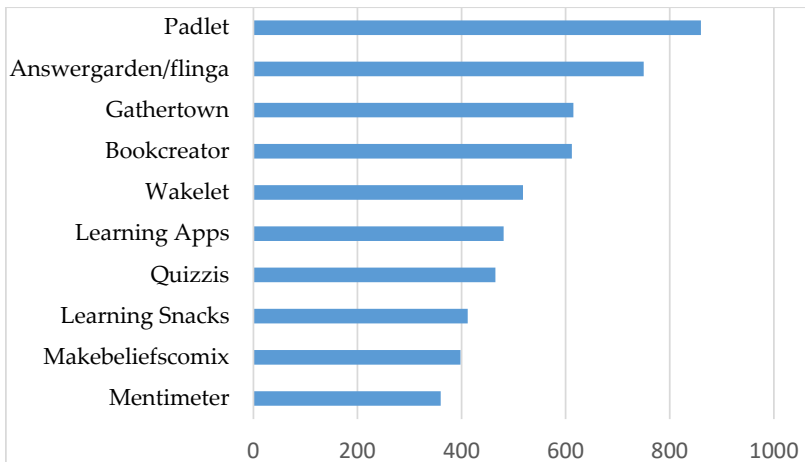


Abb. 1: Lieblings-Apps Sprachkursteilnehmende 12/2021

Welche dieser Tools kannten die Lehrenden (Sprachkursbereich)?

Lehrkräfte: *Welche der folgenden EduApps kennen Sie?* (N=1768; Angaben in Prozent, Stand 12/2021)

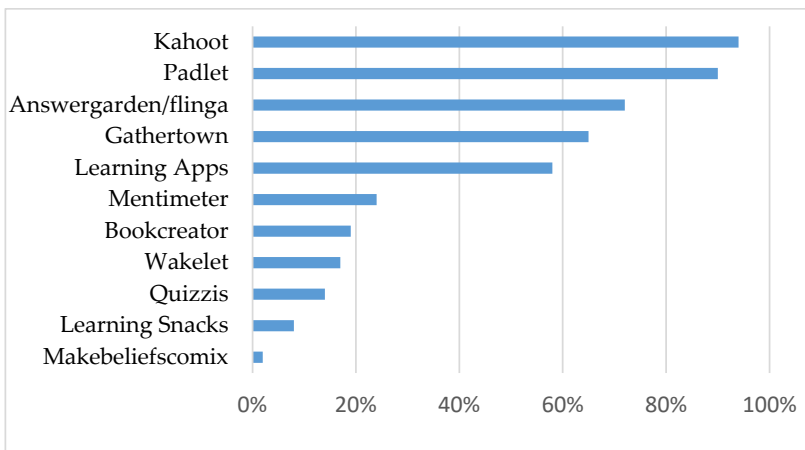


Abb. 2: Kenntnisse der Sprachlehrkräfte über Apps 12/2021

Positiv zu bewerten ist, dass die meisten Sprachlehrkräfte Padlet kennen. Nicht erhoben wurde jedoch, ob die Lehrkräfte die zahlreichen Möglichkeiten von Padlet auch nutzen. Hätte man diese Umfrage bei den Sprachlehrkräften vor 2019 durchgeführt, wäre wahrscheinlich keines der Tools bekannt gewesen, so dass deutlich wird, dass bei den Lehrkräften im Bereich DaF/DaZ in den letzten zwei Jahren eine große Kompetenzsteigerung zu verzeichnen ist. Allerdings ist anzumerken, dass nur die Lehrkräfte befragt wurden, die online unterrichtet haben und damit nicht alle Sprachlehrkräfte berücksichtigt sind.

2.2 Wie sieht es im Bereich der Universitäten aus?

Während es während der Corona-Pandemie im Bereich des DaF-/DaZ-Unterrichts fast täglich Weiterbildungen zu sowohl virtuellem Unterricht (Fokus Didaktik) als auch digitalen Tools gab und darüber hinaus alle Lehrwerke in digital-interaktiver Form vorliegen, haben sich die Dozierenden der Universitäten – gezwungenermaßen – intensiver mit Lernplattformen und Videochats wie *Zoom*, *BigBlueButton (bbb)*, *Webex* usw. auseinandergesetzt. Sie entwickelten Online-Module, nahmen Lernvideos auf, lernten *Moodle* und dort vor allem die Funktion der Foren kennen und übten sich in Online-Sprechstunden (vgl. Zawacki-Richter 2021: 219). Es zeigt sich eine große Disparität bei den einzelnen „digitalen“ Einheiten: Neben didaktisch abwechslungsreichen Einheiten finden sich auch Vorlesungsaufzeichnungen von 90 Minuten und 70 Folien, die während der offiziellen Unterrichtszeit abgespielt wurden (vgl. Zawacki-Richter 2021: 219, vgl. Ersch 2021).

Insgesamt ist die Affinität zu digitaler Lehre als Ganzes geringer als bei den Sprachkurslehrenden (vgl. Abb. 4). Konkrete Schulungen im Bereich digitaler Apps (auch der oben genannten) finden sich aber beispielsweise an der Universität Hamburg (vgl. Reichwein 2021) oder der Universität Wien (vgl. Handle-Pfeiffer, Winter & Lingo 2019).

2.3 Der IST-Stand im Juni 2022

Seit April 2022 gibt es zunehmend wieder auch Präsenzkurse (sowohl im Bereich DaF/DaZ als auch den Universitäten), sodass wir grob derzeit vier bzw. fünf Modelle des Unterrichts bzw. der Lehre haben:

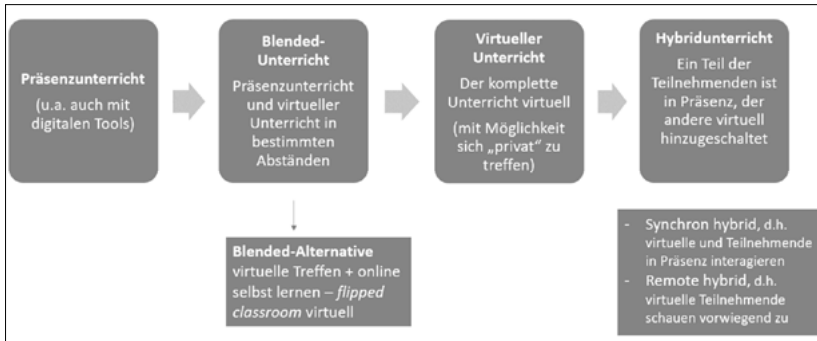


Abb. 3: Lernformate mit „digitalem“ Anteil (IST-Stand)

Wie sieht die Zukunft aus? Was wünschen sich Lehrkräfte? (N=1700; Stand 06/2022) – Vergleich mit universitärer Lehre¹

.....
1 Quelle: Berghoff, S.; Horstmann, N.; Hüsch, M.; Müller, K. (2021): Studium und Lehre in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Sicht von Studierenden und Lehrenden. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung (CHE Impulse, Bd. 3), online unter <https://www.che.de/download/studium-lehre-corona/> N=662, S. 28.

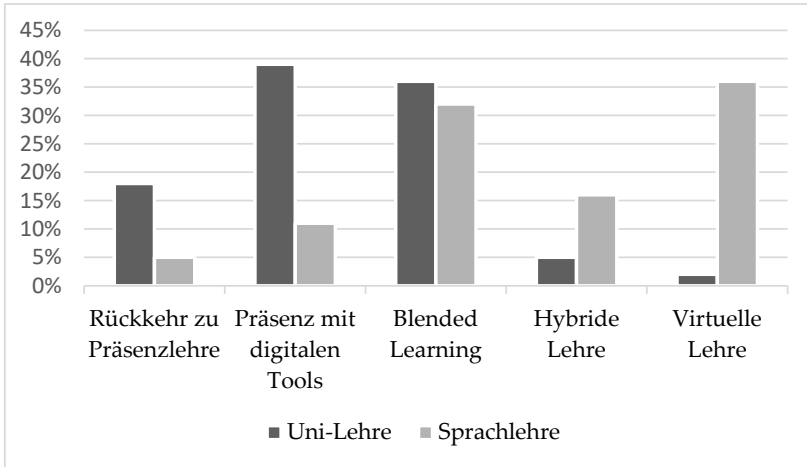


Abb. 4: Wünsche für die zukünftige Unterrichtsform (Universität vs. Sprachlehrkräfte)

Schlussfolgert man, dass die Akzeptanz virtueller Lehre von den didaktischen Kompetenzen (sinnvoller Einsatz passender Tools) abhängig ist, bestätigt sich, dass sich Sprachlehrkräfte intensiver mit den Möglichkeiten virtueller Lehre auseinandergesetzt haben als Lehrende an den Universitäten. Dies spiegelt sich – nach meinen Erfahrungen – auch im Bereich der hybriden Lehre wider, die im folgenden Kapitel thematisiert wird. Insgesamt habe ich den Eindruck, dass einige Universitäten weniger aus der Pandemie mitnehmen, als andere Institutionen wie beispielsweise das Goethe-Institut. Für die Universitäten halten Berghoff, Horstmann, Hüsich & Müller (2021: 31) zwar fest: „Die Hochschulen sollten mögliche ‚Lessons Learnt‘ aus der Corona-Pandemie identifizieren. Ansätze, die sich bewährt haben, sollten auch im ‚Normalbetrieb‘ weitergeführt werden [...]“.

Die JGU beispielsweise vermittelte aber eher den Eindruck, dass nun alle möglichst alles umfänglich wieder in Präsenz anbieten sollen, so heißt es:

„In diesem Sommersemester machen wir den Campus – an allen Standorten – wieder zu einem echten Begegnungsraum, einem Ort gemeinsamen Forschens und Lernens“, erklärt der Vizepräsident für Studium und Lehre der JGU, Prof. Dr. Stephan Jolie. „In den vergangenen Jah-

ren ist es uns dank der digitalen Möglichkeiten gelungen, auch unter schwierigen Bedingungen qualitätsvolle akademische Lehre anzubieten. Aus dieser Zeit nehmen wir viele wertvolle Erfahrungen mit, die wir nutzen wollen, um noch inklusiver, integrativer und kooperativer zu werden. Wir haben aber auch intensiv erlebt, dass Bildung den persönlichen Kontakt, das menschliche Miteinander vor Ort braucht.“²

Stoppe & Knaus (2022: 10) formulieren dazu:

Nach drei Semestern pandemiebedingter Onlinelehre ist der Wunsch nach einem zurück zur Normalität groß. Die daraus resultierende Debatte um eine Rückbewegung zur physisch raumbezogenen Präsenzlehre (vgl. Knaus 2022) orientiert sich häufig daran, dass die Onlinelehre der vergangenen Semester lediglich als organisatorische (Not-)Lösung eingestuft wird (vgl. u. a. Karapanos et al. 2021). Jedoch zeigen aktuelle Erhebungen unter Studierenden (vgl. u. a. Besa et al. 2021; Berghoff et al. 2021), dass ein unreflektiertes zurück zur ausschließlich physisch-räumlichen Präsenzlehre mehrheitlich nicht im Interesse der Studierenden liegt.

Was ist an der JGU passiert?

Entstanden sind die sog. Mainzer Modelle für digital erweitertes Lehren und Lernen (ModeLL-M). Die Auftaktveranstaltung war zwar als „hybrid“ gekennzeichnet, aber de facto *remote*, was wohl der Tatsache geschuldet ist, dass die JGU über nur sehr wenige (zwei) richtige Hybridräume verfügt (mehr dazu in Kapitel 3).

Gerade synchrone hybride Lernsettings wären eine große Chance, um Studierende aus anderen Regionen Deutschlands zu gewinnen und um stärker international agieren zu können. Ein virtuelles oder hybrides Studium wird m. E. ein zentrales Tool der Internationalisierung, was beispielsweise an der Universität Greifswald zur Implementierung richtiger hybrider Räume führt.

.....
2 https://www.uni-mainz.de/presse/aktuell/15397_DEU_HTML.php, letzter Zugriff am 01.03.23.

Die derzeit besten Hybridräume findet man am Institut für Internationale Kommunikation e.V. (iik) in Düsseldorf, dazu im nächsten Kapitel dann mehr.

3 Hybride Lehre

Zunächst wird knapp auf die unterschiedliche Interpretation „hybrider“ Lehre eingegangen, um dann auf die technischen und in der Folge auf die didaktischen Anforderungen synchroner hybrider Lehre einzugehen.

3.1 Was heißt hybrid in Bezug auf Lehrformate?

In manchen Ansätzen versteht man unter „hybrider Lehre“ das „Zusammentreffen von digitaler Lehre mit klassischen Präsenzformaten“³. Auch Barnat, Bosse & Szczyrba (2021: 8) mit ihrem Artikel „Hochschulen auf dem Weg zum hybriden Lehren und Lernen? Eine Einleitung“ wählen diese Interpretation und setzen digitale und hybride Lehre gleich. Andere Autoren setzen hybride Lehre mit Blended Learning gleich und verwenden die Termini synonym (vgl. Stade & Wampfler 2021: 82; Reinmann 2021).

Grabensteiner et al. (2021: 6) grenzen nun blended und Online-Lernen von hybriden Lernsettings ab und spezifizieren hybrid als „Szenarien mit synchronen Kommunikationsformen“. Hybrid ist im engeren Sinn die Verknüpfung von Präsenzlehre und Online-Lehre, an der sowohl Teilnehmende in Präsenz als auch virtuell zugeschaltete Teilnehmende (kurz: *Roomies* und *Zoomies*) zu finden sind. Raes et al. (2020: 270) grenzen hier das „remote“ Klassenzimmer vom „hybriden“ Klassenzimmer ab. Bei *remote* wird der Präsenzünterricht quasi gestreamt, d. h., dass die virtuellen Teilnehmenden den Unterricht verfolgen können, aber – im Gegensatz zum „hybriden Klassenzimmer“ sich nicht oder maximal über einen Chat am Unterrichtsgeschehen beteiligen können. Grabensteiner et al. (2021: 11) formulieren zur synchron hybriden Lehre: „Die Besonderheit besteht darin, dass nicht nur der Raum und die Inhalte übertragen werden, sondern dass die Online-Teilnehmenden neben der Zuhörenden-Rolle auch

3 <https://toolbox.web.th-koeln.de/begriffe-digitale-lehre/>, letzter Zugriff am 01.03.23.

aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt werden“. Stoppe & Knaus (2022: 2), die die Umsetzung an der PH Ludwigsburg skizzieren, differenzieren zwischen einem passiven „Online-Zugeschaltetsein“ und „raumunabhängiger Partizipation am lernförderlichen Austausch“ im hybriden Unterrichtszimmer. Der Lernzuwachs und die Motivation beim passiven Online-Dazugeschaltetsein ist minimal, die richtige hybride Lehre motivierend und in Bezug auf das Lernen erfolgreich. In der Literatur werden weiterhin alle drei „Stufen“ unter dem Begriff „hybride Lernsettings“ subsumiert. Die folgende Abbildung versucht die drei divergierenden Konzepte knapp zusammenzufassen (vgl. auch Gumm & Hobuß 2021: 2–4):

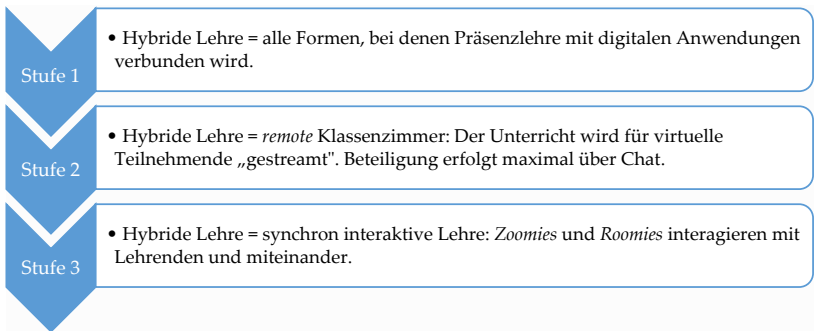


Abb. 5: Verschiedene Ansätze der hybriden Lehre

In Anlehnung an Gumm & Hobuß (2021: 4) kann man die Einstufung auch mit Hilfe des Interaktionsgrads der Teilnehmenden vornehmen (meine Stufen 2 & 3, s. Abb. 5). Dies kennt man auch aus den zahlreichen Tagungen, die während der Pandemie stattfanden:

- Interaktionsgrad I: reines Zuhören der Online-Teilnehmenden: Online-Teilnehmende sind nur Publikum, Veranstaltung wird gestreamt.
- Interaktionsgrad II: minimale Interaktion der Online-Teilnehmenden: Online-Teilnehmende nehmen eher rezipierend teil, melden sich ggf. per Chat zu Wort oder können an Online-Umfragen teilnehmen.

- Interaktionsgrad III: rege gruppenübergreifende Interaktion, alle Teilnehmenden sind gleichberechtigt, die Online-Teilnehmenden sind per Video im Veranstaltungsraum sicht- und hörbar, können sich aktiv einbringen.

Die Mainzer Modelle für digital erweitertes Lehren und Lernen (ModeLL-M) entsprechen dabei der Stufe 1, also dem Zusammenspiel von Präsenzlehre mit digitalen „Tools“, so zum Beispiel mit Vorträgen zu „digital angereicherter Präsenzlehre“, „digital erweiterter Projektlehre“, dem „digitalen Feedback-Portfolio“ oder der „Vorlesung21“⁴.

Stufe 2 ermöglichen die LeViA-Räume an der Johannes Gutenberg-Universität. In den LeViA-Räumen können Studierende als passive Zuschauer:innen die Lehrveranstaltung „mitverfolgen“, d. h. die Räume bieten ein *remote*-Konzept. Dabei entscheidet der oder die Dozierende, ob die Kamera auf die Lehrperson oder den Kurs gerichtet ist. Diese Form ist für klassische Vorlesungen sicherlich ausreichend, wobei hier auch Vorlesungsaufzeichnungen, die dann sowohl orts- als auch zeitunabhängig wären, möglich wären. Formen des Frontalunterrichts können *remote* umgesetzt werden. Dies betrifft sicherlich auch Kurse, die aufgrund hoher Teilnehmer:innenzahlen nicht interaktiv gestaltet werden können.

Stufe 3, die sich an zahlreichen Institutionen durchgesetzt hat, schafft Lernräume, die auch als „Begegnungsraum“ mit persönlichen Kontakten und menschlichem Miteinander gestaltet werden können (vgl. Zitat auf S. 23). Einen solchen Raum hat das Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der JGU Mainz.

Zahlreiche Universitäten, Goethe-Institute, diverse Sprachkursanbieter, inklusive der Volkshochschulen, verstehen unter „hybrider Lehre“ heute ausschließlich die synchrone hybride Lehre (Stufe 3; vgl. Bülow 2022) und schließen das „*remote*-Klassenzimmer“ aus (Stufe 2), das anfänglich an den Volkshochschulen im Bereich der Integrationskurse zum Einsatz kam (vgl. Grein 2021b).

.....
4 Vgl. <https://modell-m.uni-mainz.de/2022/02/18/aus-zwei-mach-eins-hybride-lehre-alltags-tauglich-gestalten/>, letzter Zugriff am 01.03.23.

Die Universität Greifswald beispielsweise hat sich von dem übergeordneten Ansatz gelöst und differenziert inzwischen Präsenzlehre, Blended-Konzepte und synchrone hybride Lehre. Hier können seit 2022 auch bis zu 50% des Gesamtdeputats der Lehre in rein digitalen Lehrformaten angeboten werden (vgl. Digitale Lehrstrategie der Universität Greifswald). Auch die Hochschule RheinMain hat inzwischen das aktuelle Verständnis „hybrider Lehre“ implementiert und definiert:

Unter hybrider Lehre versteht man derzeit alle Lehrformate, die darauf basieren, dass eine Teilgruppe von Studierenden nicht vor Ort an der Lehrveranstaltung teilnimmt. Einem Teil der Veranstaltungsteilnehmenden wird alternativ zu den Präsenzterminen [...] eine virtuelle Teilnahme ermöglicht. [...]. Die besondere Herausforderung des hybriden Formats liegt darin, den Online-Teilnehmenden eine gleichwertige Teilnahme zu ermöglichen, da diese leicht vergessen werden oder sich abgehängt fühlen können. [...] Für die Umsetzung hybrider Lehrformate empfehlen wir aus didaktischen und technischen Gründen die Fokussierung auf die parallele [= synchrone M.G.] Variante des hybriden Lehrens: Ein Teil der Studierenden wählt sich über Webex ein, eine kleine Gruppe an Studierenden ist zusammen mit der Lehrperson vor Ort.⁵

Als letztes Beispiel für eine m.E. *best-practice* Umsetzung kann man die Universität Erlangen aufführen. Sie definiert:

Als **hybride Formate** in der Lehre gelten an der FAU alle Lehrformate, die den Lernenden eine **Teilnahme in Präsenz oder Online gleichzeitig und gleichwertig** ermöglichen. Beide Teilnehmendengruppen werden dabei gleichermaßen aktiv in die Lehrveranstaltung einbezogen und können sich „gleichberechtigt“ an der Veranstaltung beteiligen, d. h. keine der beiden Gruppen darf durch die Form der Teilnahme Nachteile erfahren. [...] [Fettdruck im Original].

.....
5 <https://www.hs-rm.de/de/service/didaktik-und-digitale-lehre/hybride-lehre-didaktische-empfehlungen#konzepte-fuer-hybrides-lehren-107480>, letzter Zugriff am 01.03.23.

Motivierend und erfolgsversprechend erscheinen solche Konzepte auf Stufe 3, die Studierenden und Sprachkursteilnehmenden eine synchrone aktive Teilnahme an Lehrveranstaltungen, unabhängig vom Lernort, ermöglichen.

Was bietet die synchrone hybride Lehre auf Stufe 3 den Lernenden?

Bei synchroner hybrider Lehre befindet sich die Lehrkraft immer im Unterrichtsraum. Sie hat folglich keine Wahlmöglichkeit. Die Lernenden jedoch können selbst entscheiden, ob sie in Präsenz teilnehmen oder sich virtuell hinzuschalten möchten. Am iik Düsseldorf beispielsweise nehmen so auch Studierende aus dem Ausland am Unterricht teil. Hybridkonzepte sind also einerseits die Internationalisierungsstrategie der Zukunft, andererseits lösen sie Probleme bei sinkenden Studierendenzahlen.

Da der Hybridunterricht synchron stattfindet, muss man aufgrund der Teilnehmenden aus dem Ausland Zeitschienen finden, die für alle Teilnehmenden akzeptabel sind. Ferner muss die Lehrkraft, wie oben geschrieben, immer in Präsenz vor Ort sein. Dies geht mit einigen technischen Anforderungen einher.

3.2 Technikanforderung für hybride Konzepte

Aktivierende hybride Lehre setzt voraus, dass die virtuell zugeschalteten aktiv in den Unterricht integriert sind, d. h. die *Roomies* (die in Präsenz anwesenden Lernenden) und die *Zoomies* (also die virtuell zugeschalteten Lernenden) sehen und hören einander und können miteinander kommunizieren und interagieren. Dazu müssen sie einander sehen können, d. h. dass der Raum über mindestens zwei Bildschirme verfügen sollte: Einen, auf dem die Lehrmaterialien (Lehrwerk, Folien) zu sehen sind und einen, auf dem die *Zoomies* zu sehen sind. Dabei sieht man zwar nur deren Oberkörper, kann aber Gestik, Mimik usw. erkennen. Alternativ haben z. B. das Deutsch-Paraguayische Kulturinstitut (Goethe-Zentrum) und die PH Ludwigsburg einen großen Bildschirm mit geteilten Fenstern, auf denen man ebenfalls die *Zoomies* und die Präsentation/das Lehrwerk sehen kann.

Ferner muss der Raum mindestens eine (besser zwei) schwenkbare Kameras haben, damit die *Zoomies* sowohl die Lehrperson als auch die Teilnehmenden sehen. Die Kamera schwenkt zu der/dem jeweils Sprechenden.

Alternativ kann eine Kamera auf die Lehrperson gerichtet sein, die andere auf die Gruppe und die Person, die gerade spricht. Sprechen impliziert, dass der Raum im Idealfall über ein Deckenmikrofon oder feste Tischmikrofone verfügt, die alle „Gespräche“ im Raum an die *Zoomies* überträgt. Die *Zoomies* müssen die Beiträge der *Roomies* hören können und das ohne Störgeräusche durch Raumhall, Stühlerücken, Lüfter etc.

Bei Gruppenarbeiten kann das Deckenmikrofon bzw. die Tischmikrofone ausgeschaltet werden.



Abb. 6: Foto iik Düsseldorf (@iik Düsseldorf)

Bei Gruppenaufgaben schalten sich alle Lernenden in den *Zoom*-Raum (oder *bbb*, *Webex*, etc.-Raum) ein, d. h. es gibt keine Trennung bei Gruppenaufgaben nach Präsenz- und virtuellen Teilnehmenden, sondern alle Gruppenaufgaben werden virtuell bearbeitet. Hier wird mit Notebook und Head-Set gearbeitet, die Mikrofone werden ausgeschaltet.

Erster zentraler Faktor für hybride Lehre ist also die technische Ausstattung. Während bei einer Vorlesung folglich ein reines „online-Dazugeschaltet-sein“ ausreichen kann, ist die dargestellte Technik für die anderen Unterrichtsformen, und ganz besonders für den Sprachunterricht, essentiell.

3.3 Wie sieht die spezielle „Hybriddidaktik“ aus?

Neben die Herausforderung „Technik“ tritt der große Bereich der Didaktik. In Zusammenarbeit mit dem iik Düsseldorf, vor allem Dr. Matthias Jung, wurde im letzten Jahr ganz konkret an didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten gearbeitet.⁶ Grundsätzlich ist bei allen „virtuellen“ Lehrkonzepten auf den Ausgleich der physischen Distanz zu achten, d. h. die Lehrperson muss den Teilnehmenden die Möglichkeit zum „sozialen“ Austausch bieten. Hier reicht oft schon ein Raum zum sozialen Austausch in *Moodle* und ein studieninternes Forum. Turner & Scherde (2022) gehen in ihrem Beitrag konkret auf soziale Interaktionen im digitalen Raum ein. Ganz zentral für den Aufbau eines „sozialen“ Raums ist dabei, dass die Kameras, sofern die Internetverbindung das nicht verhindert, eingeschaltet sind. Durch zahlreiche kollaborative Aufgabenstellungen in den *breakout rooms*, die möglichst mit digitalen Tools als Produkt (digitales Poster, digitale Wand, gemeinsamer Text, gemeinsam erstelltes Lernvideo usw.) festgehalten werden, wird ebenfalls ein „Gruppengefühl“ aufgebaut. Das alles trifft auch auf die Hybridlehre zu. Die größte Herausforderung der Hybridlehre wurde von der PH Ludwigsburg bereits angesprochen: „Die besondere Herausforderung des hybriden Formats liegt darin, den Online-Teilnehmenden eine gleichwertige Teilnahme zu ermöglichen, da diese leicht vergessen werden oder sich abgehängt fühlen können“ (Zitat Hochschule RheinMain S. 38). Didaktisch muss also überlegt werden, wie die *Zoomies* und *Roomies* zu einer Gemeinschaft werden, die miteinander interagiert.

Bereits das Verlegen der Partner- und Gruppenarbeiten in die *breakout rooms*, bei der *Zoomies* und *Roomies* quasi alle zu *Zoomies* werden, schafft eine Verbindung zwischen den beiden Gruppen und verringert das Gefühl sozialer oder digitaler Distanz (vgl. auch Priess-Buchheit 2020). Auch im Bereich der Didaktik scheinen die ersten Faktoren eher „technischer“ Art zu sein. So braucht man auf alle Fälle eine Lernplattform, auf der die Lernenden sich austauschen, gemeinsame Produkte hochladen und diskutieren können.

6 Siehe auch <https://www.dw.com/de/hybrid-unterricht-ein-konzept-f%C3%BCr-die-zukunft/a-61395957>, letzter Zugriff am 01.03.23.

Neben dem *Zoom*-Raum (oder Alternativen) brauchen die Lernenden also eine verbindliche Plattform. Rachbauer (2021: 20) spricht hier von

„Blended Synchronous Learning“ und beschreibt es als Lernen, bei dem ein Teil „der Gruppe in Präsenz [zu] unterrichte[t wird], und de[r] andere Teil via Webkonferenztool dazu[geschaltet ist]. Beim Hybrid-Flexible-Kursdesign wird neben diesen beiden synchronen Zugangsformen (*Blended Synchronous Learning*) auch immer noch eine asynchrone Zugangsform über ein LMS wie ILIAS oder Stud.IP angeboten, wo die Studierenden über in das System integrierte Tools asynchron an einem Problem arbeiten können“.

Bei allen Aktivitäten im Plenum muss die Lehrkraft darauf achten, dass die *Zoomies* nicht zu reinen Beobachter:innen werden, sondern sie aktiv mit eingebunden werden.

Die „Spielregeln“ müssen zu Beginn der Unterrichtseinheit vermittelt werden. Dazu gehört u. a., dass den *Zoomies* erläutert wird, wie wichtig es ist, dass sie ihre Kameras einschalten. Ferner muss den Teilnehmenden im Raum erläutert werden, dass die Mikrofone die Unterhaltungen im Raum übertragen und es möglichst still sein muss, wenn ein *Roomie* spricht. Die Lehrkraft braucht einige Übung, um nicht nur Gesichtskontakt mit den anwesenden Lernenden aufzubauen, sondern auch in die Kamera zu blicken, wenn sie mit einem *Zoomie* spricht.

Betrachten wir im nächsten Kapitel die konkrete Umsetzung eines Sprachkurses Deutsch auf B2-Niveau, der hybrid mit asynchronen Phasen stattgefunden hat, um den konkreten Einsatz zu erläutern.

4 Umsetzungsbeispiel

Im Folgenden wird anhand eines konkreten Beispiels gezeigt, wie Sprachunterricht in einem Blended hybriden Setting umgesetzt wurde.

Eingerichtet wurde zunächst ein eigener *Moodle*-Kursraum, zu dem alle Teilnehmenden Zugang hatten. Innerhalb des *Moodle*-Kurses wurden Foren

für die Aufgaben erstellt, um sicherzustellen, dass die gemeinsam erstellten Produkte länger zur Verfügung stehen. Ferner gab es einen „Sozialraum“, in dem sich die Teilnehmenden frei ein- und auswählen konnten. Ebenfalls auf *Moodle* wurde ein Sprechstundenraum eingerichtet, bei dem die Lernenden auch die Lehrkraft – zu festgelegten Zeiten – ansprechen konnten.

Gearbeitet wurde mit der interaktiven digitalen Ausgabe des Lehrwerks *Vielfalt*.

Das Gesamtkonzept war dabei also ein Blended synchrones hybrid-Setting, bei dem neben den synchronen Treffen Aufgaben für die Selbstlernphase (asynchron) gestellt wurden.

Der Kurs bestand aus 12 Teilnehmenden, von denen sieben am Präsenzunterricht teilnahmen und fünf Teilnehmende virtuell zugeschaltet waren.

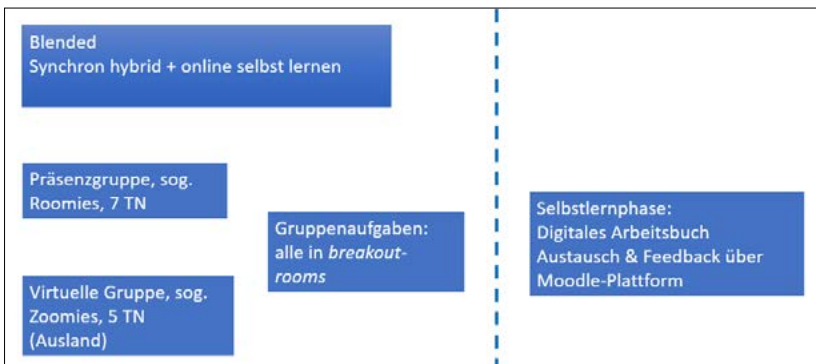


Abb. 7: Blended synchron hybrid-Umsetzung

Wie wurden die synchronen Phasen technisch umgesetzt?

Der Raum hatte zwei Bildschirme (Whiteboards), mehrere ein- und ausschaltbare Tischmikrofone und zwei Kameras. Über Screensharing konnten so sowohl die *Zoomies* (am PC) als auch die *Roomies* (auf Bildschirm 1) mitverfolgen, wo man sich gerade im Lehrwerk befand. Ferner ermöglichte die digitale Ausgabe das direkte Abspielen von Hörtexten und Filmen. Jede/r Lernende hatte ebenfalls die digitale Variante zur Hand. Da auch die *Roomies* ihr Notebook im Raum hatten, bestand jederzeit die Möglichkeit zu Einzelarbeit (mit Kopfhörer oder Headset).

Im Kursraum selbst wurde auf Bildschirm 1 das Lehrwerk übertragen, auf Bildschirm 2 die teilnehmenden *Zoomies*, d. h. es bestand Sichtkontakt zwischen *Roomies* und *Zoomies*. Die *Zoomies* sahen Bildschirm 1 sowie über die schwenkbare Kamera das Klassenzimmer und dabei sowohl die Lehrkraft als auch die anderen Teilnehmenden, die „herangezoomt“ wurden, sobald sie sprachen.

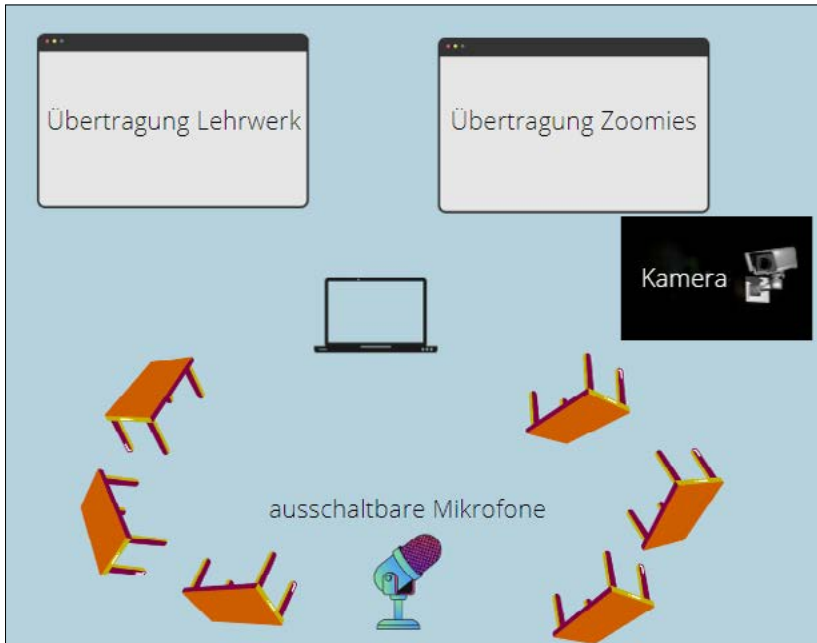


Abb. 8: Klassenraum (eigene Darstellung, erstellt mit Canva)

Die Unterrichtseinheiten umfassten jeweils 90 Minuten. Nach einigen Kennenlernaktivitäten (Kulturblume, Dreieck der Gemeinsamkeiten) begannen wir mit Modul 1 des Lehrwerks und auch hier mit einer Aktivität, die dem besseren Kennenlernen der Teilnehmenden diene. Alle 12 Teilnehmenden wurden gebeten, in *Zoom* als Hintergrundbild ein Foto Ihrer „Wahlheimat“ hochzuladen. Die *Roomies* waren also ebenfalls in *Zoom* angemeldet und jede/r

Teilnehmerin berichtete etwas über ihre/seine Wahlheimat. Dies leitete zum Moduleinstieg 1 über.

Zu der Frage „*Wo sind Sie zu Hause?*“ wurden kleine Filme aus dem Lehrwerk abgespielt; jede/r TN hatte seine Vermutungen für sich selbst notiert und *Zoomies* wie *Roomies* äußerten sich zu ihren Vermutungen. Reihum, nachdem die Orte/Länder ja bereits thematisiert waren, ergänzten die TN ihre Sätze „*Zu Hause bin ich ...*“, „*Zu Hause ist für mich ...*“.

Dies leitete zu Lektion 1 und einer Einzelarbeit über. Fünf Minuten sollten sich die Teilnehmenden mit den sechs Bildern und Aussagen (s. Abb. 9) beschäftigen und Stichworte zu ihren Meinungen verfassen (*think-Phase*).

VERÄNDERUNGEN

Das Leben neu gestalten

1

LERNZIELE

- # einen Magazinarartikel über Veränderungen im Leben verstehen
- # einen Kommentar zum Thema Veränderungen im Leben verfassen
- # Nomen mit fester Präposition
- # Wortstellung, Ergänzungen im Mittelfeld

1 Im Internet surfen mit 10

2 Eltern sein mit 18

3 Ein Unternehmen gründen mit 25

4 Die Ernährung umstellen mit 45

5 Studieren mit 55

6 Schwimmen lernen mit 75

1a **KOMMUNIKATION** Was sollte man mit 10, 18, ... noch nicht bzw. nicht mehr machen? Wie ist Ihre Meinung zu den Themen 1 - 6? Machen Sie Notizen.

1. Nicht allein, nur mit Eltern

Abb. 9: Hueber Vielfalt B2.1, KB, S.2

An die *think-Phase* schloss sich die *pair-Phase* an, d. h. es wurde zu jedem Bild ein *breakout room* eingerichtet. Die Aufgabenstellung wurde umformuliert: „*Notieren Sie Ihre Gedanken (auch gerne kontrovers) auf Padlet/Zumpad*“. Bei drei Teilnehmenden pro Raum blieben zwei Räume leer.

Die Ergebnisse – in Form auch von Padlet/Zumpad – wurden dann im Plenum vorgestellt und auf *Moodle* gespeichert (Phase des *share*).

Der Einstieg in die nächste Übung erfolgte mit einem Blitzlicht durch die Teilnehmenden: *Zoomies* und *Roomies* erinnerten sich an Marcel Lauber, einen der Protagonisten aus dem Lehrwerk, und sammelten Informationen über ihn. Im Folgenden äußerten die Teilnehmenden anhand von zwei Fragen im Lehrwerk Vermutungen über den Inhalt des Artikels. Dies erfolgte in Einzelarbeit, wobei die Teilnehmenden vor Ort auch miteinander redeten und die Printversionen des Lehrwerks verwendeten; die Mikrofone im Raum wurden ausgeschaltet und die *Zoomies* beendeten die Übertragung ihrer Kamera.

Die Überprüfung des darauffolgenden Leseverstehens anhand eines Magazinartikels erfolgte bei den *Zoomies* über die interaktiv digitale Version, die man dort nicht nur lesen, sondern bei Bedarf auch hören kann. Die *Zoomies* wurden gebeten, etwaige Fragen zu notieren.

Ein Signalton signalisierte, dass es im Kursraum weitergeht, wobei jedoch lediglich nach Fragen und Problemen gefragt wurde. Es wurden dann die Aufgaben für die „Selbstlernphase“ angesprochen, die jedoch auch über die Lernplattform abzurufen waren. Dabei handelte es sich um die Übungen im Arbeitsbuch. Die Unterrichtseinheit endete mit einem kurzen persönlichen Statement jedes Teilnehmenden: „*Am meisten Spaß hat mir heute ...*“.

Die 2. Unterrichtseinheit begann mit einer Begrüßungsrunde, der Frage nach Problemen während der Selbstlernphase und einer kurzen Wiederholung der Ausspracheübungen. Dann wurde mit Übung 3 (s. Abb. 10) weitergemacht. Als Einstieg wurde der kurze Film zweimal gezeigt.



3 KOMMUNIKATION Welche Träume haben Sie? Was würden Sie gern verändern?
Sprechen Sie im Kurs. → Flüstergespräch → AB 10

Wünsche ausdrücken
Ich hätte / würde gern ...
Ich wollte schon immer mal ...
Mein größter Traum wäre ...

LINDA, SERBIEN
„Schon als Kind wollte ich Schauspielerin werden.“

Abb. 10: Hueber Vielfalt B2.1, KB, S.4

An die Stelle des Flüstergesprächs trat eine Einzelaufgabe über Padlet. Alle Teilnehmenden wurden gebeten, ihren Traum anonym auf einem Padlet zu notieren. Es wurde etwas konkretisiert mit der Satzvorgabe: „*In 5 Jahren hätte ich gerne ... / wäre ich gerne ...*“. Das Padlet wurde dann auf Bildschirm 1 geteilt

und die Teilnehmenden sollten versuchen zu erraten, wer was geschrieben hat. Die Beteiligung von *Zoomies* und *Roomies* war sehr ausgeglichen.

Hier nur noch kurz die von den Lernenden als besonders motivierend eingestufte Aufgabe.

Einstieg: *Stehen Sie auf, wenn eine der Aussagen auf Sie zutrifft.*

- Ich wohne noch heute in dem Land, in dem ich geboren wurde.
- Ich bin schon einmal in ein anderes Land migriert.
- Ich habe als Schüler:in an einem Auslandsaufenthalt teilgenommen.
- Ich hatte als Studierende einen Auslandsaufenthalt.
- Ich musste aus meiner alten Heimat fliehen.

Diese Aktivität dauerte auch sehr viel länger als ursprünglich geplant, da sie zu weiteren Nachfragen motivierte und m. E. das Gruppengefühl weiter ausbaute.

11 KOMMUNIKATION Schreiben Sie eine Migrationsgeschichte für die Webseite von Radio Y (100 – 120 Wörter). → Schreibwerkstatt → AB 12–13

Schritt 1: Lesen Sie den Hinweis vom Radiosender. Recherchieren Sie dann in Ihrer Muttersprache über jemanden, der ausgewandert ist.



The screenshot shows a web browser window with the URL www.radio-y.de/tag_der_migranten. The page content includes the heading "Sie kennen eine spannende Migrationsgeschichte?" followed by the text: "Dann schreiben Sie uns! Wir freuen uns auf Ihre Beiträge, gern auch mit Foto, an: tag_der_migranten@radio-y.de". Below the text are social media icons for WhatsApp, Twitter, Facebook, Instagram, and YouTube. To the right of the text is a photograph of a diverse group of young adults sitting around a table with food, smiling at the camera.

Abb. 11: Hueber Vielfalt B2.1, KB, S.9

Für Aufgabe 11 (s. Abb. 11) wurden Gruppenräume bzw. Partnerräume eingerichtet, wobei zu viele Erstsprachen im Kurs waren, um komplett nach Erstsprache vorzugehen. Die Teilnehmer:innen fanden die Aufgabe als Partnerarbeit trotzdem entspannter als als Einzelaufgabe. Die Partner:innen erstellten

zu zweit ein Padlet, das sie dann im Kurs vorstellten. Obwohl wir uns hier noch in Modul 1 befanden, war die Durchmischung von *Zoomies* und *Roomies* festzustellen. Die Ergebnisse wurden dann wieder auf *Moodle* gesammelt.

Der Sprachkurs wurde sehr gut evaluiert; die *Zoomies* fühlten sich keineswegs ausgeschlossen. Man sieht jedoch, dass die Lehrkraft sehr genau überlegen muss, wie sie ihre Unterrichtseinheiten konzipiert. Das umfasst sowohl nicht-digitale Aktivitäten, wie „Stehen Sie auf, wenn ...“ als auch motivierende Alternativen für die Aktivitäten, die ansonsten für den Präsenzunterricht gedacht sind.

5 Kurzer Ausblick

Die Pandemie hat ohne Frage zu einer verstärkten Digitalisierung der Lehre geführt. Sei es auf Stufe 1, bei der die Präsenzlehre mit digitalen Tools erweitert wurde, oder in Form von Blended-Konzepten, rein virtuellen Angeboten und dem synchronen Hybrid-Unterricht, also Stufe 3. Sowohl auf Lehrenden- als auch auf Lernendenseite hat die Akzeptanz digitaler Formate zugenommen. Es ist zu hoffen, dass die „lessons learnt“ tatsächlich nicht wieder in der Versenkung landen.

Ferner sind Hochschulleitungen dazu angehalten zu überlegen, ob die eigentlich als Präsenzunis konzipierten Universitäten aufgrund sinkender Studierendenzahlen synchrone hybride Lehr- und Lernformate stärker implementieren als jemals vor Corona anvisiert.

Bibliografie

BARNAT, M., BOSSE, E. & SZCZYRBA, B. (2021): Hochschulen auf dem Weg zum hybriden Lehren und Lernen. Eine Einleitung, in: BARNAT, M., BOSSE, E. & SZCZYRBA, B. (Hrsg.): *Forschungsimpulse für hybrides Lehren und Lernen an Hochschulen*, Bd. 10. Köln, 7–14, https://cos.bibl.th-koeln.de/frontdoor/deliver/index/docId/946/file/FIHB_Band_10_web.pdf, letzter Zugriff am 27.03.23.

- BERGHOF, S. et al. (2021): Studium und Lehre in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Sicht von Studierenden und Lehrenden, in: CHE – Centrum für Hochschulentwicklung (Hrsg.): *CHE Impulse* (Band 3), Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung, 1–42.
- BESA, K.-S. et al. (2021): Interesse an digitalen Medien – eine Frage der Persönlichkeit? Eine quantitative Untersuchung des Medieninteresses von Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden, *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 14(1), 11–27.
- BÜLOW, M. W. (2022): Designing Synchronous Hybrid Learning Spaces. Challenges and Opportunities, in: GIL, E., MOR, Y., DIMITRIADIS, Y. & KÖPPE, C. (Hrsg.): *Hybrid Learning Spaces. Understanding Teaching-Learning Practice*, Cham: Springer, 135–163.
- ERSCH, C. M. (2021): Motivation statt Isolation – Evaluation der digitalen Lehrkräfteausbildung, in: ERSCH, C. M. (Hrsg.): *Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ*, Berlin: Frank & Timme, 13–47, <https://doi.org/10.26530/20.500.12657/43132>, letzter Zugriff am 22.03.23.
- GRABENSTEINER, C., SCHÖNBÄCHLER, E., STADLER, D. & HIMPSL-GUTERMANN, K. (2021): Ein hybrider Lernraum entsteht: Partizipative Raumgestaltung mit digitalen Medien. *Medienimpulse*, 59(4), 29 Seiten, <https://doi.org/10.21243/mi-04-21-07>, letzter Zugriff am 22.03.23.
- GREIN, M. (2019): *Blended Learning Konzepte: aktueller Forschungsstand*, Bonn: DVV <https://www.vhs-lernportal.de/wws/9.php#/wws/anleitungen-und-handreichungen.php>, letzter Zugriff am 01.03.23.
- GREIN, M. & STRASSER, T. (2019): *Lernen mit digitalen Medien aus neurobiologischer und fremdsprachendidaktischer Sicht*, Empfehlungen Goethe-Institut Zagreb, 7–15.
- GREIN, M. (2021a): Sprachunterricht auf einmal digital: Online-Lernen vor, während und nach Corona, *Magazin Sprache*, Goethe-Institut, <https://www.goethe.de/ins/kr/de/spr/mag/21927962.html>, letzter Zugriff am 22.03.23.
- GREIN, M. (2021b): Digitalen Sprachunterricht interaktiv gestalten: nützliche Tools und Tipps zur Anwendung, *Magazin Sprache*, Goethe Institut, <https://www.goethe.de/ins/ve/de/spr/mag/23100363.html>, letzter Zugriff am 22.03.23.

- GREIN, M. (2021c): Evaluation der unterschiedlichen virtuellen Sprachkursformen, in: ERSCH, C. M. (Hrsg.): *Evaluieren und Prüfen in DaF/ DaZ*, Berlin: Frank & Timme, 49–72, <https://doi.org/10.26530/20.500.12657/43132>, letzter Zugriff am 22.03.23.
- GREIN, M. (2021d): Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts, in: ERSCH, C. M. & GREIN, M. (Hrsg.): *Multikodalität und digitales Lehren und Lernen*, Berlin: Frank & Timme, 35–53, DOI 10.26530/20.500.12657/51398, letzter Zugriff am 22.03.23.
- GREIN, M. (2022): Kooperatives Lernen im virtuellen [Sprach]Unterricht, in: *Revista Lengua y Cultura Biannual Publication*, Vol. 3 (6), 68–78, <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/article/view/8506/8866>, letzter Zugriff am 22.03.23.
- GUMM, D. & HOBUSS, S. (2021): Hybride Lehre – Eine Taxonomie zur Verständigung, in: *Impact Free 38*, Hamburg, https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/07/Impact_Free_38.pdf, letzter Zugriff am 22.03.23.
- HANDLE-PFEIFFER, D., WINTER, C. & LINGO, S. (2019): Digitale Tools mit Lehramtsstudierenden erleben, erarbeiten und kritisch reflektieren, in: KIEBER, M. L. & SCHALLERT, S. (Hrsg.): *Hochschule digital.innovativ. #digiPH2. Digital-innovative Hochschulen: Einblicke in Wissenschaft und Praxis*, 136–148.
- KARAPANOS, M., PELZ, R., HAWLITSCHKE, P. & WOLLERSHEIMER, H.-W. (2021): Hochschullehre im Pandemiebetrieb: Wie Studierende in Sachsen das digitale Sommersemester erlebten, in: *Themenheft No. 40: CoViD-19 und die digitale Hochschulbildung. Irritationen, Einsichten und Programmatiken. Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 40, 1–24.
- KNAUS, T. (2022): It's the (inter)action, stupid! Einsam? Gemeinsam! ... über gute Lehre nachdenken, in: KNAUS, T., JUNGE, T., MERZ, O. (Hrsg.): *Lehren aus der Lehre in Zeiten von Corona – Mediendidaktische Impulse für Schulen und Hochschulen*, München: kopaed, 263–275.
- PRIESS-BUCHHEIT, J. (2020): Synchronous hybrid learning in times of social distancing: A report and case study on benefits, trainer's challenges, and guidelines, in: *International Journal for Innovation Education and*

- Research, International Educative Research Foundation and Publisher, 356–364.
- RACHBAUER, T. (2021): *Didaktische Gestaltung und technische Umsetzung von Online-Lehre synchron, asynchron, hybrid – Mix it up! Didaktische Handreichung. Didaktische Gestaltung und technische Umsetzung von Online-Lehre*, Universität Passau.
- RAES, A. et al. (2020) : A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified, *Learning Environ Research* 23, 269–290, <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09303-z>, letzter Zugriff am 22.03.23.
- REICHWEIN, W. (2021): *Unterricht digital gestalten. Rahmenbedingungen und Beispiele für digitales Lernen mit iPads. Eine Zusammenstellung von Ergebnissen aus dem Projekt „Digitales Lernen mit Tablets“ an der Universität Hamburg*, 2. überarbeitete Auflage, Berlin: Neopubli GmbH 2021.
- REINMANN, G. (2021): Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis, in: *Impact Free* 35, 1–10.
- STADE, P. & WAMPFLER, P. (2021): Präsenz- und Fernunterricht kombinieren, in: KLEE, W., WAMPFLER, P. & KROMMER, A. (Hrsg.): *Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen*, Weinheim: Beltz, 82–95.
- STOPPE, V. & KNAUS, T. (2022): Hybrid-Lehre: Klar! Aber wie? Konzeption und technische Umsetzung interaktiver Hybrid-Lehre am Beispiel eines synchronen Tutoriums, *Ludwigsburger Beiträge Zur Medienpädagogik* 22, 1–12, <https://doi.org/10.21240/lbzm/22/22>, letzter Zugriff am 22.03.23.
- TURNER, A. & SCHERDE, T.-M. (2022): Über physische Distanz und emotionale Nähe im Fernunterricht. Wie kann es Lehrer*innen gelingen, mit Schüler*innen in Kontakt zu bleiben? *Ludwigsburger Beiträge Zur Medienpädagogik* 22, 1–12, <https://doi.org/10.21240/lbzm/22/16>, letzter Zugriff am 22.03.23.
- ZAWACKI-RICHTER, O. (2021): The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany, in: *Special Issue on COVID-19 and Human Behavior with Emerging Technologies: Volume3, Issue 1*, 218–226, <https://doi.org/10.1002/hbe2.238>, letzter Zugriff am 22.03.23.

Lehrwerk

Vielfalt B2.1 Kurs- und Arbeitsbuch – Interaktive Version. Deutsch als Fremdsprache, Dr. Dagmar Giersberg, Arwen Schnack, Christiane Seuthe, Urs Luger, Dr. Isabel Buchwald-Wargenau, Lukas Mayrhofer, Leonore Spiegel, Dr. Oliver Bayerlein, Linda Fromme, München. Hueber Verlag.

Internetquellen

<https://toolbox.web.th-koeln.de/begriffe-digitale-lehre/>, letzter Zugriff am 01.03.23

<https://www.dw.com/de/hybrid-unterricht-ein-konzept-f%C3%BCr-die-zukunft/a-61395957>, letzter Zugriff am 01.03.23.

<https://www.hs-rm.de/de/service/didaktik-und-digitale-lehre/hybride-lehre-didaktische-empfehlungen#konzepte-fuer-hybrides-lehren-107480>, letzter Zugriff am 01.03.23.

<https://www.teachingquality.org/zoomies-and-roomies/>, letzter Zugriff am 01.03.23.

<https://www.uni-greifswald.de/studium/ansprechpartner/qualitaet-in-studium-und-lehre/projekt-interstudies/projekt-interstudies-2-2017-2020/digitalisierung-in-der-hochschullehre/hybride-lehre/>, letzter Zugriff am 01.03.23.

https://www.uni-mainz.de/presse/aktuell/15397_DEU_HTML.php, letzter Zugriff am 01.03.23.

<https://modell-m.uni-mainz.de/2022/02/18/aus-zwei-mach-eins-hybride-lehre-alltagstauglich-gestalten/>, letzter Zugriff am 01.03.23.

<https://lehre.uni-mainz.de/digital/levia/>, letzter Zugriff am 01.03.23.

<https://www.ili.fau.de/hybride-lehre/>, letzter Zugriff am 01.03.23.

Lehrer*innen-Rolle im virtuellen und hybriden Fremdsprachenunterricht

Einleitung

Seit etwa vier Jahrzehnten wird in der Forschung zur Lehrperson vornehmlich die Lehrer*innen-Expertise untersucht, indem einerseits deren Professionswissen, Fähigkeiten und Leistungen (vgl. z. B. Berliner 2001; Bromme 2014; Kunter und Gräsel 2018) oder andererseits deren Haltung – d. h. deren Einstellungen, subjektive Theorien, Überzeugungen, Werte, Vorstellungen (vgl. z. B. Caspari 2003; Toumi Njeugue 2022; Vicente 2018) – fokussiert werden. Ausgehend von der Erkenntnis, dass starke Einflüsse der Lehrenden nicht mit deren Professionswissen, sondern mit deren Geisteshaltungen – d. h. deren Art zu denken, deren Überzeugungen, deren Vorstellungen – zusammenhängen (vgl. Hattie 2014: 183), wurde in der Fremdsprachenforschung dargelegt, dass die Art und Weise, wie Fremdsprachenlehrkräfte ihre Rolle verstehen, einen starken Einfluss auf die Prozessqualität des Unterrichts hat (vgl. Toumi Njeugue 2022). Angesichts der Besonderheiten der virtuellen und hybriden Lehre wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, inwiefern Lehrende als reflektierte Praktiker*innen (vgl. Schön 1987) ihre Rolle in diesen Unterrichtsformaten wahrnehmen sollten, damit qualitätsvolles Lehren und Lernen effektiv stattfinden kann. Ziel dabei ist, wichtige Aspekte der professionellen Kompetenz (vgl. Baumert und Kunter 2011) von Fremdsprachenlehrkräften herauszuarbeiten, die die Art des Umgangs sowohl mit dem Lehr-Lern-Stoff als auch mit den Lernenden beim Online-Unterrichten beeinflussen.

1 Lehrende als reflektierte Praktiker*innen

Das Modell des „*reflective practitioner*“ wurde von Donald A. Schön in den 1980er Jahren entwickelt. Im Mittelpunkt seiner Arbeit steht die Rekonstruktion professioneller Praxis. Schön kritisiert in erster Linie das positivistisch geprägte „Modell technischer Rationalität“, mit dem professionelles Handeln üblicherweise rekonstruiert wird (vgl. Schön 1983, 1987). Aus der Perspektive dieses Modells besteht professionelle Praxis von Ärzt*innen, Ingenieur*innen, Lehrkräften, etc. in der Anwendung von Wissen und Theorien, die durch wissenschaftliche Grundlagen und angewandte Forschung in den jeweiligen Disziplinen herausgearbeitet werden (vgl. Schön 1987: 33).

Die Reduktion professioneller Handlungen auf „instrumentelles Problemlösen und starres Anwenden wissenschaftlicher Theorien und Methoden“ (Abels 2011: 52) stellt Schön in Frage. Er betrachtet berufliche Situationen – zum Beispiel von Lehrenden – als problematisch, da sie von Natur aus komplex, instabil, ungewiss und einzigartig sind und oft Werte- und Interessenkonflikten unterliegen (vgl. Schön 1983: 13–18; zur ausführlichen Erläuterung dieser Merkmale vgl. Altrichter et al. 2018: 330f.). Daher ist es eher unwahrscheinlich, dass bei Lehrer*innen Aus- und -Fortbildungen theoretisches Wissen erworben werden kann, das den spezifischen Merkmalen aller in der beruflichen Praxis vorkommenden Problemen und Herausforderungen sowie allen praktischen Bedingungen unterrichtlichen Handelns (z. B. Präsenz-, Online- und Hybridunterricht) Rechnung trägt.

Schön geht davon aus, dass das Professionswissen von Praktiker*innen nicht nur aus erlerntem Wissenschaftswissen besteht, sondern auch aus einem sogenannten „Wissen-in-der-Handlung“, auf das in konkreten Handlungssituationen – bewusst oder unbewusst – zurückgegriffen wird und das Praktiker*innen nicht leicht zu beschreiben vermögen. In problematischen Handlungssituationen erweisen sich routinierte Lösungsstrategien sowie implizites, unausgesprochenes Wissen-in-der-Handlung überraschenderweise als nicht wirksam, was bei professionellen Praktiker*innen einen Reflexionsprozess auslöst. Dabei wird nicht nur über die vorliegende, konkrete Situation, sondern auch über das eingesetzte Wissen-in-der-Handlung kritisch nachgedacht, was oft zum Überdenken des betroffenen Phänomens, zur Veränderung der

Handlungsstrategien und zum Entwurf bzw. Ausprobieren neuer Ansätze sowie zur Erzeugung neuen Wissens führt, sodass die/der Handelnde zur/zum reflektierten Praktiker*in wird (vgl. Schön 1987: 28).

Ein Praxisfeld, in dem Schöns Modell des „*reflective practitioner*“ sehr viel diskutiert wird, ist der Lehrer*innen-Beruf (vgl. Abels 2011; Belton et al. 2006; Maksimović et al. 2018; Maksimovic und Osmanovic 2018). Die Auffassung von Lehrenden als reflektierte Praktiker*innen beinhaltet, dass sie sich in ihrer beruflichen Praxis auf einen kontinuierlichen Reflexionsweg begeben, bei dem sie über ihre Haltung, ihre Emotionen und ihr Handeln, ihre Interaktion mit den Lernenden sowie mit dem Lehrstoff nachdenken. Notwendig dafür sind laut Maksimovic und Osmanovic (2018: 173):

- (1) die Bereitschaft zur ständigen Selbstanalyse und Selbstevaluation
- (2) die Offenheit für Neues
- (3) die Fähigkeit zur Identifizierung beispielhafter qualitätvoller Praktiken
- (4) die Offenheit, das eigene Wissen und die individuellen Erfahrungen mit anderen Lehrpersonen zu teilen
- (5) die Bereitschaft, je nach der Reaktion der Lernenden vorbereitete Pläne zu ändern; sowie
- (6) die Bereitschaft, eigene Vorstellungen und Überzeugungen, die dem eigenen Handeln und der persönlichen Haltung im beruflichen Kontext zugrunde liegen, zu analysieren.

Die Relevanz der Reflexion für die Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte wurde in zahlreichen Studien aufgezeigt (vgl. zum Beispiel Abels 2011; Maksimović et al. 2018; Maksimovic und Osmanovic 2018; Thißen 2019; Wyss 2013). Die Reflexion kann das Bewusstsein für den Unterricht schärfen, tieferes Verständnis ermöglichen und positive Veränderungen fördern, indem sie Lehrenden hilft, (1) impulsives und routiniertes Verhalten zu vermeiden, (2) aus den alltäglichen Erfahrungen zu lernen sowie (3) bewusst und zielgerichtet zu handeln (vgl. Maksimović et al. 2018: 309). Außerdem regt die Reflexion zum Nachdenken über Erfolgs- bzw. Misserfolgskfaktoren im Lehr-Lern-Prozess an, was den Blick auf eigene lernförderliche bzw. lernhemmende Verhaltensweisen im Unterricht

richten kann. Dadurch können Lehrkräfte kontinuierlich darüber nachdenken, wie sie methodisch-didaktische Prinzipien, die bisher vor allem im Präsenztunterricht Anwendung fanden, effektiv und effizient auf die virtuellen und hybriden Unterrichtsformate übertragen können. Durch die Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen Vorstellungen können Lehrende Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl entwickeln, die eigene Lehrer*innen-Rolle selbstbewusster wahrnehmen und den Unterricht kontext- und formatsensibler gestalten.

Nach einem Überblick über die Rezeption des Modells des „*reflective practitioner*“ von Schön in der Forschung zum Lehrer*innen-Beruf einschließlich der Diskussion um kritische Aspekte zieht Abels (2011: 163) das Fazit, dass Schön den sozialen, institutionellen und curricularen Kontext ignoriert, in dem Reflexion stattfindet. Abels spielt dabei auf Erkenntnisse an, die einerseits mit der Bedeutung des Austauschs unter Lehrpersonen für die Entwicklung der Reflexionskompetenz zusammenhängen sowie mit dem Stellenwert äußerer – institutioneller und curriculärer – Bedingungen, unter denen Reflexion stattfindet (ausführlich zu dieser Kritik: vgl. Abels 2011: 53–55).

Angesichts der Relevanz der Reflexion für die Lehrtätigkeit gilt die Förderung der didaktischen Reflexionskompetenz jedoch als zentraler Bestandteil der Lehrer*innen-Aus- und -Fortbildung, da sie die Lehrenden dabei unterstützt, „Theorie- und Praxiswissen aufeinander zu beziehen und dadurch eine reflexive Distanz zur eigenen Berufsarbeit herzustellen“ (Meyer 2007: 101). Aufgrund der Erfahrung, dass die coronabedingten Lockdowns 2020 Lehrkräfte und Bildungseinrichtungen zur schnellen, teils unvorbereiteten Umstellung ihrer Angebote auf virtuelles und hybrides Lehren gezwungen haben, erweist sich die Förderung der didaktischen Reflexionskompetenz von Lehrkräften als sehr wichtig für deren Vorbereitung auf agiles, qualitativvolles Handeln im Fremdsprachenunterricht.

2 Zum qualitativvollen virtuellen und hybriden (Fremdsprachen-)Unterricht

Die Begriffe des virtuellen und hybriden Unterrichts sind mittlerweile in der Diskussion um aktuelle Lehr- und Lernformate fest verankert, jedoch liegen

diesen oft unterschiedliche Definitionen zugrunde. Im folgenden Kapitel wird erläutert, welches Verständnis von virtuellem und hybridem (Fremdsprachen-) Unterricht in diesem Beitrag berücksichtigt wird. Außerdem erfolgt eine Beschreibung von Möglichkeiten zur Bestimmung von qualitativem Unterricht in den beiden digitalen Lehrformaten.

2.1 Verständnis von virtuellem und hybridem (Fremdsprachen-)Unterricht

In der Fachliteratur besteht keine einheitliche Definition dessen, was unter virtuellem und hybridem Unterricht zu verstehen ist (s. auch Grein in diesem Band). Gemeinsam an den verschiedenen Auffassungen dieser Begriffe ist die Miteinbeziehung des Internets in die Lehr-Lern-Prozesse. Als Formen des E-Learnings – also von „über das Internet stattfindende[n] Lernprozesse[n]“ (Keller 2009: 18) – können diese beiden Unterrichtsformate anhand der verschiedenen Merkmale des „auf der Basis der elektronischen Informations- und Kommunikationstechnik entwickelte[n] neuen multimediale[n] Lehr- und Lernarrangements“ (Arnold et al. 2011: 18) unterschieden werden. Laut Ide et al. (2021) können digitale Lerneinheiten entlang dreier Kontinuen zeitlicher, räumlicher und sozialer Natur beschrieben werden. Die zeitliche Dimension unterscheidet zwischen synchronen und asynchronen Lehr-Lern-Prozessen – etwa die Frage, ob Lehrende und Lernende entweder zeitgleich oder zeitversetzt miteinander kommunizieren. Während die räumliche Dimension digitaler Lerneinheiten auf die Frage verweist, ob Lehren und Lernen entweder auf einer Lernplattform oder in einer Videokonferenz stattfinden, bezieht sich die soziale Dimension darauf, ob der Unterricht als „Einzelarbeit ohne Feedback“ oder als „Kollaboration in Gruppen oder Plenum“ (Ide et al. 2021: 467) erfolgt.

Mit Blick auf diese Unterscheidungsmerkmale werden mit den Begriffen „virtueller und hybrider (Fremdsprachen-)Unterricht“ im vorliegenden Beitrag auf Lehr-Lern-Prozesse verwiesen, die synchron in einer Videokonferenz stattfinden und bei denen kollaborativ in Gruppen oder Plenum an dem Lerngegenstand gearbeitet wird. Als Unterscheidungskriterium gilt folgender Aspekt: Während beim virtuellen (Fremdsprachen-)Unterricht – im Folgenden auch als Online-Unterricht oder Unterricht im virtuellen Klassenzimmer

bezeichnet – der virtuelle Lernraum der einzige Treffpunkt aller Unterrichtsbe-teiligten ist, werden beim hybriden (Fremdsprachen-)Unterricht Präsenz- und Online-Lernende gleichzeitig unterrichtet. Entscheidend bleibt jedoch bei die-sen beiden Unterrichtsformaten die Frage, wie Lehren und Lernen qualitativ voll gestaltet werden können.

2.2 Bestimmung von qualitativem virtuellen und hybriden Fremdsprachen-Unterricht

Die Bestimmung dessen, was qualitativ voll Unterricht ist, hängt davon ab, wie Lehrkräfte die Lerngelegenheiten gestalten, so dass möglichst viele Lernende das Angebotene effektiv nutzen und Verstehensprozesse ausgelöst werden (vgl. Kunter und Trautwein 2013). Dabei sind zwei grundsätzlich unterschiedliche Ansätze zu berücksichtigen: (1) der „gute Unterricht“ („*good teaching*“) und (2) der „erfolgreiche Unterricht“ („*effective teaching*“) (Berliner 2005; Ditton 2009).

Die Beantwortung der Frage nach der Unterrichtsqualität im Sinne „guten Unterrichts“ bezieht sich auf normative Standards (vgl. Kunter und Trautwein 2013: 20), die eingehalten werden müssen, damit ein Unterricht als „gut“ an-gesehen wird. Es geht um Prinzipien guten (Fremdsprachen-)Unterrichts, also um normative Vorstellungen (vgl. Ditton 2009: 177) darüber, wie Unterricht sein soll und inwieweit er bestimmten „tradierten Konzepten des profession-nellen pädagogischen Handelns oder ethischen Normen“ (Klieme 2019: 395) entspricht. Es wurde jedoch in der Forschung aufgezeigt, dass diese Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens nicht nur „zeitbedingt“ (Butzkamm 2005: 45), sondern auch kontextabhängig sind (vgl. Toumi Njeugue 2022: 76).

Die Bestimmung der Qualität des Unterrichts im Sinne eines „erfolgreichen Unterrichts“ („*effective teaching*“) verweist auf die Berücksichtigung seiner Wirkungen oder Effekte (vgl. Berliner 2005: 207; Ditton 2009: 177). Als quali-tativ voll gilt ein Unterricht, der bestimmte empirisch beobachtbare Merkmale (vgl. Klieme 2019: 396) aufweist, „von denen vermutet wird, dass sie mit dem Erreichen von (wünschbaren) Bildungszielen in bedeutsamen Zusammenhän-gen stehen“ (Reusser 2020: 237).

Ein Ansatz, der in den letzten 20 Jahren in der deutschsprachigen Unterrichtsforschung zunehmend Beachtung fand, basiert auf der Unterscheidung zwischen einerseits den sogenannten Tiefenstrukturen des Unterrichts und des Lernens, und andererseits den Oberflächenmerkmalen des pädagogischen Handelns (vgl. Gold 2015). Als Oberflächen- bzw. Sichtmerkmale des Unterrichts gelten jene, die Außenstehenden in relativ kurzer Zeit durch Beobachtung leicht zugänglich sind (vgl. Kunter und Trautwein 2013: 65). Dazu gehören:

- (1) die generellen Organisationsformen und strukturellen Rahmenbedingungen des Unterrichts z. B. Integrations- bzw. Berufssprachkurs, Anfänger- bzw. fortgeschrittener Unterricht, Präsenz- bzw. Online-/Hybridunterricht;
- (2) die Unterrichtsmethoden – z. B. Frontal-, Projekt- oder Offener Unterricht; und
- (3) die Gestaltung der sozialen Interaktion im Lehr-Lern-Prozess – d. h. die Sozialformen wie z. B. Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit.

In Anlehnung an den Schweizer Psychologen und Pädagogen Hans Aebli wird davon ausgegangen, dass Organisationsmerkmale des Unterrichts, Unterrichtsmethoden und Sozialformen zum Lernzuwachs beitragen können, wenn dabei die notwendigen Qualitätsmerkmale der Tiefenstrukturen Berücksichtigung finden (vgl. Gold 2015).

Die Merkmale der Tiefenstruktur hängen unmittelbar mit dem Lehr-Lern-Prozess zusammen, d. h. mit der Art und Weise, wie Lehrende und Lernende miteinander umgehen, wie die Lernenden im Lehr-Lern-Prozess unterstützt und wie Verstehensprozesse gesteuert werden. Ihnen wird eine wesentlich größere Bedeutung beigemessen als den Oberflächenaspekten des Unterrichts (vgl. Kunter und Trautwein 2013: 65), weshalb auf deren Grundlage das Modell der Basisdimensionen der Unterrichtsqualität entwickelt wurde (vgl. Klieme et al. 2006). Ausgangspunkt dieses Modells ist die Bestimmung wichtiger Aufgaben der Lehrkraft als Organisator*in und Moderator*in des Lernens, die dafür sorgt, dass die Lernenden aufmerksam und störungsfrei am Lehr-Lern-

Prozess teilnehmen, als Erzieher*in, die im Unterricht die soziale Leitungsrolle wahrnimmt und für die Motivierung der Lernenden sorgt; und nicht zuletzt als Vertreter*in eines Faches und Instrukteur*in, die eine aktive kognitive Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lerngegenstand ermöglicht und das Verstehen im Lernprozess fördert (vgl. Ditton 2009; Klieme et al. 2006). Den drei wichtigen Funktionen der Lehrpersonen entsprechend wurden drei Basisdimensionen guten Unterrichts formuliert: (a) *Klassenführung*, (b) *konstruktive Unterstützung* und (c) *kognitive Aktivierung* (vgl. Ditton 2009; Klieme 2019; Klieme et al. 2006; Kunter und Trautwein 2013; Terhart 2020).

Die Dimension der Klassenführung verweist darauf, dass die Lehrkraft im virtuellen und hybriden Klassenzimmer dafür verantwortlich ist, dass und wie der Unterricht stattfindet, was darin geschieht und wie sich ihre Lernenden dabei verhalten (vgl. Gold 2015). Besonders wichtig für eine effektive Klassenführung sind die Einführung klarer Regeln für erwünschtes Verhalten der Lernenden zur rechtzeitigen und präventiven Vermeidung von Störungen, die Existenz lern- und konzentrationsförderlicher Rituale im Unterricht, die effektive Nutzung der Unterrichtszeit zum Lernen und die Planung und Strukturierung der Unterrichtsabläufe (vgl. Klieme 2019; Helmke und Brühwiler 2018).

Die konstruktive Unterstützung beschreibt das Ausmaß, „in dem die Lehrenden Schülerinnen und Schüler bei (Verständnis-)Schwierigkeiten helfen und die Lernprozesse begleiten“ (Kunter und Trautwein 2013: 95). Die Lernenden bedürfen der Unterstützung sowohl auf der kognitiven als auch auf der emotionalen und motivationalen Ebene (vgl. Gold 2015). Unterstützend ist auf der kognitiven Ebene all das, was die Komplexität des Lerngegenstands reduziert und das Verstehen erleichtert, wie z. B. Vorstrukturierungen und Sequenzierungen der Stoffinhalte, Zusammenfassungen und Hervorhebungen durch die Lehrenden, Lösungsbeispiele und sachbezogene Rückmeldungen an die Lernenden (vgl. Gold 2015) sowie der Einsatz kurzer Erklärvideos zur Bearbeitung von Grammatikthemen im Online- und Hybridunterricht. Auf der emotionalen und motivationalen Ebene bezieht sich die konstruktive Unterstützung auf folgende Aspekte: (1) das Unterrichtsklima, d. h. auf eine positive Lerner-Lehrer-Beziehung und einen wertschätzenden Umgang der Lernenden und Lehrenden untereinander (Klieme 2019); (2) eine positive Feedback- und Fehlerkultur; (3) ein angemessenes Tempo des Unterrichts sowie (4) die eigene

Geisteshaltung der Lehrkräfte, da die innere Einstellung der Lehrpersonen mitbestimmt, wie sie ihre Lernenden im Lehr-Lern-Prozess unterstützen (vgl. Kunter und Trautwein 2013).

Die Dimension der kognitiven Aktivierung beschreibt vor allem die Interaktion zwischen den Lernenden und dem Lerngegenstand (vgl. Kunter und Trautwein 2013). Kognitiv aktivierend sind unterrichtliche Maßnahmen, die kognitive Aktivitäten, d. h. alle möglichen Aktivitäten des Denkens auslösen (vgl. Gold 2015). Es geht um „Lehrerverhaltensweisen, die zum Denken herausfordern, wie das Stellen herausfordernder Aufgaben, die Erzeugung kognitiver Konflikte, die Erregung von Neugier und die Initiierung selbstreflexiver Prozesse aufseiten der Schüler“ (Helmke und Brühwiler 2018: 863). Dazu gehören beispielsweise im Fremdsprachenunterricht der Umgang mit Lesetexten, die Besprechung von Grammatikstrukturen, die Qualität der Grammatik- und Wortschatzaufgaben, die Thematisierung der Lebens- und Erfahrungswelten der Lernenden sowie der Einsatz von passenden digitalen Tools zur Erstellung von Onlineübungen etc.

Im vorliegenden Beitrag werden die drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität als Grundlage zur Bestimmung der Lehrer*innen-Rolle angesehen, und es wird postuliert, dass ein effektiver und effizienter Einsatz dieser Qualitätsmerkmale zu einem erfolgreichen, lebendigen Fremdsprachenunterricht führen kann.

3 Lehrer*innen-Rolle im lebendigen virtuellen und hybriden Fremdsprachenunterricht

Im Folgenden wird der Blick auf die Rolle der Lehrer*innen im lebendigen virtuellen und hybriden Fremdsprachenunterricht geworfen. Dabei wird vorerst geklärt, worum es sich beim „lebendigen Fremdsprachenunterricht“ genau handelt.

3.1 Zum „lebendigen Fremdsprachenunterricht“

Der Begriff „lebendiger Fremdsprachenunterricht“ wurde in Anlehnung an Ruth Cohns Konzept des „lebendigen Lernens“ entwickelt (vgl. Toumi Njeugue

2022), das in den 1950er und 1960er Jahren für die Arbeitsweise der Themenzentrierten Interaktion (TZI) eingeführt wurde (vgl. Stollberg und Schneider-Landolf 2009: 147). Das „lebendige Lernen“ verweist bei Ruth Cohn auf einen Lernprozess, in dem auf vier gleichwertige Faktoren Rücksicht genommen wird: Die Persönlichkeit der einzelnen Beteiligten (das ICH), die Interaktion in der Gruppe (das WIR), den Sachinhalt des Unterrichts (das ES) sowie das Umfeld, in dem der Lehr-Lern-Prozess durchgeführt wird (der GLOBE). Da, wo lebendiges Lernen stattfindet, wird beim Lehren danach gestrebt, sich selbst (z. B. die Lehrkraft) und den anderen (z. B. die Lernenden) Wertschätzung entgegenzubringen, die Bearbeitung des Lerngegenstands mit der Förderung der Persönlichkeit des einzelnen und der Einbeziehung der Gruppe insgesamt zu verbinden sowie die Kooperation zwischen den verschiedenen Teilnehmenden am Lehr-Lern-Prozess zu begünstigen (vgl. Schütz 1992: 390).

Die TZI findet heutzutage in vielen Arbeitsfeldern wie Schule, Erwachsenenbildung, sozialer Arbeit, Therapie, Wirtschaft, Religion, Beratung, Supervision, Politik etc. Anwendung und wird von Grün (2015) zugleich angesehen als Gruppen- und Leitungsmodell, als dynamisches, ganzheitliches und humanistisches Modell, als Modell zur Förderung der Selbstverantwortung und zur Stärkung der Fremd- und Selbstwahrnehmung, als Modell für lebendiges, motiviertes Lernen und Arbeiten sowie nicht zuletzt als Modell für die Kommunikation in Gruppen. Ruth Cohns Anliegen bestand darin, ein Konzept zu entwickeln, welches dem gesunden Menschen erlaubt, gesund zu leben (vgl. Langmaack 2011: 22). Sie stellte sich folgende Frage: Wie können Menschen, die sich in Gruppen – z. B. in der Schule, am Arbeitsplatz, im Alltagsleben – mit einer Aufgabe beschäftigen, dazu angeleitet werden, sich selbst, die anderen und die Sache im Rahmen der umgebenden Realität gleichermaßen ernst zu nehmen, ohne dass einer dieser Faktoren darunter leiden muss? Ruth Cohn war der Ansicht, dass alle diese Faktoren für das Funktionieren einer Gruppe gleichermaßen wichtig sind (vgl. Grün 2015: 21).

Im Sinne der TZI wird davon ausgegangen, dass die Qualität eines lebendigen Fremdsprachenunterrichts nicht nur davon abhängt, wie der Lerngegenstand seitens der Lehrperson bearbeitet wird, das heißt, wie die Lernenden im Lehr-Lern-Prozess kognitiv aktiviert werden und welche konstruktive Unterstützung den Lernenden auf der kognitiven Ebene angeboten wird (Stoff-

Ebene) (vgl. Didaktisches Dreieck der Unterrichtsqualität Abb. 1). Es soll darüber hinaus berücksichtigt werden, welche Methoden eingesetzt werden, und ob die aktive Teilhabe der Lernenden an der Planung und Gestaltung des Unterrichts sowie deren soziale und körperliche Aktivierung gefördert werden (Lern-Ebene). Am wichtigsten für die Bestimmung der Unterrichtsqualität ist jedoch die Beziehungs-Ebene, da sie mit dem allgemeinen Organisationsrahmen der Lehrer-Lerner-Interaktion zusammenhängt. Auf dieser Ebene ist einerseits die Klassenführung (Umgang mit Störungen, lern- und konzentrationsförderliche Rituale), andererseits die konstruktive Unterstützung des Lehr-Lern-Prozesses auf emotionaler und motivationaler Ebene (Wertschätzung, Lehrer-Lerner-Beziehung, positive Fehler- und Feedbackkultur) zu verorten. Die Relevanz der Auseinandersetzung mit der Beziehungs-Ebene ergibt sich aus der Annahme, dass eine schlechte Lehrer-Lerner-Beziehung die Motivation der Lernenden und deren Bereitschaft zum erfolgreichen Lernen beeinträchtigen könnte, sodass damit die Anstrengungen der Lehrperson auf der Stoff- und Lernebene zunichte gemacht werden.

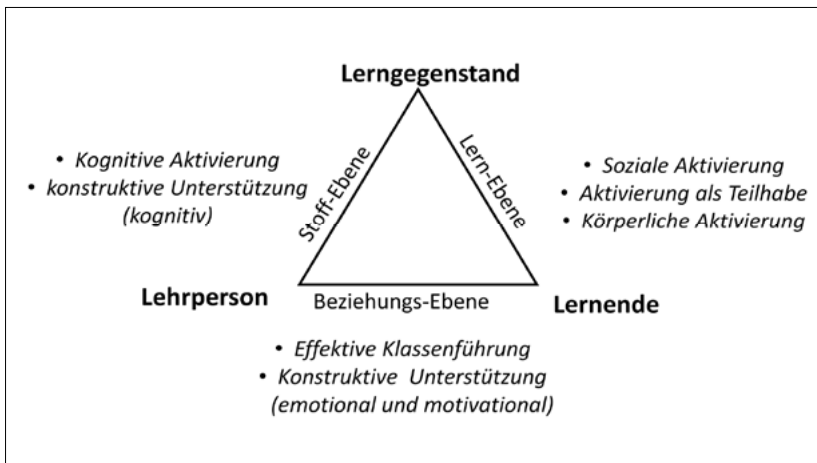


Abb. 1: Didaktisches Dreieck der Unterrichtsqualität (nach Toumi Njeugue 2022: 100)

Für einen qualitätsvollen virtuellen und hybriden lebendigen Fremdsprachenunterricht besteht die Rolle der Lehrperson darin, dafür zu sorgen, dass Lehren

und Lernen auf den drei Unterrichtsebenen qualitativ hochwertig stattfinden, indem die Lernenden kognitiv aktiviert (Stoff-Ebene), sozial und körperlich aktiviert (Lern-Ebene) und konstruktiv unterstützt werden sowie die Klasse effektiv geführt wird. Dies entspricht der Auffassung der Lehrperson als *Facilitator*, deren Rolle laut Rogers (1979: 105) darin besteht, „Veränderung zu fördern und Lernen zu erleichtern“.

3.2 Lehrende als *Facilitator*

Im Sinne des lebendigen Fremdsprachenlernens stellt sich die Lehrkraft als *Facilitator* u. a. folgende Fragen: Wie kann die Klasse so geführt werden, dass Frustrationen der einzelnen Lernenden vermieden werden können? Wie kann der Lehr-Lern-Prozess konstruktiv unterstützt werden, damit die Lernenden untereinander sowie mit ihrer Lehrperson gerne zusammenarbeiten? Wie kann der Lerngegenstand so bearbeitet werden, dass ein effektives Lernen stattfindet?

Die Relevanz der ersten Frage, die mit dem Unterrichtsqualitätsmerkmal der effektiven Klassenführung zusammenhängt, ergibt sich aus der Erkenntnis, dass mangelnde Transparenz über den Handlungsspielraum der Lernenden negative Effekte mit sich bringt (vgl. Hattie 2013; 2014). Im virtuellen und hybriden Unterricht kann Frustration einerseits mit Missständen bei der Nutzung der Technik zusammenhängen, zum Beispiel aufgrund instabiler Internetverbindung, Schwierigkeiten bei der Nutzung digitaler Tools (vgl. den Beitrag von Wolbergs, Höfler & Gonnermann in diesem Buch) oder Problemen beim Umgang mit einzelnen Funktionalitäten der eingesetzten digitalen Plattform. Von der Lehrkraft ist an der Stelle zu erwarten, dass die Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden zu Beginn eines virtuellen bzw. hybriden Kurses in den Vordergrund gestellt wird. Durch verschiedene Aktivitäten sollte geübt werden, wie was konkret durchzuführen ist wie z. B. die Hand heben/senken; die Kamera/den Ton aus- und einschalten; sich umbenennen; die Chatfunktion benutzen; den Umgang mit zusätzlichen Apps und Tools, die im Laufe des Kurses zum Einsatz kommen.

Der erste Aspekt der Lehrer*innen-Rolle als *Facilitator* verweist darauf, dass die Lehrperson für die Organisation des Lehr-Lern-Prozesses verant-

wortlich ist; von ihr ist zu erwarten, für eine störungsfreie Lernumgebung zu sorgen. Neben der Vorentlastung der Techniknutzung ist die Offenlegung gewünschter bzw. nichtgewünschter Verhaltensweisen von großem Belang. So können schon vom ersten Kurstag an Rituale entwickelt werden, die sowohl den Unterricht strukturieren, den Lernenden Sicherheit, Orientierung und Halt geben (vgl. Kroker 2021)¹ als auch einen besseren Umgang miteinander ermöglichen. Dadurch kann das Wohlbefinden jedes einzelnen Kursteilnehmenden – im Vier-Faktoren-Modell der TZI als *Ich* bezeichnet – gefördert werden. Nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci und Ryan 2012) können erlebte Frustrationen der Motivation von Lernenden für den Fremdsprachenunterricht im Wege stehen, sowie deren „*Investment*“ (Norton und McKinney 2011) beeinträchtigen, also deren Bereitschaft, sich beim Erlernen der Fremdsprache aktiv einzubringen.

Die Frage nach der konstruktiven Unterstützung der Lernenden fokussiert vornehmlich den Bereich des „*Wir*“ – aber auch des „*Ich*“ – im Vier-Faktoren-Modell der TZI. Der weitere Aspekt der Lehrer*innen-Rolle als *Facilitator* entspricht der Erzieher*in-Rolle, wenn die Lehrkraft für die Motivierung der Lernenden sorgt. Zahlreiche Studien zeigen, dass eine positive Lehrer-Lerner-Beziehung (vgl. Cornelius-White 2007; Hattie 2013), eine positive Fehler- und Feedbackkultur (vgl. Hattie und Timperley 2007; Hattie 2013) sowie die Schülerorientierung² im Unterricht (Ditton 2009) den Lernerfolg, die Motivation und das Wohlbefinden der Schüler*innen positiv beeinflussen. Daher erweist sich die Förderung personenzentrierter Lehrer*innen-Haltung – geprägt durch Empathie, Wertschätzung und Anerkennung – als wichtiger Ansatz, um den Lernenden sowohl im Präsenzunterricht als auch im virtuellen

1 <https://bit.ly/3U9UyKq>, letzter Zugriff am 01.03.23.

2 Der Begriff der Schülerorientierung bezieht sich laut Richards (2011: 16) zuerst (1) auf die aktive Teilhabe der Lernenden an der Planung und Gestaltung des Unterrichts, dann (2) auf die Orientierung des Lehr-Lern-Prozessen an der Lebenswelt der Kursteilnehmenden, danach (3) auf deren körperliche Aktivierung durch aktive Bearbeitung des Lerngegenstands, schließlich (4) auf deren soziale Aktivierung durch Formen des kooperativen Lernens. Bei Helmke (2015: 236) verweist die Schülerorientierung auf affektive Aspekte der Lehrer-Schüler-Beziehung und das Wohlbefinden der Lernenden. Demnach ist das Besondere an einem schülerorientierten Unterricht, dass die Lehrperson und die Lernenden einander Wertschätzung entgegenbringen.

und hybriden Klassenzimmer bei ihren Lernanstrengungen die notwendige Sicherheit zu geben (vgl. Gold 2015; Cornelius-White 2007).

Die Frage, wie die Lerninhalte so bearbeitet werden können, dass ein effektives Lernen stattfindet, bezieht sich hauptsächlich auf das *Es* im Vier-Faktoren-Modell der TZI und fokussiert die Rolle der Lehrkraft als Wissensvermittler*in – den dritten Aspekt der Auffassung der Lehrenden als *Facilitator*. Es geht einerseits um das Qualitätsmerkmal der kognitiven Aktivierung, d. h. um die Frage, wie die Bearbeitung des Lerngegenstands so gestaltet werden kann, dass die Kursteilnehmenden angemessen kognitiv aktiviert werden. Kognitive Lerntheorien gehen davon aus, dass das Lernen davon abhängt, wie das Gedächtnis neue Informationen aufnimmt und verarbeitet. Inwieweit das Erlernen einer Fremdsprache durch die Lehrkraft optimiert wird, richtet sich nach der Art und Weise, wie die zu vermittelten Lerninhalte organisiert und elaboriert werden sowie ob bzw. wie das neu Gelernte wiederholt und geübt wird (vgl. Gold 2015).

Andererseits hängt die Antwort auf die Frage nach einer lernförderlichen Unterrichtsgestaltung mit den Lehr-Lern-Methoden zusammen. Sozio-konstruktivistische Lerntheorien betonen die Relevanz der Mitlernenden und der aktiven Beschäftigung der Lernenden mit dem Lerngegenstand. Laut Schart (2014) ist es für die Fortschritte der Lernenden im Fremdsprachenunterricht entscheidend, „dass diese ausreichend Möglichkeiten erhalten, um sich aktiv mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen“ (S. 47). Daher ist es für die Lernenden gewinnbringend, wenn schüleraktivierende Lernmethoden eingesetzt werden.

Dass die Zusammenarbeit und die Kooperation unter den Lernenden positive Effekte mit sich bringen, ist an den Ergebnissen zahlreicher Studien zum kooperativen Lernen abzulesen. Es wurde aufgezeigt, dass kooperatives Lernen

- die Denkfähigkeit der Lernenden entwickelt
- die Lehrer-Lerner-Interaktion und die Vertrauensbasis fördert
- die Beteiligung der Lernenden steigert
- das Selbstwertgefühl verbessert
- die Lernzufriedenheit stärkt
- eine positive Haltung unterstützt

- soziale Kompetenzen und
- Kommunikationskompetenz trainiert
- gegenseitige Verantwortung entwickelt
- Lernverantwortung bei den Lernenden fördert, sowie
- eine Atmosphäre von Kooperation und Hilfsbereitschaft etabliert (vgl. Green und Green 2012).

Die erfolgreiche Durchführung lebendigen Fremdsprachenlernens hängt aber auch davon ab, wie dem Umfeld des Unterrichts – dem *Globe* im Vier-Faktoren-Modell der TZI – bei der Planung und Durchführung des Lehr-Lern-Prozesses Rechnung getragen wird. Die Art und Weise, wie die Klasse geführt wird, wie die Lernenden im Lehr-Lern-Prozess konstruktiv unterstützt werden, wie die effektive Vermittlung der Lerninhalte gestaltet wird sowie wie bzw. welche Lehr-Lern-Methoden eingesetzt werden, muss an die Rahmenbedingungen des virtuellen und hybriden Unterrichts angepasst werden. Wichtig ist, bei der Auswahl der eingesetzten Tools und Lern-Apps sowie bei der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand sowohl

- (1) die technische Ausstattung der Lernenden – z. B. wird am Handy/ Tablet/PC gelernt? Wie stabil ist die Internetverbindung?
- (2) deren persönlichen Merkmale – Jugendliche, Erwachsene; Studierende, Berufstätige, Arbeitslose; Flüchtlinge/Migranten, Fachkräfte; lerngewohnte, lernungewohnte Lernende?
- (3) deren bisherige Erfahrungen mit dem virtuellen und hybriden Unterricht, als auch
- (4) besondere Merkmale des Unterrichts – z. B. Uhrzeit des Unterrichts, Kursart (z. B. Jugend-, Elternkurs, Berufssprachkurs, etc.) und Niveaustufe (Kurs für Anfänger oder Fortgeschrittene) zu berücksichtigen.

4 Fazit

Als reflektierte Praktiker*in ist von der Lehrperson zu erwarten, dass qualitätsvolles Lehren und Lernen stattfindet, indem Wissen und Erfahrungen aus dem Präsenzunterricht kontextsensibel im virtuellen und hybriden Fremdsprachenunterricht zur Anwendung kommen. Das setzt voraus, dass Lehrende ihre Rolle als *Facilitator* wahrnehmen, die sich durch folgende Merkmale kennzeichnen:

- (1) Besonders wichtig für die Lehrperson ist, das Wohlbefinden der Unterrichtsbeteiligten im Lehr-Lern-Prozess zu fördern, damit die Lernenden möglichst motiviert und aktiv am Lernen teilnehmen.
- (2) Als *Facilitator* gilt die/der Lehrende als Lernbegleiter*in, die Gelegenheiten schafft, um so den Lernprozess zu unterstützen, und die aktive Beteiligung der Kursteilnehmenden an der Mitgestaltung und Durchführung des Lehr-Lern-Prozesses fördert.
- (3) Die lernförderliche Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses lässt sich u. a. daran festhalten, dass einerseits Umgangsregeln und Rituale offengelegt und regelmäßig kooperative Lernmethoden eingesetzt werden. Andererseits werden Wertschätzung und Empathie der Interaktion zwischen den Unterrichtsbeteiligten zugrunde gelegt, sodass das Unterrichtsklima lernförderlich ist. Außerdem regt konstruktives Feedback der Lehrer*innen und der Lernenden zur Reflexion über den Lehr-Lern-Prozess und zur kontextsensiblen Unterrichtsgestaltung an. Des Weiteren werden Fehler als Lernanlässe angesehen.

Es wurde wissenschaftlich belegt, dass Lehrende, die ihre eigene Rolle als *Facilitator* wahrnehmen, als Motivationspersonen angesehen werden und die Unterrichtsbeteiligten eine positive Einstellung zum Fremdsprachenunterricht entwickeln (vgl. Toumi Njeugue 2022).

Bibliografie

- ABELS, S. (2011): *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“: Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- ALTRICHTER, H., POSCH, P. & SPANN, H. (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (Utb. Schulpädagogik 4754), Bad Heilbrunn: UTB; Verlag Julius Klinkhardt.
- ARNOLD, P. et al. (2011): *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*, Bielefeld: WBV, <https://bit.ly/3I66CI8>, letzter Zugriff am 22.03.23.
- BAUMERT, J. & KUNTER M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV, in: KUNTER, M. et al. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster: Waxmann, 29–53.
- BELTON, V., H. T. GOULD & SCOTT, J. L. (2006): Developing the Reflective Practitioner—Designing an Undergraduate Class, *Interfaces* 36 (2), 150–164.
- BERLINER, D. C. (2001): Learning about and learning from expert teachers, *International Journal of Educational Research* 35 (5), 463–482.
- BROMME, R. (2014): Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens, *Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Reprints* 7, Münster: Waxmann.
- BUTZKAMM, W. (2005): Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens, in: TIMM, J.-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*, Berlin: Cornelsen, 45–52.
- CASPARI, D. (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), Tübingen: Narr.
- CORNELIUS-WHITE, J. (2007): Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis, *Review of Educational Research* 77 (1), 113–143.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (2012): Self-Determination Theory, in: VAN LANGE, P. A. (Hrsg.): *Theories of social psychology*, Los Angeles, Calif.: SAGE, 416–437.

- DITTON, H. (2009): Unterrichtsqualität, in: Arnold, K.-H. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht* (UTB Schulpädagogik, Pädagogik 8423), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 177–183.
- GOLD, A. (2015): *Guter Unterricht: Was wir wirklich darüber wissen*, Göttingen & Bristol, CT, U.S.A.: Vandenhoeck & Ruprecht.
- GREEN, N. & GREEN, K. (2012): *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch*, Seelze: Klett/Kallmeyer; Friedrich Verlag.
- GRÜN, H. (2015): 9 relevante Aspekte der TZI: Ein TZI-Kompass für „Ortsfremde“, in: VON KANITZ, A. et al. (Hrsg.): *Elemente der Themenzentrierten Interaktion (TZI): Texte zur Aus- und Weiterbildung*, Göttingen: Vandenhoeck Ruprecht, 19–28.
- HATTIE, J. (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- HELMKE, A. (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- HELMKE, A. & BRÜHWILER, C. (2018): Unterrichtsqualität, in: ROST, D. H., SPARFELDT, J. R. & BUCH, S. (Hrsg.): *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*, Weinheim & Basel: Beltz, 860–869.
- IDE, R. et al. (2021): Deutsch für das Studium digital vermitteln – Didaktische Konzeption und studentische Perspektiven. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 48 (5), <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0070>, letzter Zugriff am 22.03.23.
- KELLER, R. (2009): Live E-Learning im Virtuellen Klassenzimmer: Eine qualitative Studie zu den Besonderheiten beim Lehren und Lernen, *Schriftenreihe Wissen und Lernen in Organisationen* 6, Hamburg: Kovač.
- KLIEME, E. (2019): Unterrichtsqualität, in: HARRING, M., ROHLFS, C. & GLÄSER-ZIKUDA, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*, Münster & New York: Waxmann, 393–408.
- KLIEME, E., LIPOWSKY, F., RAKOCZY, K. & RATZKA, N. (2006): Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht: Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“, in: PRENZEL M. & ALLOLIO-NÄCKE, L. (Hrsg.): *Untersuchungen zur*

Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms, Münster: Waxmann, 127–146.

- KUNTER, M. & GRÄSEL, C. (2018): Lehrerexpertise und Lehrerkompetenzen, in: ROST, D. H., SPARFELDT, J. R. & BUCH, S. (Hrsg.): *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*, Weinheim & Basel: Beltz, 400–407.
- KUNTER, M. & TRAUTWEIN, U. (2013): *Psychologie des Unterrichts, Standard Wissen Lehramt 3895*, Paderborn: Schöningh.
- LANGMAACK, B. (2011): *Einführung in die themenzentrierte Interaktion: Das Leiten von Lern- und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt*, Weinheim [u. a.]: Beltz.
- MAKSIMOVIC, J. & OSMANOVIC, J. (2018): Reflective Practice as a Changing Factor of Teaching Quality, *Research in Pedagogy* 8 (2), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201813.pdf>, letzter Zugriff am 02.03.23.
- MAKSIMOVIĆ, J., OSMANOVIĆ J. & STOŠIĆ, L. (2018): Teachers as reflective practitioners with the function of improving educational practice in primary schools in Serbia, *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies* 69 (4), 306–324.
- MEYER, H. (2007): *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung: Der neue Leitfaden*, Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- NORTON, B. & MCKINNEY (2011): An Identity Approach to Second Language Acquisition, in: ATKINSON, D. (Hrsg.): *Alternative approaches to second language acquisition*, Abingdon England & New York: Routledge, 73–94.
- REUSSER, K. (2020): Unterrichtsqualität zwischen empirisch-analytischer Forschung und pädagogisch-didaktischer Theorie: Ein Kommentar, *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (2), 236–254.
- RICHARDS, J. C. (2011): *Competence and performance in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ROGERS, C. R. (1974): *Lernen in Freiheit: Zur Bildungsreform in Schule und Universität*, München: Kösel.
- SCHART, M. (2014): Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43. Jahrgang (1), 36–50.
- SCHÖN, D. A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York: Basic Books.

- SCHÖN, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner* (The Jossey-Bass higher education series), San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHÜTZ, K.-V. (1992): Glossar zur TZI, in: LÖHMER, C. & STANDHARDT, R. (Hrsg.): *TZI: Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn*, Stuttgart: Klett-Cotta, 385–396.
- STOLLBERG, D. & SCHNEIDER-LANDOLF, M. (2009): Lebendiges Lernen, in: SCHNEIDER-LANDOLF, M., SPIELMANN, J. & ZITTERBARTH, W. (Hrsg.): *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI): Mit 16 Abbildungen und 3 Tabellen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 147–153.
- TERHART, E. (2020): Unterrichtsqualität zwischen Theorie und Empirie: Ein Kommentar zur Theoriediskussion in der empirisch-quantitativen Unterrichtsforschung, *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (2), 223–235.
- THISSEN, A. (2019): *Reflexionsfähigkeit in der Lehrerbildung: Eine empirische Untersuchung im Rahmen der Schulpraktika im Fach Sport*, Kassel: Universität Kassel Dissertation, <http://dx.doi.org/doi:10.17170/kobra-20200108908>, letzter Zugriff am 22.03.23.
- TOUMI NJEUGUE, B. (2022): *Rollenvorstellungen kamerunischer Lehrkräfte im schulischen DaF-Unterricht – Eine qualitative praxiserkundende Fallstudie*, Berlin: Peter Lang.
- VICENTE, S. (2018): Professionelle Sprachkompetenz für den Unterricht: Eine Studie zu epistemischen Überzeugungen angehender und berufstätiger Deutschlehrender im DaF-Kontext, *Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*, Band 35, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WYSS, C. (2013): *Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*, Waxmann, Dissertation, https://www.researchgate.net/publication/348900085_Unterricht_und_Reflexion_Eine_mehrperspektivische_Untersuchung_der_Unterrichts-_und_Reflexionskompetenz_von_Lehrkräften, letzter Zugriff am 01.03.23.

Internetquelle

- KROKER, B. (2021): *Rituale im Unterricht*, abrufbar unter <https://bit.ly/3U-9UyKq>, letzter Zugriff am 01.03.23.

Herausforderungen eines virtuellen DaF/DaZ-Praktikums

Erfahrungsberichte und Zukunftsperspektive des Praktikums

Einleitung

Die Verlagerung der Lehre an Schulen und Universitäten von analogen in virtuelle Lernräume im Zuge der Covid-19-Pandemie stellte sowohl Lernende als auch Lehrende in den vergangenen drei Jahren vor bisher undenkbbare Herausforderungen. Im Bereich der universitären (DaF/DaZ)-Lehrkräfteausbildung betraf dies nicht nur die allgemeinen Lehrveranstaltungen, sondern im Besonderen auch die Durchführung des in der Regel obligatorischen studienbegleitenden Lehrpraktikums. Das Hospitations- und Unterrichtspraktikum dient den angehenden (Fremdsprachen-)Lehrkräften dazu, realistische Einblicke in ihren zukünftigen Berufsalltag zu erhalten und praxisbezogene Berufskompetenzen auszubauen (vgl. Krumm 2016: 311f.). Durch die gezwungene Umstellung auf Distanzlehre erschienen diese Kompetenzerwartungen jedoch in den vergangenen Jahren für viele Betroffene nur schwierig umsetzbar.

Dieser Artikel beleuchtet die Thematik der praktischen Lehrkräfteprofessionalisierung in DaF/DaZ zu Pandemie-Zeiten. Nach einem kurzen theoretischen Überblick über die virtuelle (Fremdsprachen-)Lehre im Allgemeinen wird ihre Bedeutung für das Unterrichts- und Hospitationspraktikum im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache anhand von ausgewählten Aspekten erläutert. Unter Bezugnahme persönlicher Erfahrungsberichte von Studierenden, die ihr Praktikum in Zeiten der Corona-Pandemie absolviert haben, werden anschließend Beispiele für die Umsetzung eines virtuellen Praktikums vorgestellt und darauf aufbauend mögliche Zukunftsperspektiven beleuchtet.

1 Virtueller (Fremdsprachen-)Unterricht im Wandel

Neben der alltäglichen Nutzung von digitalen Medien fanden diese in Deutschland bereits vor Corona verstärkt einen Weg in den Unterrichtsraum, meist aber nur, um traditionelle Materialien zu ergänzen (vgl. Bechtel 2019: 24). Arnold et al. (2018) sprechen hierbei auch vom „Anreicherungskonzept“. Eine komplett virtuelle Lehre stand in den meisten Bereichen aber (vermutlich) nicht in Aussicht. Heute wird die Bedeutung einer solchen Unterrichtsform bereits durch die Diversität ihrer Begrifflichkeit deutlich: *Fernunterricht*, *online teaching*, *virtual teaching*, *remote teaching* oder *Distance Education* – sie alle beschreiben die mediale Lehre via Internet (vgl. Stadler-Heer & Böttger 2021: 175).

Große Bedeutung hat diese Form der Lehre heute auch im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Doch der Weg vom analogen zum virtuellen Klassenzimmer stellte vorerst eine Ausnahmesituation dar, die es zu meistern galt (vgl. Güth & Steckler 2021: 49). Auch wenn bereits vor Corona feststand, dass die Digitalisierung den zukünftigen Fremdsprachenunterricht beeinflussen wird (vgl. Bär 2019; Schmidt 2020: 232f.; Schramm 2019: 241) waren bis dato die meisten DaF/DaZ-Lehrkräfte noch wenig mit digitalen Tools, Lernplattformen oder digitalen Lehrwerken vertraut (vgl. Grein in diesem Band, vgl. dazu auch Ersch 2021: 15). Außerdem galt ein komplett virtueller Fremdsprachenunterricht in der Regel als stark lehrendenzentriert und wenig interaktionsfördernd für die Lernenden (vgl. Arnold et al. 2018).

Mit den neuen Vorgaben und Beschränkungen lag die Herausforderung nun also darin, digitale Lernumgebungen zu schaffen, welche aufgabenorientiert sind und somit die kommunikative Handlungskompetenz der Lernenden aktiv fördern (vgl. Funk 2019: 14). Eine didaktisch und methodisch sinnvolle Verknüpfung digitaler und nicht-digitaler Aktivitäten ist hier für den digitalen Fremdsprachenunterricht essenziell (vgl. Grein 2021: 35). Dies erfordert nicht nur eine ausgeprägte Medien- und Methodenkompetenz der Lehrkräfte, sondern in der Regel auch einen zeitlichen Mehraufwand in der Unterrichtsvorbereitung (vgl. ebd.: 50).

Trotz der offensichtlichen Herausforderungen sind die umfassenden Potenziale eines digitalisierten Fremdsprachenunterrichts nicht aus dem Blick zu las-

sen. Durch den Rückgriff auf das Internet erhöhen sich Vielfalt, Aktualität und Authentizität der Materialien, außerdem findet durch interaktionsfördernde und lebensweltnahe Aufgaben eine Verschiebung von einer Lehrendenorientierung zu einer Handlungs-, Kompetenz- und Lernendenorientierung statt (vgl. Grabensteiner 2021: 8; Güth & Steckler 2021: 50). Auch die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber der virtuellen Lehre änderte sich im Laufe der vergangenen Jahre teilweise stark und die anfängliche Skepsis gegenüber dieser Unterrichtsform wandelte sich zu einer zunehmend positiven Einstellung (vgl. Grein 2021 & in diesem Band).

Die Verlagerung vom Präsenz- zum Distanzunterricht beeinflusste letztendlich alle Bereiche der Lehre, was bedeutet, dass sich nicht nur fertig ausgebildete Lehrkräfte an die neuen Gegebenheiten anpassen mussten, auch für angehende Lehrkräfte ging diese Neuorientierung mit Herausforderungen einher. Während theoretische Hochschulseminare recht problemlos virtuell umgesetzt werden konnten (vgl. den Beitrag zum Master DaF/DaZ an der Uni Mainz von Ersch (2021)), schien für viele DaF/DaZ-Studierende das meist obligatorische studienbegleitende Hospitations- und Unterrichtspraktikum in seiner Durchführbarkeit besonders betroffen.

2 Das virtuelle DaF/DaZ-Praktikum

Für angehende Lehrkräfte stellt ein Praktikum häufig die erste Möglichkeit dar, praktische Unterrichtserfahrungen zu sammeln, warum dieses heute meist auch ein fester Bestandteil der DaF/DaZ-Lehrkräfteausbildung ist (vgl. Jung 2021: 231). Auch wenn die Universitäten dies nicht vorschreiben, wird das Praktikum in den meisten Fällen in Form eines Hospitations- und Unterrichtspraktikums durchgeführt (vgl. Ehnert & Königs 1999; Reiche 2021). Im Zuge der Umstellung der Lehre auf digitale Angebote bestand die Herausforderung in den vergangenen Jahren darin, Alternativen zu der bisherigen Praktikumsdurchführung zu entwickeln und den Studierenden gleichzeitig die Möglichkeit zu geben, die in den betreffenden Learning Outcomes definierten Handlungskompetenzen zu entwickeln.

2.1 Rolle des Hospitations- und Unterrichtspraktikums

Im Bereich der Lehrkräfteausbildung ist der Aufbau von Fachkompetenzen eng mit der Entwicklung lehrpraktischer Kompetenzen verbunden. Nicht ohne Grund beinhaltet die Ausbildung von Lehrpersonen im staatlichen Schulwesen in der zweiten Ausbildungsphase eine obligatorische mehrmonatige Praxisphase (vgl. Jung 2021: 229). Im DaF/DaZ-Studium ist ein solch großer Praktikumsumfang nicht vorgeschrieben, trotz dessen ist dieser Teil der Ausbildung m. E. von großer Wichtigkeit für die berufliche Entwicklung der späteren Fremdsprachenlehrkräfte.

Studierende im Hospitations- und Unterrichtspraktikum durchlaufen unterschiedliche Stadien der Kompetenzentwicklung. Während sie im Hospitationspraktikum meist nur die Rolle eines:r unbeteiligten Beobachters:in einnehmen, stellen Unterrichtspraktika das eigene Unterrichtshandeln in den Mittelpunkt (vgl. Spaniel-Weise et al. 2020: 17). Die Praktikantin oder der Praktikant plant ihre/seine eigenen Unterrichtsversuche und nimmt unter methodisch-didaktischer Betreuung die Rolle der Lehrkraft ein. Somit stehen die Studierenden vor der herausfordernden Aufgabe, nicht nur Beobachter:in des Unterrichtsgeschehens, sondern auch ihres eigenen Handelns zu sein (vgl. Reiche 2021).

Mit dem Absolvieren eines solchen Praktikums werden unterschiedliche Ziele verfolgt. An erster Stelle werden die in der Universität vermittelten, theoretischen Inhalte durch eine praxisbezogene Komponente erweitert. Diese Verknüpfung von „Theorie“ – im Sinne des Studiums – und „Praxis“ – im Sinne der zukünftigen Berufstätigkeit – wird in der Lehrkräfteausbildung häufig als vorrangiges Ziel von Praxisphasen aufgeführt (vgl. Ulbricht & Schubarth 2017: 90; Jennek et al. 2019: 40). Dies geht auch aus der Zielbeschreibung des DaF-Praktikums der LMU München¹ hervor:

Das Praktikum soll als handlungsorientierte Komponente zwischen Theorie- und Anwendungsbereichen des Fachs vermitteln. Dabei geht es darum, erworbenes Wissen an den Erfordernissen der Wirklichkeit

.....

1 <https://www.daf.uni-muenchen.de/studium/studiengaenge1/ba/praktikum/index.html>, letzter Zugriff am 16.02.23.

zu messen und ausgehend von Fragen der Praxis den Wissenserwerb im weiteren Studium gezielt zu gestalten.

Eines ist allerdings zu betonen: Das Praktikum hat zum Ziel, Theorie und Praxis miteinander in Verbindung zu bringen, für die endgültige Verknüpfung beider Ausbildungsschwerpunkte sind die Studierenden jedoch selbst verantwortlich (vgl. Jennek et al. 2019: 41). Dieser Schritt geht mit der Entwicklung und Erprobung von umfangreichen (Lehr-)Kompetenzen einher, welche im Folgenden anhand typischer Praktikumstätigkeiten und -inhalten grob zusammengefasst werden (vgl. Grein 2017; Newby et al. 2008):

Fach-/Methodikwissen: Binnendifferenzierung; Feedback-Regeln; Formulieren von Lernzielen; Wissen über Begriffe aus dem Fremdsprachenunterricht; Arbeit mit dem Lehrwerk

Analysekompetenz: Unterrichtsbeobachtung anhand von Beobachtungsschwerpunkten

Planungs-/Anwendungskompetenz: Planung und Durchführung von Unterricht; Entwicklung von didaktisierten Lerneinheiten

Klassenführungskompetenz: Umgang mit unmotivierten oder störenden Teilnehmenden (TN); Anpassungsfähigkeit (z. B. bei Zeitmangel); niveaugerechte Formulierung von Instruktionen

Interkulturelle Kompetenz: Umgang mit TN und anderen Lehrkräften, Empathie, Ambiguitätstoleranz; Konfliktlösung

Digitale Kompetenz: Anwendung digitaler Medien in verschiedenen Lehrkontexten, Weiterentwicklung eigener digitaler Lehr- und Lernstrategien

Reflexionskompetenz: Durchführen von Feedback-Gesprächen; Führen eines Lehr-/Lerntagebuchs (Selbsteinschätzung)

Studierende in der Lehrkräfteausbildung stehen zu Beginn eines Praktikums vor großen Aufgaben: Einen guten Unterricht zu planen und durchzuführen, sich im Kollegium der Praktikumsinstitution einzufinden und mit diesem gut zusammenzuarbeiten, mit den Lernenden korrekt umzugehen und bei all diesen Aufgaben ständig unter Beobachtung zu stehen. In den vergangenen drei Jahren standen die Praktikant:innen plötzlich vor zusätzlichen organisatorischen, didaktischen und sozial-emotionalen Herausforderungen unterschiedlicher Art. Da Sprachkurse zum Großteil online stattfanden, mussten auch die Rahmenbedingungen eines Hospitations- und Lehrpraktikums an diese Umstände angepasst werden. Die Studierenden hatten also oft keine andere Möglichkeit, als ihr Praktikum rein virtuell zu absolvieren. Welche Auswirkungen hatte dies auf die Durchführung des Praktikums?

2.2 Herausforderungen eines virtuellen DaF/DaZ-Praktikums

Die folgenden Ausführungen zu den Herausforderungen eines virtuellen Hospitations- und Unterrichtspraktikums im Bereich DaF/DaZ betreffen zum Teil auch die Arbeit nach der Berufsausbildung. Mit Blick auf den Ausbildungskontext des Praktikums werden aber noch zusätzliche Aspekte sichtbar, die erwähnenswert sind.

Räumliche Distanz = soziale Distanz?

Hinsichtlich der Diskussion um die Online-Lehre kommt immer wieder die Frage auf, wie die soziale „Nähe“ in einem digitalen Unterrichtsraum erhalten bleiben kann, da der fehlende soziale Austausch vor und nach dem Unterricht sowie in den Pausen die Herstellung persönlicher Beziehungen in den Lerngruppen erschwert (vgl. Güth & Steckler 2021: 57f.). Dieser Konflikt der sozialen Distanz bezieht sich nicht nur auf die Beziehung der Teilnehmenden untereinander, sondern auch auf die Beziehung der Teilnehmenden zur Lehrkraft, welche zusammengenommen zentral für den Lernerfolg sind (vgl. Grein 2021: 42). Diese Ausgangslage macht die Bedeutung von Kommunikation und Kooperation während des Unterrichts in digitalen Lernumgebungen besonders deutlich (vgl. Kerres 2018: 214).

Auf den Ausbildungskontext des Praktikums übertragen ist der Aspekt der sozialen Distanz auch auf eine weitere Ebene zu projizieren. Die Kompetenzentwicklungsprozesse in dieser Ausbildungsphase sind in der Regel stark geprägt durch den regelmäßigen Austausch mit der/dem Praktikumsbetreuer:in und den (Fach-)Kolleg:innen (vgl. Stadler-Heer & Böttger 2021: 177). Wie Stadler-Heer und Böttger ausführen, werden „Professionalisierung und Identitätsbildung [hier] gleichzeitig individuell und in der Gruppe verhandelt“ (ebd.) und in einer von Jennek et al. (2019: 47) durchgeführten Studie mit Lehramtsstudierenden wurde das Feedback von Mentor:innen und Schüler:innen als zentrales Qualitätskriterium des Praktikums bewertet. Es ist daher von großer Wichtigkeit, dass dieser Austausch auch in einem virtuell durchgeführten Praktikum stattfinden kann. Hierfür ist eine wesentlich größere Anstrengung nötig als bei einem Präsenzpraktikum, bei dem sich die Kolleg:innen automatisch bei der Arbeit über den Weg laufen. Dem:r Praktikumsbetreuer:in kommt insofern eine besondere Bedeutung zu, als dass er/sie den gemeinsamen digitalen Erfahrungsaustausch aktiv koordinieren und fördern muss. Regelmäßige Treffen, Besprechungen und Feedback-Gespräche zu zweit und in der Gruppe sind noch wichtiger als zuvor, um dem:r Praktikant:in im Praktikumsverlauf ein Gefühl der Zugehörigkeit zu vermitteln.

Digitale Lehr- und Lernkontexte arrangieren

Mit der Strategie der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Bildung in der digitalen Welt (KMK, 2017) und der des Landes Thüringen zur Digitalisierung im Hochschulbereich (Thüringer Strategie, 2017) sowie den Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre (KMK, 2019) wurden bereits vor der Corona-Krise konkrete Ziele angestrebt, Hochschullehre zu digitalisieren, um Studierende auf die zukünftige Arbeitswelt vorzubereiten:

Bei der curricularen Ausgestaltung für die jeweilige Phase der Lehrerbildung ist darauf zu achten, dass die fachdidaktische Kompetenz zur Nutzung digitaler Medien verstärkt verankert wird. Das bedeutet nicht nur die inhaltliche und methodische Adaption der Ausbildung, sondern daraus folgend auch eine mögliche Implementierung neuer Arbeits- und Prüfungsformate (KMK 2017: 23).

Funk (2019: 77) stellte aber noch ein Jahr vor der Pandemie fest, dass die bisherigen Ausbildungsangebote Lehrkräfte nicht ausreichend auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht vorbereiteten. Dies zeigt sich auch in den Ergebnissen des Digital-Index von 2020/2021, dem zufolge sich ein Großteil der Befragten – v. a. Lehrkräfte – ein obligatorisches Fortbildungsprogramm zur Nutzung digitaler Lernformate (78%) sowie eine bessere Anpassung der Unterrichtskonzepte an die digitale Welt (74%) wünschten (vgl. Digital Index 2021: 55).

Die unreflektierte Übertragung von Medien und Materialien des klassischen Präsenzunterrichts auf den Online-Unterricht ist nur wenig zielgruppenorientiert und effektiv (vgl. Stadler-Heer & Böttger 2021: 177). Praktikant:innen im Unterrichtspraktikum stehen daher vor der großen Herausforderung, lerner:innen- und kompetenzorientierte (digitale) Methoden zu analysieren und diese schließlich methodisch-didaktisch sinnvoll in ihren Unterrichtsprozess zu integrieren (vgl. Lachner et al. 2020: 71, vgl. auch den Beitrag von Toumi Njeugue in diesem Band.).

Im DaF/DaZ-Master der Johannes Gutenberg-Universität Mainz wurde bereits vor Corona das Ziel der Ausbildung digital kompetenter Lehrkräfte verfolgt. Im Studienmodul *Multimedia/E-Learning* werden die Studierenden in drei Seminaren mit dem Umgang mit Lernplattformen, Tools, Apps etc. für den Sprachunterricht vertraut gemacht (s. Grein in diesem Band). Hier ist allerdings zu erwähnen, dass das Modul laut Regelstudienzeit im dritten Semester angeboten wird, während viele Studierende bereits vorher ihr Praktikum absolvieren.

Eine besondere Herausforderung in Bezug auf den Kontext des Praktikums stellt der allgemeine Mangel an Vorerfahrung von Lehrkräften in der Ausbildung im Vergleich zu bereits ausgebildeten und berufstätigen Lehrkräften dar. Dies kann in einem virtuellen Praktikum besonders den Aspekt der Unterrichtsplanung erschweren. Die Vorbereitung von virtuellen Unterrichtseinheiten ist deutlich zeitintensiver als bei einer Präsenzveranstaltung (vgl. Ersch 2021: 43). Können die Praktikant:innen nun nicht auf Vorerfahrungen mit Unterrichtsplanung zurückgreifen, wird diese unter den neuen Gegebenheiten zusätzlich erschwert.

Unter Bezug auf den *DigCompEdu (Digital Competence of Education)*, welcher die digitalen Kompetenzen von Lehrenden nicht aus technischer, sondern aus handlungsorientierter Sicht beschreibt, lassen sich folgende Planungsfragen für den virtuellen Fremdsprachenunterricht formulieren, an denen sich Praktikant:innen orientieren können (vgl. Redecker 2018):

1. Welche Ressourcen stehen mir zur Verfügung?
2. Welches Ziel verfolge ich mit dem Einsatz der digitalen Medien (Lernbegleitung, Förderung von Kommunikation und Kollaboration, Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse)?
3. Wer sind die Lernenden (Zugang zu Medien, Vorkenntnisse, Fähigkeiten, etc.)?
4. Welches Ziel verfolge ich mit dem Einsatz digitaler Medien?
5. Wie kann die digitale Kompetenz der Lernenden gefördert werden (nicht nur konsumtive, sondern auch produktive Nutzung von Medien? (in Anlehnung an Funk 2019: 74f.)

Auslandspraktikum

Eine Besonderheit im DaF/DaZ-Studium stellt die Möglichkeit eines Auslandspraktikums im Bereich der Lehre dar. Während viele Studierende ihr studienbegleitendes Praktikum im Inland absolvieren, entscheiden sich andere dafür, die Berufserfahrungen mit einem Auslandsaufenthalt zu verknüpfen. Die Durchführung eines Auslandspraktikums wird zum Teil sogar explizit von der Universität empfohlen.² Doch wie funktionierte dies während Pandemie-Zeiten und welche zusätzlichen Schwierigkeiten im Vergleich zum Inlandspraktikum ergaben sich hierbei?

DaF/DaZ-Kurse in Deutschland sind oft durch Heterogenität der Teilnehmenden geprägt. Auch im Ausland ist dies der Fall, wobei hier meist eine größere Homogenität bezüglich der Muttersprache der Lernenden besteht. Der Auslandsaufenthalt bietet neben den üblichen Praktikumstätigkeiten zusätzlich die Möglichkeit, in die Kultur der Teilnehmenden einzutauchen und

.....

2 Vgl. LMU München, abrufbar unter <https://www.daf.uni-muenchen.de/studium/studien-gaenge1/ba/praktikum/index.html>, letzter Zugriff am 02.03.23.

einen Einblick in ihre Denk- und Verhaltensweisen zu erhalten. Soziale und interkulturelle Kompetenzen werden ausgebaut, die im späteren Berufsleben von großem Vorteil sein können.³ Wird ein Auslandspraktikum nun rein virtuell durchgeführt, fehlen diese authentischen Einblicke in den Alltag der Lernenden. Auch landestypische Unterrichtskonzepte und Arbeitsweisen können nur aus der Ferne beobachtet werden, was Berufseinsteiger:innen die zielgruppenadäquate Unterrichtsplanung und -durchführung erschweren kann. Zusätzlich können Aspekte wie Zeitverschiebung oder mangelnde technische Ausstattung die Organisation eines virtuell durchgeführten Auslandspraktikums erschweren.

Trotz dessen ist hier jedoch auch die entscheidende Chance zu erwähnen, die die Online-Lehre für ein Auslandspraktikum bietet: Nie zuvor war es so einfach, weltweit Hospitationen und Unterrichtsversuche durchzuführen. Ohne Reisekosten oder großen Zeitaufwand können angehende Lehrkräfte jederzeit und überall Berufserfahrungen sammeln. Internationale Kontakte können geknüpft und Netzwerke aufgebaut werden, welche die berufliche Zukunft prägen können.

Wie könnten die Hochschulen auf diese Herausforderungen reagieren?

Bereits in der Vergangenheit wurde der fehlende Praxisbezug der universitären Praktikumsvorbereitung bemängelt und es wurden Vorschläge geliefert, diesem Mangel entgegenzuwirken (vgl. Reiche 2021). In Zukunft wird dies um die Aufgabe ergänzt, die Studierenden nicht nur auf bisher traditionelle Unterrichtsszenarien vorzubereiten, sondern sie auch mit alternativen Unterrichtsformaten, wie dem Online-Unterricht oder dem Hybridunterricht vertraut zu machen. So könnten beispielsweise Microteaching-Einheiten, in denen die Studierenden kurze Unterrichtssequenzen planen und mit ihren Mitstudierenden erproben (vgl. Hattie 2015: 134), online und mit Zuhilfenahme von digitalen Tools, etc. durchgeführt werden. *Best-Practice*-Beispiele (wie z. B. von Grein in diesem Band vorgestellt), bieten den angehenden Lehr-

.....

3 Vgl. DAAD Praktika im Ausland, abrufbar unter <https://www.daad.de/de/im-ausland-studieren-forschen-lehren/praktika-im-ausland/gute-gruende-fuer-ein-praktikum-im-ausland/>, letzter Zugriff am 02.03.23.

kräften hier spannende Eindrücke und Hilfestellungen, auf die im Praktikum zurückgegriffen werden kann. Des Weiteren können auch Lernelemente wie z. B. Serious Games eingesetzt werden, um die Studierenden interaktiv und immersiv auf den Berufsalltag oder auch spezifische Praktikumsaktivitäten vorzubereiten (vgl. Reiche 2021).

Entscheidend ist, dass die Hochschulen die Bereitschaft vermitteln, die „Lessons Learnt“ aus der Corona-Pandemie zu identifizieren und die Online- (Fremdsprachen-)Lehre weniger als Notlösung, sondern vielmehr als Chance für die Ausbildung zukünftiger (Fremdsprachen-)Lehrkräfte anzusehen (vgl. Horstmann, Hüscher & Müller 2021: 31; Stoppe & Knaus 2022).

Doch wie haben die betroffenen Studierenden ihre Praktikumsituation in den vergangenen drei Jahren wirklich wahrgenommen?

3 Erfahrungsberichte und Ausblick

Mithilfe einer kurzen nicht-repräsentativen Umfrage und auf der Grundlage eigener Erfahrungen wird im Folgenden ein erfahrungsbasierter Überblick über die zuvor genannten Herausforderungen und Chancen eines virtuellen Hospitations- und Unterrichtspraktikums in DaF/DaZ geliefert. Darauf aufbauend wird ein Blick in die Zukunft des Praktikums und seiner Umsetzungsmöglichkeiten geworfen.

3.1 Erfahrungsberichte von Studierenden

Um einen Einblick in die Erfahrungen von DaF/DaZ-Studierenden mit einem in den vergangenen drei Jahren durchgeführten virtuellen Praktikum zu erhalten, wurde mithilfe von Google Forms eine kurze Umfrage erstellt. Durch eine hauptsächlich offene Gestaltung der Fragen bestand die Hoffnung, einen authentischen Einblick in die subjektiven Meinungen der Studierenden zu erhalten, ohne die Antworten in eine vorgegebene Richtung zu lenken (vgl. Daase, Hinrichs & Settineri 2014: 104). Insgesamt wurde so von fünf Studierenden, welche ihr Praktikum alle an unterschiedlichen Institutionen absol-

vierten, ein Erfahrungsbericht eingeholt. Die folgenden Ausführungen fassen die wichtigsten Erkenntnisse aus diesen Berichten kurz zusammen.

Ausgangslage

Bevor die Studierenden spezifisch zu ihren Erfahrungen während des Praktikums befragt wurden, wurde mittels der Umfrage ermittelt, welche Kenntnisse diese bereits vorher in Bezug auf Online-Unterricht hatten. Interessant erschien hier, dass drei der fünf Befragten angaben, bereits online unterrichtet zu haben, vier von fünf sich jedoch noch vor dem Praktikum methodisch und didaktisch nicht ausreichend auf die Online-Lehre vorbereitet fühlten. Dies wurde einerseits mit mangelndem Wissen über den Einsatz von digitalen Lehrwerken und Tools, und andererseits mit einer generellen Unsicherheit bezüglich der räumlichen Distanz zu den Kursteilnehmenden begründet.

Schwierigkeiten während des Praktikums

Im Hinblick auf die Frage, womit sie während des Praktikums die größten Schwierigkeiten hatten, wurden von den Studierenden unterschiedliche Arbeitsbereiche erwähnt. Auffällig ist hier, dass nur zwei Aspekte auf die virtuelle Durchführung des Praktikums zurückzuführen sind: die erschwerte Kommunikation mit den Kolleg:innen und die Unterrichtsplanung, während die Antworten der anderen Befragten sich auf allgemeine Herausforderungen mit den Praktikumsstätigkeiten bzw. -vorgaben beziehen:

(1a): Die vorherige Absprache mit den Lehrenden zu meinen Beobachtungsschwerpunkten [...] konnten oft nicht stattfinden. Das hatte zur Folge, dass ich mir manchmal Beobachtungsschwerpunkte vorgenommen hatte, die ich nicht durchführen konnte, weil sie am Tag der Hospitation kaum vorkamen (z. B. spielerische Elemente). Nachbesprechungen klappten immer gut. Aber Vorbereitungen waren nicht möglich, weil ich die Lehrkräfte auch erst zum jeweiligen Unterrichtsbeginn kennenlernte.

(1b): Mit eigenen UE [= Unterrichtseinheiten] also typische Anfängersachen wie zu schnell sprechen, aber nichts was damit zu tun hatte, das [sic] es online war soweit ich weiß

(1c): Mit dem Vorbereiten von Unterricht, da dies teilweise sehr viel Zeit in Anspruch genommen hat und ich oft sehr lange überlegen musste, wie man eine (Online-)Stunde am besten plant.

(1d): Einen Praktikumsbericht zu schreiben.

Soziale Distanz zu den TN

Wie zuvor bereits erwähnt, ist eine besondere Herausforderung der digitalen Lehre, trotz der räumlichen Distanz, eine soziale Beziehung zu den Kursteilnehmenden aufzubauen, um einen möglichst großen Lernerfolg zu sichern. Die Ergebnisse meiner Umfrage zeigen, dass die Studierenden die Beziehung zu den TN durchweg positiv bewerten und in der virtuellen Unterrichtssituation auch eine Chance sehen:

Hatten Sie aufgrund der räumlichen Trennung das Gefühl einer sozialen Distanz zu den TN? Warum (nicht)?

(2a): Erstaunlicherweise nicht. Beispielsweise hatte man auf Grund von Smalltalk, z. B. vor Unterrichtsbeginn und auch in den Breakout-Sessions, trotzdem das Gefühl, die Teilnehmenden auch auf persönlicher Ebene kennenzulernen.

(2b): Tatsächlich habe ich mich räumlich fast näher zu den TN [= Teilnehmenden] gefühlt, da alle TN gleich groß auf dem Bildschirm zu sehen sind. In einem echten Klassenraum ist die Lehrkraft vorne und alle TN ihr gegenüber, am Bildschirm warn alle Fenster gleichgroß und es gibt auch keine TN die hinten oder in einer Ecke sitzen, die man dadurch schlechter sieht oder so, sondern alle sind gleich gut zu sehen

(2c): [...] *Als wir über Zoom unterrichtet haben und jede/r seine/ihre Kamera eingeschaltet hatte, habe ich persönlich nie das Gefühl einer sozialen Distanz gehabt.*

(2c) nennt hier einen wichtigen Faktor, der zur Überbrückung der räumlichen und sozialen Distanz beiträgt: Die Kameras sollten während der gesamten Unterrichtseinheiten eingeschaltet sein, sodass sowohl die Lehrkraft alle Teilnehmenden sieht, als auch die Teilnehmenden untereinander Blickkontakt aufnehmen können.

Bewertung der Praktikumserfahrungen

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Erfahrungen mit dem virtuellen Praktikum von allen Befragten meist positiv wahrgenommen wurden und das Praktikum trotz der ungewohnten Bedingungen erfolgreich verlief. So fasst eine Studierende zusammen:

(3a): *Es war eine tolle Erfahrung, die man niemals vergisst.*

Die abschließende Gesamtbewertung des Praktikums fällt bei vier von fünf Befragten „sehr gut“ aus, bei einer Person „gut“. Und auch die Frage, ob sie rückblickend ein Präsenzpraktikum bevorzugt hätten, beantworteten vier von fünf Befragten mit Nein, während eine Person keine Angabe hierzu machte. Jedoch muss hierbei angemerkt werden, dass die Befragten keinen direkten Vergleich zwischen einem Präsenz- und einem Online-Praktikum ziehen konnten.

Die Ergebnisse der Umfrage zeigen, dass die Durchführung eines virtuellen Praktikums nicht ausschließlich kritisch betrachtet werden sollte, sondern dass zukünftig auch die Chancen eines solchen Szenarios in den Blick genommen werden müssen. Dies zeigt auch der folgende Bericht über mein persönliches Hospitations- und Unterrichtspraktikum auf.

3.2 Meine persönlichen Erfahrungen

Im Sommer 2020 stand ich persönlich vor der Entscheidung, ein virtuelles DaF-Praktikum am PALE (Programa de Alemán) der Pontificia Universidad

Católica de Valparaíso zu absolvieren. Das Programm wurde 2008 in Kooperation mit dem Akademischen Auslandsamt (Dirección de Relaciones Internacionales) der Universidad Católica de Valparaíso und dem Deutschen Akademischen Austausch Dienst (DAAD) gegründet und wird von einem: Repräsentanten:in des DAAD geleitet.⁴

Die Vorstellung einer Durchführung des Praktikums unter den gegebenen Bedingungen war vorerst nur schwer vorstellbar, doch nach einigen Überlegungen entschied ich mich dazu, mich der Herausforderung zu stellen. Von Anfang April bis Ende Juli 2020 hospitierte ich für insgesamt vier Monate in Deutschkursen unterschiedlicher Niveaustufen und führte in diesen auch eigene Unterrichtsversuche durch. Daneben wurde mir zu Beginn des Semesters ein Konversationskurs mit einem Umfang von 50 UE zugeteilt, den ich selbstständig leiten durfte. Die meiste Zeit arbeitete ich eigenständig an der Planung und Durchführung meiner Kurse. Außerdem machte ich jede Woche Hospitationstermine mit den anderen Lehrkräften aus. Insgesamt hospitierte ich für 45 UE in Kursen der Niveaustufen A1.1 bis B1.1, Kurse auf höheren Niveaustufen konnten leider aufgrund der wenigen Anmeldungen im Corona-Semester nicht angeboten werden. Neben dem Konversationskurs führte ich außerdem einzelne Unterrichtsversuche in den Kursen der Kolleginnen durch. Die Unterrichtsversuche wurden alle anhand einer Unterrichtsskizze vorbereitet und mit meiner Praktikumsbetreuerin vor- und nachbesprochen.

Rückblickend bewerte auch ich die während dieser Zeit gesammelten Erfahrungen positiv. Trotz der großen räumlichen Distanz zu meinen Kursteilnehmenden in Chile konnte ich schnell eine enge Beziehung zu den Lernenden aufbauen und große Leistungserfolge feststellen. Außerdem war es mir durch die Online-Lehre problemlos möglich, nach Absprache mit meiner Hochschul- und Praktikumsbetreuerin auch an einer weiteren inländischen Institution Hospitationen in Kursen anderer Niveaustufen durchzuführen.

Die größte Schwierigkeit lag für mich während der gesamten Praktikumszeit weniger in der eigenständigen Planung und Durchführung des Online-Unterrichts, sondern mehr in der Kommunikation mit den Kolleg:innen.

.....
4 http://www.dri.pucv.cl/es_CL/centro-de-idiomas/programa-de-aleman/, letzter Zugriff am 03.03.23.

Rückblickend hätte ich mir einen regelmäßigeren Austausch mit meiner Praktikumsbetreuerin und den anderen Lehrkräften gewünscht, um mich durch mehr konstruktives Feedback beruflich noch stärker weiterentwickeln zu können. Zwischen den Unterrichtsversuchen und Hospitationen gab es teilweise Wochen, in denen ich keinen Kontakt zu den Kolleginnen in Chile hatte und in denen ich komplett auf mich allein gestellt war. Außerdem habe ich umfangreichere Vor- und Nachbesprechungen der Hospitationen vermisst, welche mir einen authentischen Einblick in die Abläufe der Kurse auf unterschiedlichen Niveaustufen hätten geben können. Dies wurde jedoch häufig auch durch die Zeitverschiebung erschwert, da die Kurse in deutscher Zeit teilweise spät in der Nacht stattfanden und daher auf eine direkte Nachbesprechung oft verzichtet wurde. Außerdem ist in meinem Fall nicht zu leugnen, dass durch die unerwartete und plötzliche Umstellung von einem Präsenz- zum Online-Praktikum meine Vorstellung von einem Auslandspraktikum nicht komplett zufrieden gestellt werden konnte. Trotz dessen würde ich die Erfahrungen nicht missen wollen und ich bin dankbar für die spannenden Einblicke, die ich während des Praktikums erhalten habe und die mich auf darauffolgende Online-Lehr-tätigkeiten vorbereitet haben.

3.3 Zukunftsperspektive des Praktikums

Die folgende Gegenüberstellung dient noch einmal der Veranschaulichung einiger Unterschiede zwischen einem reinen Präsenzpraktikum und einem rein virtuell durchgeführten Praktikum:

Präsenzpraktikum	Virtuelles Praktikum
Hospitationen in Präsenzkursen	Hospitationen in Online-Kursen; Zuschalten per <i>Zoom</i> (oder Alternativen)
Eigene Unterrichtsversuche in Präsenz; Hospitation durch Lehrkraft/Praktikumsbetreuer:in, Vor- und Nachbesprechung in persona	Eigene Unterrichtsversuche per <i>Zoom</i> o.ä.; Hospitation durch Lehrkraft/Praktikumsbetreuer:in; Vor- und Nachbesprechung per E-Mail oder <i>Zoom</i>

Spontaner, informeller Austausch mit Kolleg:innen vor Ort; organisierte Treffen vor Ort	Organisierter virtueller Austausch mit Kolleg:innen/Praktikumsbetreuer:in
Informeller Austausch mit den TN in Pausen und vor/nach dem Unterricht	Kaum informeller Austausch mit den TN
Strukturierter Praktikumstag (orientiert an Öffnungs-/Arbeitszeiten der Sprachinstitution)	Flexibler Praktikumstag (keine Bürozeiten, o. ä.)

Auch zukünftig wird die Online-Lehre eine zunehmende Bedeutung im Fremdsprachenunterricht erlangen, gleichzeitig entstehen neue Unterrichtsmodelle, wie z. B. die synchrone Hybridlehre (vgl. Grein & Mozos in diesem Band). Die letzten Jahre haben uns dabei gezeigt, dass die virtuelle Lehre nicht mehr als Notlösung anzusehen ist, sondern als Zukunftsrealität. Es stellt sich also die Frage, inwiefern die Rückkehr zu einem rein analogen Hospitations- und Unterrichtspraktikum noch zeitgemäß ist, oder ob eine Verknüpfung von Präsenzanteilen und virtuellen Anteilen (s. Abbildung 1) im Praktikum zum Normalfall werden sollte, um die angehenden Lehrkräfte auf ihr zukünftiges Berufsleben vorzubereiten.

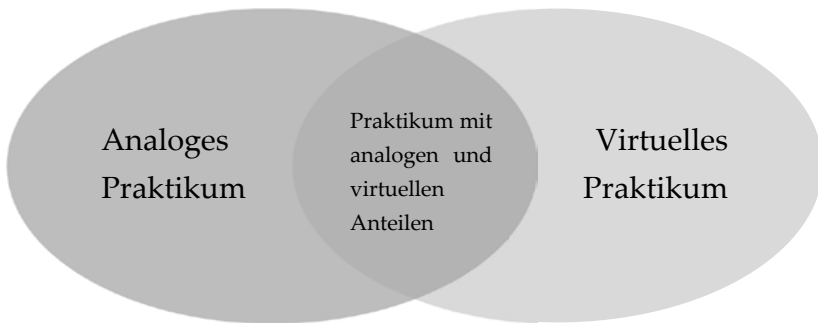


Abb. 1: Mögliche Praktikumsformen

Die Gewichtung von Präsenzanteilen und virtuellen Anteilen kann bei einer solchen Verknüpfung je nach Praktikumsinstitution und Kursangebot variieren. So können Präsenztreffen beispielsweise der zuvor erwähnten Schwierigkeit des Beziehungsaufbaus zu den Kolleg:innen entgegenwirken, die Durch-

führung von virtuellen Unterrichtsversuchen kann wiederum die digitalen Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte in einem vielleicht bisher unbekanntem Lernraum fördern. In Kooperation mit z. B. ausländischen Institutionen bestünde außerdem die Chance, Hospitationen weltweit durchzuführen und zusätzliche interkulturelle Erfahrungen zu sammeln.

4 Ausblick

Angesichts der pandemiebedingten Umstellung des Lehr-Lern-Settings auf *Distance-Learning* wurden in der Lehrkräfteausbildung neue Möglichkeiten eines Praktikums deutlich. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass angehende (DaF/DaZ-)Lehrkräfte neben der Ausbildung für das Lernszenario Präsenzunterricht verstärkt mit alternativen Lernformen wie dem Online-Unterricht oder Hybridunterricht vertraut gemacht werden sollten.

Die Erfahrungen, die die befragten Studierenden mit einem virtuell durchgeführten Hospitations- und Unterrichtspraktikum gemacht haben, sind zum großen Teil positiv. Schwierigkeiten werden in Bezug auf die Kommunikation mit den Kolleg:innen und die Unterrichtsplanung erwähnt, gleichzeitig wird mehrfach die erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Lernenden betont.

Trotz aller Herausforderungen eröffnet die vermehrte Durchführung von Online-Kursen demnach auch Möglichkeiten für die Professionalisierung angehender DaF/DaZ-Lehrkräfte, da Hospitationen und Lehrproben problemlos bundes- oder auch weltweit durchgeführt werden können und digitale Kompetenzen der Studierenden ausgebaut werden. Egal, wie die Durchführung des Praktikums erfolgt, wichtig ist immer, dass die Studierenden Einblicke in möglichst viele unterschiedliche Kursformen, Niveaustufen, etc. erhalten. Mit einer „Mischform“ des Praktikums, bestehend aus Präsenz- und Onlineabschnitten, können m. E. Barrieren überwunden werden und die Berufschancen junger DaF/DaZ-Lehrkräfte schon zu Beginn ihres Berufslebens verbessert werden.

Die Pandemie hat insgesamt dazu beigetragen, Denkmuster und Einstellungen in Bezug auf Möglichkeiten des Lehrens und Lernens in Frage zu stellen. Warum sollte dies also nicht auch bei der bestehenden Vorstellung

von einem Hospitations- und Unterrichtspraktikums im Bereich DaF/DaZ passieren?

Bibliografie

- ALTHAUS, H.-J. (2018). „Warum C1 keine Lösung ist: Der Nachweis von Deutschkenntnissen für den Hochschulzugang, der GER und warum sie nicht zusammenpassen“, in: BRANDT, A., BUSCHMANN-GÖBELS, A. & HARSCH, C. (Hrsg.): *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen und seine Adaption im Hochschulkontext*, Bochum: AKS-Verlag, 78–98.
- ARNOLD, P., KILIAN, L., THILLOSEN, A. & ZIMMER, G. (2018): *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (5. Auflage), UTB; wbv Media.
- BERGHOFF, S., HORSTMANN, N., HÜSCH, M. & MÜLLER, K. (2021): Studium und Lehre in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Sicht von Studierenden und Lehrenden, in: *CHE – Centrum für Hochschulentwicklung* (Hrsg.): *CHE Impulse* (Band 3). Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung, 1–42.
- ERSCH, C. M. (2021): „Motivation statt Isolation – Evaluation der digitalen Lehrkräfteausbildung“, in: ERSCH, C. M. (Hrsg.): *Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ*, Berlin: Frank & Timme, 13–47, <https://doi.org/10.26530/20.500.12657/43132>, letzter Zugriff am 22.03.23.
- FUNK, H. (2019): „Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten des digitalen Wandels“, in: BURWITZ-MELZER, E. et al. (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr, 68–79.
- GREIN, M. (2017): „Das kompetenzorientierte Konzept der Deutsch-als-Fremdsprache-Ausbildung an der JGU Mainz“, in: BEHR, M. & SEUBERT, S. (Hrsg.): *Education is a Whole-Person Process – Von ganzheitlicher*

- Lehre, Dolmetschforschung und anderen Dingen*, Berlin: Frank & Timme, 231–248.
- GREIN, M. (2021): „Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts“, in: ERSCH, C. M. & GREIN, M. (Hrsg.): *Multikodalität und digitales Lehren und Lernen*, Berlin: Frank & Timme, 35–53, DOI 10.26530/20.500.12657/51398, letzter Zugriff am 22.03.23.
- GÜTH, J. & STECKLER, J. (2021): „Herausforderungen und Potenziale bei der digitalen Wissensvermittlung im Bereich Deutsch als Fremdsprache“, in: BARNAT M., BOSSE, E. & SZCZYRBA, B. (Hrsg.): *Forschungsimpulse für hybrides Lehren und Lernen an Hochschulen*, Köln, 49–64, <https://d-nb.info/1244825174/34>, letzter Zugriff am 02.03.23.
- HATTIE, J. (2015): *Lernen sichtbar machen*, Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von *Visible learning*. 3. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- JENNEK, J. et al. (2019): „Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden“, in: *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 2 (1), 39–52.
- JUNG, M. & MIDDEKE, A. (2021): „Professionalisierung von DaF/DaZ-Lehrkräften in der außerschulischen Bildung – ein Vorschlag“, in: GRETSCH, P. & KNIFFKA, G. (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Schule und Beruf*, Leiden, Niederlande: Brill|Schöningh, 224–239, https://doi.org/10.30965/9783657791101_015, letzter Zugriff am 22.03.23.
- KRUMM, H.-J. (2016): „Kompetenzen der Sprachlehrenden“, in: BURWITZ-MELZER, E. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, UTB, 311–314.
- LACHNER, A. et al. (2020): „Digitalisierung und Lernen mit digitalen Medien als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“, in: CRAMER, C. et al. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 67–75.
- REICHE, H. (2021): „Konzept für die Erstellung eines Serious Games zur Praktikumsvorbereitung angehender DaF/DaZ-Lehrkräfte“, in: ERSCH, C. M. & GREIN, M. (Hrsg.): *Multikodalität und digi-*

- tales Lehren und Lernen*, Berlin: Frank & Timme, 107–126. DOI 10.26530/20.500.12657/51398, letzter Zugriff am 22.03.23.
- STADLER-HEER, S. & BÖTTGER, H. (2021): „Distance Education in virtuellen universitären Lehramtspraktika im Fach Englisch“, in: *die hochschullehre* – Jahrgang 7 (19), o.S.
- STOPPE, V. & KNAUS, T. (2022): „Hybrid-Lehre: Klar! Aber wie? Konzeption und technische Umsetzung interaktiver Hybrid-Lehre am Beispiel eines synchronen Tutoriums.“, *Ludwigsburger Beiträge Zur Medienpädagogik*, 22, 1–12, <https://doi.org/10.21240/lbzm/22/22>, letzter Zugriff am 06.03.23.
- ULBRICHT, J. & SCHUBARTH, W. (2017): „Praktika aufwerten – aber wie?“, in: SCHUBARTH, W., MAUERMEISTER S., SEIDEL A.: *Studium nach Bologna. Befunde und Positionen*, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 87–101 <https://publishup.uni-potsdam.de/frontdoor/index/index/docId/10399>, letzter Zugriff am 02.03.23.

Internetquellen

- DAAD: Praktika im Ausland, abrufbar unter <https://www.daad.de/de/im-ausland-studieren-forschen-lehren/praktika-im-ausland/gute-gruende-fuer-ein-praktikum-im-ausland/>, letzter Zugriff am 02.03.23.
- Digital-Index 2021: Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft, abrufbar unter <https://initiated21.de/d21index21-22/>, letzter Zugriff am 02.03.23.
- LMU München: Praktikum, abrufbar unter <https://www.daf.uni-muenchen.de/studium/studiengaenge1/ba/praktikum/index.html>, letzter Zugriff am 02.03.23.
- NEWBY D. et al. (2008): „Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion“, abrufbar unter http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf, letzter Zugriff am 02.03.23.
- REDECKER, C. & PUNIE, Y. (2018). Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden (DigCompEdu). European Union. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/system/files/2018-09/digcompedu_leafler_de_2018-01.pdf, letzter Zugriff am 02.03.23.

Der Übergang vom Präsenzunterricht zum hybriden und synchronen Unterricht an der Universität Complutense Madrid

Erfahrungsbericht und Ansatz einer metakognitiven Beurteilung

Einleitung

Die COVID-19-Pandemie hatte nicht nur dramatische Auswirkungen auf das Gesundheitswesen, sondern auch auf den Hochschulbetrieb mit der Folge, dass Millionen von Studierenden auf der ganzen Welt nicht mehr ihre Vorlesungen besuchen konnten. Die Universitäten und Hochschulen waren gezwungen, zum Schutz des Lehrpersonals und der Studierenden und zur Erfüllung ihres Lehrauftrags, neue Unterrichtsformen zu erproben. Zu Beginn der Pandemie und während des harten Lockdowns in Spanien – mit 6-wöchiger Ausgangssperre – musste eine Umstellung vom üblichen Präsenzunterricht auf Fern-, Online- und Synchronunterricht erfolgen, was Hodges als *Emergency Remote Teaching* (ERT) bezeichnet (Hodges et al. 2020). Dabei waren viele Lehrkräfte, die keine oder nur wenig Erfahrungen mit Fernunterricht oder *E-Learning* gesammelt hatten, vollkommen unvorbereitet, und es wurde deutlich, dass die digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte verbessert werden müssen.

Als sich die Pandemiesituation entspannte, erfolgte ein Übergang zu einem hybriden und synchronen Unterricht, der als gleichzeitige Verknüpfung von Präsenzunterricht und virtuellem Lernen verstanden wird, an dem sowohl anwesende als auch virtuell verbundene Teilnehmerinnen und Teilnehmerinnen und Teilnehmer aktiv beteiligt sind (vgl. Grabensteiner et al. 2021: 11, s. auch Grein in diesem Band). Die gleichzeitige Anwesenheit von Präsenzstudierenden im Klassenzimmer, *Roomies*, und Streaming-Studierenden, *Zoomies*, schuf eine neue, bisher unerforschte und unbekanntere Bildungslandschaft, sowohl für

die Studierenden als auch für die Dozierenden. Dieser hybride Unterricht war die häufigste Unterrichtsform während des Studienjahres 2020/2021 und eines Teils des Studienjahres 2021/2022 an der Fakultät für Handel und Tourismus der Universität Complutense Madrid.

Das sogenannte hybride methodische Format war eine wirksame Lösung für die damalige Situation, aber es traten aufgrund der Unmittelbarkeit und Unerfahrenheit der Lehrkräfte hiermit eine Reihe von Schwierigkeiten auf. Eine der größten Herausforderungen gerade für den Sprachunterricht im hybriden Unterrichtsraum war die schwierige Aufgabe, die Unterrichtseinheiten dynamisch zu gestalten und die Motivation und das Interesse der Studierenden aufrechtzuerhalten, die oft nicht zu sehen und manchmal kaum zu hören waren und die auch keinen Zusammenhalt mit der im Unterrichtsraum anwesenden Gruppe zeigten.

Dieser Artikel gibt einen kurzen Überblick über die verschiedenen Szenarien, die sich vom 14. März 2020, dem Tag, an dem in Spanien der „Alarmzustand“ ausgerufen wurde, bis zum Ende der postpandemischen Einschränkungen im Studienjahr 2021/2022 ereigneten; er erläutert die Abgrenzung des Unterrichtskontextes in den Studienjahren 2020/2021 und 2021/2022 und erklärt die im Sprachunterricht angewandte Lehrmethodik, die es den Studierenden ermöglichte, den Erwerb der in den verschiedenen Fächern festgelegten Kompetenzen und Lernergebnisse durch hybriden und synchronen Unterricht fortzusetzen. Darüber hinaus wird eine Bewertungsmethode vorgestellt, die auf dieses Modell angewendet werden kann.

1 Kontextualisierung

Die Lehrsituation an der Fakultät für Handel und Tourismus (FCyT) der Universität Complutense Madrid erfuhr während und nach der Pandemie mehrere methodische Änderungen, um sich an die verschiedenen Phasen anzupassen, die durch steigende bzw. fallende Fallzahlen von COVID-19 geprägt waren.

Im März 2020 kam es zu einer noch nie dagewesenen Gesundheitskrise, und das gesamte Bildungssystem war gezwungen, sich in einem völlig ungewissen Umfeld auf den Online-Unterricht umzustellen. Diese Dringlichkeit führte

zu dem, was Hodges et al. (2020) als *Emergency Remote Teaching* bezeichneten, d. h. Unterricht, der für den persönlichen Kontakt gedacht ist, aber zwangsläufig über virtuelle Technik vermittelt werden muss.

Nach dem harten Lockdown und der kompletten Einstellung des Studienbetriebs ab dem 14. März 2020 machte sich das gesamte Universitätssystem im Mai 2020 an die Arbeit, das neue Studienjahr 2020/2021 mit Beginn im September 2020 vorzubereiten. Daraus ist das hybride synchrone Lehrmodell entstanden.

Das Dekanat der Fakultät verabschiedete am 22. Juli 2020 den *Strategischen Rahmen für die Lehre im Studienjahr 2020/2021*¹. Dieser sah vor, nach der mehrwöchigen kompletten Schließung der Universitäten, eine Unterrichtsmethode einzuführen, bei der ein Teil der Studierenden virtuell am Unterricht teilnimmt, allerdings nur als Zuschauer und der andere Teil physisch im Hörsaal anwesend ist. Dieser erste Versuch einer hybriden Anpassung wurde am 16. November 2020 aufgrund eines erneuten Anstiegs der Infektionszahlen und der Notwendigkeit, die Abstandsregeln wieder einzuhalten, unterbrochen, und der Unterricht wurde bis zum Ende des Semesters zu 100 % online fortgesetzt.

Am 21. Januar 2021 beschloss das Dekanat der Fakultät eine Änderung des strategischen Rahmens und implementierte den sogenannten Semi-Präsenzunterricht, wodurch es zumindest einem Teil der Studierenden ermöglicht werden sollte, in die Hörsäle zurückzukehren und am Präsenzunterricht teilzunehmen. Dazu wurden die Studierenden desselben Kurses in drei verschiedene Gruppen aufgeteilt, von denen jeweils eine Gruppe eine Woche lang am Präsenzunterricht teilnehmen sollte, während die anderen beiden Gruppen per Streaming zugeschaltet wurden. Die Aufteilung in die drei Gruppen erfolgte nach dem Zufallsprinzip, und zwar in der Form, dass die Studierenden entsprechend der letzten Ziffer ihrer Personalausweisnummer den Gruppen zugeordnet wurden. Diese Zuweisungsmethode erwies sich allerdings als nicht

.....

1 *Strategischer Rahmen für die Lehre im Studienjahr 2020/2021*, <https://comercioyturismo.ucm.es/file/revision-del-marco-estrategico-de-la-docencia-aprobado-el-13-de-nov-de-2020> (letzter Zugriff am 16.02.23), letzter Zugriff am 06.03.23.

sinnvoll, weil dies dazu führte, dass die Gruppengröße stark variierte, es gab Gruppen mit nur wenigen Mitgliedern und andere mit sehr vielen.

Semana 1	Semana 2	Semana 3
G1 presencial	G2 presencial	G3 presencial
G2 streaming	G3 streaming	G1 streaming
G3 streaming	G1 streaming	G2 streaming

Abb. 1: Auszug aus dem Strategischen Rahmen für die Lehre für das zweite Semester des Studienjahres 2020/2021. Fakultät für Handel und Tourismus (UCM).

In Abbildung 1 ist die Funktionsweise dieses rollierenden Systems dargestellt. In Woche 1 nahm die Gruppe 1 am Präsenzunterricht teil, während die Gruppen 2 und 3 sich *remote* zuschalten konnten. In Woche 2 war dann die Gruppe 2 im Hörsaal, während die anderen beiden Gruppen per Streaming am Unterricht teilnahmen und in Woche 3 waren schließlich die Mitglieder der Gruppe 3 die *Roomies* und G1 und G2 die *Zoomies*. Dieses hybride synchrone Modell wurde bis zum Ende des ersten Semesters des Studienjahres 2021/2022 beibehalten, in Form eines Semi-Präsenzunterrichts, also einer Kombination aus Online-Unterricht und Präsenzunterricht.

2 Konzeptioneller Rahmen für Hochschulbildungsmodelle für den Zeitraum 2020–2022

Die Situation zwischen Pandemiezeit und Postpandemie hat uns Lehrkräften wie auch der Gesellschaft im Allgemeinen gezeigt, dass Ausnahmesituationen Anpassungsfähigkeit und Veränderungen erfordern, gerade auch im Bereich der Hochschulbildung. Bislang glaubten viele, dass bestimmte Methoden, die sich seit vielen Jahren im Bildungsbereich bewährt hatten, gar nicht anders möglich seien, nach dem Motto: Das haben wir immer schon so gemacht. Während der Pandemie mussten sich alle Beteiligten umstellen – Lehrkräf-

te, Studierende und die gesamte Gesellschaft. In den Bildungseinrichtungen wurden Notfallpläne erarbeitet, um sich an die Umstände anzupassen. Es ist an der Zeit, über die Unterrichtspraktiken nachzudenken, die sich aus einer ebenso ungewöhnlichen wie beunruhigenden Situation für alle ergeben haben, und zu bewerten, welche dieser Praktiken effizient waren und auch nach der Pandemie beibehalten werden sollten. Zunächst wird zwischen den zwei Unterrichtsmodellen, dem E-Learning und dem *Emergency Remote Teaching* unterschieden. Grundsätzlich zeigte sich, dass Krisenmomente große Chancen bieten können.

E-Learning ist ein Modell, das bereits vor der Pandemie bekannt war. In der Ausnahmesituation der Pandemie wurde dieses Unterrichtskonzept zum Ausgangspunkt für das sogenannte *Emergency Remote Teaching*, also den Notfall-Fernunterricht, und bot eine schnelle Antwort auf ein unmittelbares Problem (vgl. Golden 2020). E-Learning ist dabei ein Konzept, das für den Online-Unterricht konzipiert wurde, ob in synchroner oder asynchroner Form (vgl. Tavangarian et al. 2020). Das Modell des *Emergency Remote Teaching* entstand hingegen als eine punktuelle und schnelle Reaktion auf die Pandemie und wurde sehr zügig implementiert.

Die Universität Complutense Madrid nahm unter der Leitung der Universidad Autónoma de Madrid und zusammen mit elf weiteren spanischen Universitäten an einer Gemeinschaftsstudie² teil, die im Jahr 2021 durchgeführt wurde und deren Ziel es war, die Auswirkungen von Lockdown und Pandemie auf den Fremdsprachenunterricht zu analysieren. Im Rahmen einer Fallstudie wurden die Auswirkungen des Lockdowns auf Studierende in verschiedenen Fremdsprachen-Studiengängen untersucht. Dabei wurden die Studierenden u. a. zu den Vorteilen des Online-Lernens von Fremdsprachen befragt. Als wichtigsten Vorteil, mit einem signifikanten Prozentsatz von 79,3 %, gaben die Befragten die Bequemlichkeit des Arbeitens von zu Hause aus an, gefolgt von der Autonomie beim Lernen (37,8 %) und der stärkeren Nutzung der neu-

.....
2 *Erstes internationales Symposium zum Fremdsprachenunterricht im Hochschulbereich* (2021), Mitverfasserin der empirischen Studie über die Auswirkungen des coronabedingten Lockdowns auf den Fremdsprachenunterricht an der UCM, Universidad Autónoma de Madrid, Spanien.

en Technologien (33,7%). Allerdings berichteten 55,7% der Befragten von einem Motivationsverlust beim Online-Lernen, 39,4% von Konzentrationschwäche und 38,9% von Desorganisation. Mehr als die Hälfte (55,7%) hatte größere Schwierigkeiten, sich am Unterricht zu beteiligen und vom Unterricht zu profitieren, da die Gefahr größer war, mit dem Tempo der Klasse nicht mitzukommen. Ein recht hoher Prozentsatz der Studierenden (83%) war der Ansicht, dass der Fremdsprachenunterricht während des Lockdowns viele oder ziemlich viele Defizite hinterlassen und es ihnen mehr oder weniger schwer gemacht hatte, den Kurs fortzusetzen. 60,6% waren jedoch mit ihren Leistungen während des Fernunterrichts zufrieden oder ziemlich zufrieden.

Nachdem die technischen Voraussetzungen geschaffen worden waren, wie die Installation von Kameras, Lautsprechern und Mikrofonen sowie die Implementierung geeigneter Software, war es möglich, das bereits angesprochene *Emergency Remote Teaching* durch das hybride synchrone Modell zu ersetzen, das es Studierenden und Professor/innen ermöglichte, in den Hörsälen der Universitäten Semi-Präsenzunterricht anzubieten. Dieses wird im folgenden Kapitel näher beschrieben.

3 Die Genese des hybriden synchronen Modells

Ausgehend von den Defiziten des reinen Online-Unterrichts legte jedes Studienfach eine Reihe von Unterrichtsmethoden, Aktivitäten und Bewertungssystemen fest, die Lehrkräften dabei helfen sollten, sicherzustellen, dass die angestrebten Lernziele und Kompetenzen erreicht werden.

Das hybrid synchrone Modell wurde konzipiert, konnte jedoch aufgrund eines rapiden Anstiegs der Fallzahlen letztlich doch nicht sofort umgesetzt werden. Erst nach Lockerung der Abstandsregeln und mit dem Rückgang der Inzidenzen konnte die Umsetzung erfolgen. Bei diesem hybriden synchronen Unterrichtsmodell sah ich mich als Lehrkraft mit einem neuen und ungewohnten Szenario konfrontiert, in dem ich neben den Online-Studierenden auch Studierende im Hörsaal hatte und beide Gruppen gleichermaßen betreuen, motivieren und unterrichten musste. Dieses hybride Szenario stellt die Lehrkraft vor die schwierige organisatorische Aufgabe, den günstigsten

Weg zu finden, um eine Koexistenz von Präsenzunterricht und synchronem Online-Unterricht zu schaffen und so den Erwerb der im Programm festgelegten Kompetenzen für alle Lernenden zu ermöglichen (vgl. Grabensteiner et al. 2021).

4 Methodik des hybriden synchronen Unterrichtsmodells

Da es, wie de Obesso und Núñez (2021: 6) feststellen, bisher nur wenig Literatur gibt, die sich mit Situationen der Simultanität von Präsenzunterricht und Online-Unterricht befasst, müssen die Lehrkräfte ihre Unterrichtseinheiten neu konzipieren und planen, um sie in einem hybriden Simultankontext anwenden zu können, in dem die Studierenden im Mittelpunkt des Lernprozesses stehen. Die Rolle der Lehrkraft ist eher die eines Moderators/einer Moderatorin, eines Vermittlers/einer Vermittlerin und nicht die eines/r Wissensvermittlers/in (siehe dazu Beitrag zur Rolle der Lehrkräfte als Facilitator von Toumi Njeugue in diesem Band). Das Lernen der Studierenden erfordert eine autonomere Methodik. Dabei müssen sowohl technische als auch didaktische Prämissen beachtet werden.

4.1 Technologische Anforderungen

In den DaF-Kursen der FCyT waren bereits Kenntnisse über digitale Tools vorhanden, die auf die Didaktik des Deutschen ausgerichtet waren. Die Lehrkräfte arbeiteten mit den Studierenden im Präsenzunterricht bereits mit digitalen Lehrwerken und multimedialen Aufgaben. Dies war ein großer Vorteil, als quasi über Nacht das *Emergency Remote Teaching* eingeführt werden musste. Die DaF-Lehrkräfte nutzten bereits vor der Umstellung die von der Universität angebotene virtuelle Plattform *Moodle*, sodass auch hier die Umsetzung in technischer Hinsicht schnell erfolgen konnte. Viele Lehrkräfte hatten eine spezielle Ausbildung im Bereich der digitalen Anwendungen absolviert, was angesichts des rasanten Wandels, der sich vollzog, sehr geholfen hat.

Das hybride synchrone Modell bedarf jedoch weiterer technischer Geräte. Zu diesem Zweck haben die Universitäten vor Beginn des Studienjahres 2020/2021, in dem die Anwendung dieses Modells von Anfang an vorgesehen war, Investitionen getätigt, um die Hörsäle und Unterrichtsräume aufzurüsten und sie mit besseren Kameras, Lautsprechern, Mikrofonen und Software für Videokonferenzen auszustatten; außerdem wurden Kurse und Workshops zum hybriden Unterricht geplant. Die technische Ausrüstung ist notwendig für gelungenen Unterricht im hybriden synchronen Modell, es ist jedoch auch methodische Innovation (vgl. Grabensteiner et al. 2021: 8) essenziell, die eine identische Lernerfahrung von den Fernlernenden, den *Zoomies*, und den Anwesenden im Hörsaal, den *Roomies*, ermöglicht. Die konkrete Umsetzung obliegt der Lehrkraft, die in der Lage sein muss, die Aufmerksamkeit beider Gruppen gleichzeitig aufrechtzuerhalten. Ferner sollte sichergestellt werden, dass der Kompetenzerwerb beider Gruppen ausgeglichen ist. Dafür wurde ein Beurteilungssystem implementiert. Mit diesem sollten die Lernergebnisse dokumentiert werden. Als problematisch zeigte sich, dass das „alte“ Beurteilungskonzept sich nicht eignete und so eine kontinuierliche Evaluierung und ein Präsenzttest am Ende des Semesters zum Einsatz kamen. Im weiteren Verlauf dieses Beitrags wird deutlich, wie die Probleme durch eine vollständige Änderung des Beurteilungssystems hätten vermieden werden können.

4.2 Methodisch-didaktische Umsetzung

An der FCyT wurde das von Klett herausgegebene Lehrwerk *Netzwerk Neu* verwendet. Wie bei allen aktuellen Lehrwerken im Bereich DaF gibt es neben der Printversion eine digitale Ausgabe, in der alle Übungen interaktiv vorliegen und alle Hörtexte und Filme direkt abgespielt werden können. Die digitale Ausgabe erleichtert den Einsatz sowohl im Präsenzunterricht als auch im hybriden Unterrichtsraum.

Der wichtigste Punkt für die Durchführung einer sinnvollen Arbeit sowohl in Fern- als auch in Präsenzszenarien ist die Schaffung einer Kohäsion zwischen den Arbeitsgruppen. Die Studierenden sollten das Gefühl haben, dass sie Teil derselben Gruppe sind, dass sie manchmal im physischen Unter-

richtsraum und manchmal virtuell anwesend sind oder in beiden gleichzeitig, wie weiter unten erklärt wird. Um diese Gruppenzusammengehörigkeit zu erreichen, können verschiedene Strategien eingesetzt werden. Eine davon ist, das Unterrichtsgeschehen mithilfe der Kamera zu übertragen, sodass alle Studierenden einander hören und Blickkontakt miteinander aufnehmen können, wenn einer von ihnen spricht. Eine weitere Möglichkeit ist die Einbeziehung von *Roomies* in den virtuellen Raum, was wiederum den Zusammenhalt in der Klasse fördert. Auf diese Weise sehen sich alle Studierenden, sie hören sich gegenseitig zu und nehmen gemeinsam an den vorgeschlagenen Aktivitäten teil. Auf diese Weise ist es, dank der Arbeitsräume, die *Microsoft Teams*³ bietet, sogar möglich, eine integrative Dynamik zwischen *Roomies* und *Zoomies* zu schaffen. Trotz der unterschiedlichen räumlichen Situation teilen sie eine identische Erfahrungssituation, die sowohl den Gruppenzusammenhalt als auch die gegenseitige Aufmerksamkeit, einschließlich gegenüber der Lehrkraft, fördert. Die Aufmerksamkeit ist ein entscheidender Faktor, um die aufgenommenen Informationen zu konsolidieren.

Beim hybriden synchronen Modell müssen Faktoren wie die Konfiguration des Raums, die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten entweder im Hörsaal oder im virtuellen Raum, die an diesen Kontext angepassten Lehr- und Lernprozesse, die digitalen Ressourcen und das Bewertungssystem berücksichtigt werden.

Eine Gruppe kanadischer Forscher (Bernard et al. 2009) argumentierte bereits 2009, dass ein erfolgreicher Aufbau einer Beziehung zwischen dem Lernenden und dem Inhalt, die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die Interaktion zwischen Lernenden untereinander die Lernergebnisse deutlich verbessert. Angesichts der zunehmenden Digitalisierung in der Hochschulbildung könnte der hybride synchrone Ansatz bei der Gestaltung von weiteren Bildungsprozessen ein guter Beitrag zur Optimierung der Ergebnisse sein.

.....

3 Die Universität Complutense Madrid (UCM) hat diese Software für das Studienjahr 2021/2022 eingeführt, mit der die hybriden Unterrichtseinheiten an der Universität durchgeführt wurden.

4.3 Beispiel für einen synchronen hybriden DaF-Unterricht

Bei der Unterrichtsvorbereitung werden die gleichen Planungskriterien wie beim Präsenzunterricht berücksichtigt (vgl. Bimmel et al. 2011: 68):

- Was sollen die Studierenden lernen? (Lernziel; Niveaustufe)
- Was sollen die Studierenden tun, um das Lernziel zu erreichen? (Lernaktivitäten, die im Lehrwerk implementiert sind)
- Wie können die Studierenden arbeiten? (Sozialformen; Anpassung der Sozialformen an den hybriden Unterricht)
- Woran/Womit werden die Lernaktivitäten ausgeführt? (Materialien; Lehrwerk sowie weitere digitale Tools)
- Wie/Mithilfe welcher Träger/Verstärker werden die Materialien den Studierenden dargeboten? (Medien/Hilfsmittel; liegen in Form des digitalen Lehrwerks bereits vor)

Auf der Grundlage dieser Fragestellungen wird zum einen das Lehrwerk ausgewählt und zum anderen ergänzende Aktivitäten geplant. In erster Linie werden folglich die Lernenden in den Blick genommen: Alter, bisherige Erfahrungen mit dem Lernen einer Fremdsprache, Beziehung zur deutschen Sprache, (Vor-)Wissen über die deutschsprachigen Länder, Motivation, Leistungsbereitschaft, die reale Situation im Unterrichtsraum (im Präsenzunterricht und virtuellen Klassenraum), Arbeitsbedingungen (z. B. Klassenstärke), Stunden pro Woche, Ausstattung des Unterrichtsraums, Einsatzmöglichkeiten von Medien und die Rolle der Lehrkraft.

Die Progression wird vom Lehrwerk vorgegeben. Bei der Auswahl der Lernaktivitäten ist zu berücksichtigen, dass diese in zwei verschiedenen Räumen durchgeführt werden, und es ist darauf zu achten, eine Verbindung zwischen *Roomies* und *Zoomies* herzustellen, um die Zusammenarbeit zwischen ihnen zu erleichtern und die Idee des Gruppenzusammenhalts zu stärken.

Die Einteilung der Unterrichtseinheiten in Phasen kann so erfolgen wie von Bimmel et al. (2011: 73) vorgeschlagen, in Anlehnung an das Modell *Didaktische Analyse (DA)*, welches in Deutschland von dem Bildungstheoretiker

und Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki (1962) in die Diskussion eingeführt wurde, also Einführung, Präsentierung, Semantisierung und Übungen.

Für die erste Phase der *Einführung* kann auf digitale Tools wie *Mentimeter* zurückgegriffen werden, mit denen Wortwolken, Fragen und Antworten erstellt und Informationen in Echtzeit erhalten werden, unabhängig davon, ob sich die Studierenden im Online-Unterricht, im hybriden Online-Unterricht oder im Präsenzunterricht befinden. Die Studierenden können interagieren, sowohl mit der Lehrkraft als auch mit ihren Mitstudierenden, sie können auch Brainstorming, Wortwolken usw. erarbeiten. Sie können auch kollaborative Online-Mindmapping-Tools wie *Miro*, *genially* oder *MindMup* verwenden, mit denen sich die Studierenden schnell und prägnant produktiv einbringen können.

In der zweiten Phase, der *Präsentierung*, werden den Studierenden neue Inhalte präsentiert. Dabei ist die Verwendung des digitalen Lehrwerks sowie des digitalen Bildschirms sehr hilfreich. Kollaborative Texteditoren wie zum Beispiel *EduPad* ermöglichen gleichzeitige Aktivitäten der Studierenden.

In der Phase 3, der *Semantisierung*, bietet es sich an, die gesamte Gruppe durch verschiedene soziale Formen der Zusammenarbeit einzubeziehen. Wenn zum Beispiel, wie oben erwähnt, alle Studierenden *remote* anwesend sind, würde die gleiche Aktivität für alle Studierenden durchgeführt werden, unabhängig von dem Raum, in dem sie sich befinden. Die Ausarbeitung der für diese und andere Phasen vorgeschlagenen Aufgaben kann auch in Form von Gruppenaufgaben erfolgen, wobei eine der Gruppen aus *Zoomies* und die andere aus *Roomies* bestehen würde. Die Arbeit kann separat erfolgen und später gemeinsam besprochen werden oder sie kann in Gruppenarbeit mit einem entsprechenden Tool, wie z. B. einem kollaborativen Texteditor wie *EduPad*, durchgeführt werden.

In der vierten Phase, den *Übungen*, lernen die Studierenden, das Gelernte in die Praxis umzusetzen. Dazu können Anwendungen wie *Cerebriti*, *Plickers*, *Quizizz*, *Kahoot!* usw. genutzt werden.

Schließlich gehört zum Unterricht auch die Evaluation der Lernergebnisse. Zur hybriden Beurteilung können die gleichen Anwendungen wie für die Online-Aktivitäten genutzt werden, also *Cerebriti*, *Plickers*, *Quizizz*, *Kahoot!* usw. Dabei ist zu beachten, dass sich das für den Präsenzunterricht geschaffene

Beurteilungssystem nur schwer an das hybride synchrone Modell anpassen lässt. Daher sollte versucht werden, andere Beurteilungssysteme zu erarbeiten, die besser zu diesem neuen Modell passen.

4.4 Beurteilung als kritischer Aspekt des hybriden Unterrichts und als Chance für die Neuropädagogik (ein metakognitiver Ansatz)

Wie erwartet wurde, stießen die Lehrkräfte bei der Anwendung eines hybriden Unterrichtsmodells auf viele Hindernisse und Einschränkungen. Es wurde jedoch festgestellt, dass es durch innovative technologische Hilfsmittel, eine gute Zeiteinteilung, die Anwendung verschiedener Dynamiken im Hörsaal, kollaborative Methoden und eine motivierende Arbeit seitens des Lehrpersonals möglich war, einen hybriden Unterricht durchzuführen und damit gute Ergebnisse zu erzielen, zusätzlich zur Entwicklung der Autonomie der Studierenden.

Als jedoch die Zeit für die abschließende Leistungsbeurteilung der Studierenden (in Form von Noten) kam, wurde eine traditionelle persönliche Beurteilungsmethode gewählt. Die Anpassung „traditioneller“ Abschlussprüfungen an die neue Situation war im hybriden Kontext offenbar nicht machbar und angesichts dieses Nachteils wurde beschlossen, die Abschlussprüfungen so durchzuführen, wie sie in der Zeit vor der Pandemie durchgeführt wurden, also in Präsenz. Einige Studiengänge haben sich für eine kontinuierliche Beurteilung entschieden, also die Beurteilung von Arbeiten, die die Studierenden im Laufe des Semesters in Eigenarbeit zuhause erstellt haben, sowie die Präsentation von Projekten im virtuellen Klassenraum. Die so beurteilten Arbeiten wurden bei der Endnote prozentual berücksichtigt.

Auch bei diesem kontinuierlichen Beurteilungsansatz wurde am Ende des Semesters eine Abschlussprüfung durchgeführt, die allerdings einen prozentual geringeren Einfluss auf die Endnote hatte.

Was hätte man tun können, um eine Beurteilung in einem hybriden Kontext durchzuführen? Die hybride Beurteilung könnte durch einen Prozess der Metakognition erfolgen.

Dehaene schreibt dazu:

Niemand hat uns die Regeln erklärt, die das Gehirn dazu bringen, sich etwas zu merken und zu verstehen oder im Gegenteil zu vergessen und Fehler zu machen. Das ist bedauerlich, denn dazu gibt es überaus viele aussagekräftige Daten. Eine ausgezeichnete englische Website, die der Education Endowment Foundation (EEF), enthält lange Listen der erfolgreichsten pädagogischen Maßnahmen. Und eine der wirksamsten ist ihrer Meinung nach die Metakognition, d. h. das Wissen über kognitive Funktionen. Zu wissen, wie man lernt, ist einer der wichtigsten Faktoren für den Lernerfolg. (Dehaene 2019: 27, hier: aus dem Spanischen übersetzt).

Metakognition bezieht sich auf die kognitive Fähigkeit, die es Menschen ermöglicht, über ihre Denkprozesse und ihre eigenen Gedanken nachzudenken und zu reflektieren. Dazu gehören Prozesse der Aufgabenplanung, der Fortschrittsüberwachung, der Bewertung der Ergebnisse und der eventuellen Änderung der gewählten Strategie, falls dies zur Verbesserung der Ergebnisse erforderlich ist. Dies ermöglicht die bewusste Steuerung der eigenen kognitiven Aktivität während des Denkprozesses (vgl. Bueno 2019: 177, Ruiz 2020 :212, Rueda 2021: 338).

Sehen wir uns nun an, wie Studierende dieses metakognitive Gerüst aufbauen können, um ihr eigenes Lernen zu regulieren, was eine Änderung der abschließenden Beurteilungen beinhalten würde. Dabei beschäftigen wir uns insbesondere damit, was Lehrkräfte tun können, um ihre Studierenden bei dieser Aufgabe zu unterstützen (vgl. Ruiz 2020: 212–218):

a. *Bewertung des Verständnisses von Lernprozessen*

Die Studierenden führen die Aufgaben manchmal unzureichend aus, weil sie die Aufgaben nicht verstehen. Die Lehrkraft kann klar und deutlich sein, Rubriken zur Verfügung stellen, damit sie verstehen, was von ihnen erwartet wird und was nicht, und Fragen zu dem Vorgehen stellen, das sie zur Lösung der Aufgaben führt. Auf diese Weise kann überprüft werden, ob sie die Aufgabe vollständig verstanden haben.

- b. *Realistisches Einschätzen von Schwächen und Stärken beim Lernen*
Die Lernenden müssen in der Lage sein, ihre Fähigkeiten zur Erreichung der Ziele realistisch einzuschätzen, da es sehr häufig vorkommt, dass Lernende ihre eigenen Fähigkeiten zur Zielerreichung überschätzen. Eine gute Strategie zur Beurteilung dieser Schwächen und Stärken könnte die Anwendung der *Abrufmethode* (retrieval method) sein (vgl. Roediger & Karpicke 2006). Bei dieser Methode geht es darum, das Gelernte erneut abzurufen, anstatt die gleichen Informationen über den gleichen Zeitraum einfach noch einmal zu lernen wie beim ersten Mal. Das bedeutet, dass sich Lerninhalte besser einprägen, wenn die Studierenden versuchen, sich an diese zu erinnern, anstatt diese einfach noch mal durchzulesen. Wenn zum Beispiel der oder die Studierende den Lernstoff anderen erklärt, ist der Lerneffekt bei der erklärenden Person viel höher. Zudem wird diese Person beim Erklären bemerken, wo sie selbst noch Verständnisprobleme oder sonstige Schwächen hat (Karpicke & Roediger 2008: 366–368; Roediger & Butler 2011: 20–27).
- c. *Planung der Lernaufgabe*
Die Lernenden sollten sich Zeit nehmen, um zu planen, wie der Prozess zur Entwicklung der Aufgabe aussehen soll. Die Lehrkraft kann in dieser Hinsicht durch Aktivitäten helfen, bei denen die Planung Teil des Endziels ist.
- d. *Auswahl von Strategien zur Erreichung der Lernziele*
Die Lernenden müssen ihre Bemühungen auf die geeigneten Strategien für die Bearbeitung der Aufgabe richten. Die Methode, die Lernenden bei der Verbesserung von metakognitiven Fähigkeiten dieser Art zu unterstützen, könnte darin bestehen, verschiedene Strategien zu empfehlen und fachspezifische Techniken zu vermitteln.

e. *Ausführen des Plans und Überwachen des Prozesses und der Ergebnisse*

Die Lernenden sollten zwischen dem, was geplant ist, und dem Fortschritt der Aufgabe, die sie ausführen, abgleichen, um ihr eigenes Lernen anzupassen und zu bewerten. Auch hier könnte die *Ab-rufmethode* dabei helfen, Schwächen der Lernenden aufzudecken.

f. *Überdenken des gewählten Plans und Überprüfung seiner Angemes-senheit*

Die Studierenden sollten in der Lage sein, nach einer Bewertung ihres Prozesses und ihrer Fortschritte zu entscheiden, ob sie ihre Strategie in Abhängigkeit von den erzielten Ergebnissen ändern wollen oder nicht.

Dies könnte ein voll anwendbares Modell für den Hybridunterricht sein. Durch die Förderung der metakognitiven Arbeit lernen die Studierenden nicht nur den Lernstoff selbst, sondern auch etwas über ihre Lernprozesse. Dadurch werden sie sich ihrer Bedürfnisse und Grenzen immer bewusster und können ihre Prozesse anpassen.

5 Überlegungen zum hybriden und nicht hybriden Unterricht

Die folgenden Überlegungen gelten für den Unterricht im Allgemeinen:

1. Die Technologie wird die Lehrkräfte nicht ersetzen, aber sie kann uns in unterschiedlichen Lernmodellen helfen. Wie weiter oben ausgeführt, ist sie für hybride Kontexte unverzichtbar. Technik sollte als ein Mittel gesehen werden, das das Lehren und Lernen einfacher und effizienter machen kann.
2. Ein wichtiger Punkt ist zudem die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften. Pädagogische Praktiken, die sich bewährt haben, sei es im hybriden oder nicht hybriden Umfeld, sollten unter Kolleg:innen geteilt werden. Das gilt umso mehr bei der Anwendung neuer

Lernmodelle. Also: „Lassen Sie uns Netze schaffen!“ Und damit sind nicht nur die neuronalen Netze gemeint, sondern auch soziale Netze zwischen Lehrkräften zum Austausch neuer Lehr- und Lernmethoden. Von dieser Zusammenarbeit werden nicht nur die Lehrkräfte selbst profitieren, sondern vor allem auch die Studierenden.

3. Die Pandemie hat uns noch deutlicher vor Augen geführt, dass jedes Gehirn einzigartig ist und dass wir auf die unterschiedlichen Gegebenheiten im Unterricht reagieren müssen, egal ob es sich um Online-, Präsenz- oder Hybridkurse handelt.
4. Die Lernenden sollten beim Wissenserwerb von den Lehrkräften unterstützt werden, denn die Metakognition hat einen großen Einfluss auf die Optimierung des Lernens.
5. Die Lehrkräfte sollten im Unterricht (ob Präsenz-, Online- oder Hybrid-Unterricht) Emotionen fördern, die die Arbeit des Gehirns anregen und stimulieren.
6. Genau wie in anderen Unterrichtskontexten ist es auch bei Online- und Hybrid-Kursen empfehlenswert, aktive Pausen einzulegen, um die Aufmerksamkeit hoch zu halten.

6 Schlussfolgerungen

Die durch die Pandemie entstandene Situation führte zur Geburt eines neuen Lehrmodells, des hybriden synchronen Modells. Dieses Modell, das sich noch in der Erprobung befindet, musste an das gesamte Bildungswesen angepasst werden. An diesem Phänomen zeigte sich, dass eine andere Bildung möglich ist und dass sich die Bedeutung digitaler Kompetenzen zu einem wachsenden Trend entwickelt.

Aus den obigen Ausführungen geht hervor, dass die wichtigsten Veränderungen auf organisatorischer und methodischer Ebene stattgefunden haben. Methodisch gesehen wurde das Konzept des E-Learning als Ausgangspunkt für die Umsetzung eines *Emergency Remote Teaching* in der ersten Pandemiephase und eines hybriden synchronen Modells in der zweiten Pandemiephase verwendet.

Angesichts der Unerfahrenheit mit dem neuen Modell wurde an der Universität Complutense Madrid der Versuch unternommen, die Methodik des Präsenzunterrichts an den Hybridunterricht anzupassen. Bewährte methodische Aspekte wurden beibehalten, modifiziert und an den hybriden Kontext angepasst, um den Zusammenhalt der Gruppe zu fördern, also ein partizipatives, kooperatives und dynamisches Umfeld zu schaffen. Um diese Zusammenarbeit zwischen den Gruppen zu ermöglichen, wurden technologische Anwendungen eingesetzt. Künftige Studien werden sicherlich weitere wirksame Handlungsmuster in diesem Unterrichtsmodell aufzeigen, die uns einen großen, noch zu entdeckenden Horizont eröffnen.

Bibliografie

- BERNARD, R. M. et al. (2009): A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79 (3), 1243–1289, <https://doi.org/10.3102/0034654309333844>, letzter Zugriff am 06.03.23.
- BIMMEL, P., KAST, B., & NEUER G. (2011): *Deutschunterricht planen. Neu. Fernstudieneinheit 18*. Klett.
- BUENO I TORRENS, D. (2019): *Neurociencia aplicada a la educación*. Madrid: Editorial Síntesis. [Kindle-Ausgabe].
- DEHAENE, S. (2019): *¿Cómo aprendemos? Siglo XXI*; Editores Argentina.
- DENGLER, S., SIEBER, T., RUSCH, P., & SCHMITZ, H. (2019): *Netzwerk neu A1.1. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Videos*. Klett.
- DE OBESSO ARIAS, M. M., & NÚÑEZ CANAL, M. (2020): *El modelo educativo híbrido: una respuesta necesaria de la enseñanza universitaria a partir de la Covid-19*, <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.34706.89289>, letzter Zugriff am 06.03.23.
- Facultad de Comercio y Turismo UCM (2021): *Marco estratégico para la docencia en el curso 2020/2021*, Änderung vom 21. Januar 2021, <https://comercioyturismo.ucm.es/file/marco-para-la-docencia-22-de-julio-de-2020-modificacion-21-de-enero-2021->, letzter Zugriff am 06.03.23.

- Facultad de Comercio y Turismo UCM (2020): *Revisión del Marco Estratégico para la Docencia 2020–21 vom 13. November*, <https://comercio-yturismo.ucm.es/file/revision-del-marco-estrategico-de-la-docencia-aprobado-el-13-de-nov-de-2020>, letzter Zugriff am 06.03.23.
- GOLDEN, C. (2020): Remote Teaching: The Glass Half-Full. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/blogs/2020/3/remote-teaching-the-glass-half-full>, letzter Zugriff am 06.03.23.
- GRABENSTEINER, C. et al. (2021): Ein hybrider Lernraum entsteht: Partizipative Raumgestaltung mit digitalen Medien, *Medienimpulse*, 59 (4), 1–29, <https://doi.org/10.21243/mi-04-21-07>, letzter Zugriff am 06.03.23.
- HODGES, C. et al. (2020): The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning, *EDUCAUSE Review*, <https://www.researchgate.net/publication/340535196>, letzter Zugriff am 01.09.22.
- KARPICKE, J. D. & ROEDIGER III, H. L. (2008): The critical importance of retrieval for learning [online], *Science* 319, 966–968, <https://doi.org/10.1126/science.1152408>, letzter Zugriff am 06.03.23.
- KARPICKE, J. D., BUTLER, A. C. & ROEDIGER III, H. L. (2009): Metacognitive strategies in student learning: do students practise retrieval when they study on their own? *Memory*, 17 (4), 471–479, <https://doi.org/10.1080/09658210802647009>, letzter Zugriff am 15.02.23.
- KLAFKI, W. (1962): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: KLAFKI, W. u. a.: *Didaktische Analyse*. Hannover: Schroedel.
- ROEDIGER III, H. L. & KARPICKE, J. D. (2006): The Power of Testing Memory: Basic Research and Implications for Educational Practice [online], *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science*, 1 (3), 181–210. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00012.x>, letzter Zugriff am 06.03.23.
- ROEDIGER III, H. L. & BUTLER, A. C. (2011): The critical role of retrieval practice in long-term retention [online], *Trends in cognitive sciences*, 15 (1), 20–27, <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.09.003>, letzter Zugriff am 08.07.22.
- RUEDA, C. (2021): *Educación la atención: con cerebro*. Madrid: Alianza editorial.
- RUIZ, H. (2020): *¿Cómo aprendemos?: Una aproximación científica al aprendizaje y a la enseñanza*. Barcelona: Editorial Graó.

- SZUMLAKOWSKI, I., MOZOS, L. & VAZQUEZ, A. (2022): Informe de la Universidad Complutense de Madrid sobre la incidencia del confinamiento en la enseñanza de lenguas extranjeras, in: ACOSTA JIMÉNEZ, A. J., CORRAL ESTEBAN, A. & GARCÍA HERNÁNDEZ, Y: *Enseñar lenguas extranjeras después de la COVID-19. Análisis y propuestas metodológicas*, Peter Lang.
- TAVANGARIAN, D. et al. (2004): Is e-Learning the Solution for Individual Learning? *Electronic Journal of e-Learning*, 2, 273–280.

JOHANNES SCHINDLER

Finnisch-Unterricht im digitalen Klassenraum

Ein Erfahrungsbericht

Einleitung

Wohl kein Stichwort hat das Unterrichtsgeschehen in den letzten Jahren mehr beeinflusst und verändert als der Begriff „Corona-Pandemie“. Zwar wurde der Schulunterricht weiterhin vorwiegend in Präsenz abgehalten, im universitären Umfeld hingegen wurden rein digitale Veranstaltungen sowie hybride Unterrichtskonzepte schnell zum neuen „Normalzustand“. Im folgenden Artikel werden die Erfahrungen einiger Kursteilnehmenden eines virtuellen Finnisch-Sprachkurses mit 15 Personen präsentiert, die zeigen, welche Herausforderungen bei dessen Umsetzung auftreten können. Das Programm, mit dem gearbeitet wurde, war *Microsoft Teams*, ein Tool, welches Videotelefonie, Chateinträge und weitere Optionen zur Verfügung stellt. Der besagte Sprachkurs wurde vorwiegend von Linguistikstudierenden im Rahmen eines verpflichtenden Moduls belegt, welche nach dem erfolgreichen Abschluss des Kurses zu ihren Erfahrungen befragt wurden.

In Kapitel 1 werden zunächst theoretische Zielsetzungen präsentiert. Hierbei stehen die besonderen Anforderungen für die Lehrkräfte im Vordergrund, die Wünsche und sprachlichen Kompetenzen der Studierenden bestmöglich zu fördern. Kapitel 2 führt die Lehrplattform näher ein und erläutert deren Verwendung innerhalb des Kurses. Die Umfrageergebnisse werden in Kapitel 3 dargestellt und besprochen, bevor in Kapitel 4 die Erkenntnisse zusammengefasst werden, sodass in Hinblick auf zukünftige digitale Lehrveranstaltungen Hilfestellungen für Lehrkräfte erstellt werden können. In Kapitel 5 wird abschließend ein Fazit gezogen.

1 Wenn Ideenreichtum von Lehrkräften gefragt ist – Zielsetzungen und Kompetenzen des Sprachkurses umsetzen

Schüler*innen bzw. Studierende wurden ebenso wie Lehrkräfte auf der ganzen Welt kurzfristig gezwungen, Kompetenzen in digitalen Tools ohne lange Vorlaufzeit zu entwickeln. Wo vorher klassische Tools wie die Tafel oder ausgedruckte Übungsblätter im Präsenzunterricht leicht bereitzustellen waren, mussten mit Pandemiebeginn neue Plattformen genutzt werden, um den Kontakt und die Überprüfung von Aufgaben zu gewährleisten. Dabei ist es auch im virtuellen Raum wichtig, alle Aufgabentypen zu hinterfragen, da nach dem *ICAP-Modell* etwa das Lesen eines Textes verschiedene Lernaktivitäten ansprechen kann (vgl. Chi & Wylie 2014: 221ff.). Wenn z. B. grammatische Phänomene oder kulturelle Einblicke eingeführt werden, sollten Lehrkräfte einen Plan haben, wie stark die kognitive Aktivierung der Lernenden sein soll, schließlich sind die Lernenden auch gefordert, autonom zu arbeiten, sodass im Rahmen des E-Learnings hierfür Angebote bereitgestellt werden müssen (vgl. Drumm et al. 2021: 498f.). Im vorgestellten Finnisch-Kurs waren vermehrt sprachliche Kompetenzen einzuplanen, da diese für Linguistikstudierende in weiteren Veranstaltungen relevanter sind als kulturelle Aspekte. Diese Kompetenzen umfassen vor allem morphosyntaktische Analysefertigkeiten sowie Kommunikationspraxis. In Kapitel 3 werden die individuellen Vorstellungen der Studierenden in Bezug auf den Kompetenzausbau ausführlicher behandelt, weshalb an dieser Stelle nicht explizit darauf eingegangen wird. Es soll lediglich erwähnt werden, dass die Unterrichtsgestaltung und somit auch die gewählten Plattformen den didaktischen Anforderungen gerecht werden sollten, da „die Bereitstellung eines Ermöglichungsraumes“ (ebd.: 499) bedeutsam ist. Dies ist mit Hinblick auf die kognitive Aktivierung bei mangelnder Vorlaufzeit eine Herausforderung, was die Planung von digitaler Lehre erschwert.

Aufgrund der abrupten Umstellungen wurden zusätzlich zur Unterrichtsplanung auch aufwändigere Evaluationsprozesse notwendig:

Der Produktionsaufwand für die (interaktive) Aufbereitung von Lernmaterialien sowie der zeitliche Aufwand für Korrekturen, Kommunikation mit Schüler*innen sowie Feedback auf eingereichte Arbeitsergebnisse erscheinen gegenüber dem klassischen Präsenzunterricht deutlich höher (Eichhorn et al. 2020: 86).

Auch wenn gute digitale bzw. hybride Lehre tendenziell positive Einschätzungen erzielt (vgl. Grein 2021: 50f. & in diesem Band), ist dieser Aspekt nicht zu vernachlässigen, wenn es um die Bewertung von Lehrveranstaltungen geht. Daher werden die zum Sprachkurs präsentierten Eindrücke aus der Studierendensicht zunächst isoliert vorgestellt und später mit den Erkenntnissen aus der Literatur kommentiert.

2 **Microsoft Teams als Unterrichtsplattform**

Um Lernende aus unterschiedlichen Orten in einem virtuellen Raum zu versammeln, bedarf es einer Plattform, die Möglichkeiten bietet, die geplanten Unterrichtseinheiten sinnvoll mit den technischen Möglichkeiten zu kombinieren. Grundvoraussetzung für alle didaktischen Planungen muss daher sein, die Tools der Plattform zu kennen, um Erläuterungen optimal zu visualisieren und nachvollziehbar darzustellen. *Microsoft Teams* wurde in diesem Fall verwendet, wobei die folgenden Funktionen nennenswert sind: a) das *Screensharing* während des Videocalls, bei der ein*e Teilnehmende*r eine Präsentation vom eigenen Bildschirm mit den Anwesenden teilen kann; b) eine Handhebe- bzw. Chatfunktion, um Redebeiträge mündlich oder schriftlich anzubringen; c) Breakout-Rooms, um Gruppen zur Bearbeitung von Übungen einzuteilen; d) Dateiablagen, um Zusatzmaterialien hochzuladen.

Auch wenn eine Plattform viele Tools besitzt, sollte die Anwendung externer Programme nicht zu kurz kommen, da die vorhandenen Tools nicht unbedingt für die Zwecke eines Sprachkurses angemessen sind. Ein Beispiel hierfür findet sich in (1), in dem die Verwendung der Chatfunktion als Tafel dargestellt wird (Übersetzungen rechts ergänzt):

- (1)
- | | |
|--|---|
| a) <i>Millä tulet yliopistolle?</i> | (Womit kommst du zur Universität?) |
| b) <i>Sinä opiskelet Mainzin yliopistossa.</i> | (Du studierst an der Mainzer Universität) |
| c) <i>Kysy joltakin?</i> | (Frag jemanden?) |
| d) <i>mennä kotiin</i> | (nach Hause gehen) |
| e) <i>milloin?</i> | (wann?) |
| f) <i>kysyä vastata</i> | (fragen antworten) |
| g) <i>MILLÄ?</i> | (Womit?) |
| h) <i>mihin?</i> | (Wo?) |
| i) <i>Keneltä kysyt?</i> | (Wen fragst du?) |
| j) <i>Asemalle</i> | (Zu der Haltestelle) |
| k) <i>s.130</i> | |
| l) [später im Kurs] <i>HA s.131</i> | |
| m) <i>s.132 lue teksti</i> | (s.132 lies den Text) |
| n) <i>s. 133 HA 17</i> | |
| o) <i>s.160</i> | |
| p) <i>ostaa +OBJ. +mistä?</i> | (kaufen + OBJ. + woher?) |
| q) <i>Torilta ostan perunat</i> | (Ich kaufe Kartoffeln auf dem Markt) |

Der Auszug ist eine Übung, in der eine Antwort auf den Beitrag (1a) gegeben werden soll, um Lokalkasusfälle zu üben.¹ Die Beantwortung erfolgte mündlich. Die Einträge (1d)–(1h) sind Hintergrundinformationen bzw. zusätzlichen Optionen, wie man weitere Fragen stellen könnte, da in (1e), (1g) und (1h) weitere Fragewörter vorgestellt und in (1d) und (1f) Verben im Infinitiv eingeführt werden. In (1k)–(1o) werden Hausaufgaben aus dem Lehrbuch verteilt. In (1p) endet der Diskurs mit einer syntaktischen Erklärung eines Ausdrucks mit dem Wort *ostaa* ‚kaufen‘. Das Fragewort *mistä* ‚woher‘ referiert auf den Kasus, in dem die Ortsangabe stehen muss. (1q) illustriert ein konkretes Beispiel.

.....

1 Das Finnische kennt 8 Lokalkasusfälle (vgl. Bucholz 2007: 23–31).

Diese Verwendung der Chatfunktion war für die Kursteilnehmenden ein Hindernis, da Informationen aus dem Diskurs nur schwer mit dem Aufgabentyp verknüpft werden konnten, wie im kommenden Kapitel gezeigt wird. Aufgrund kurzer Aufmerksamkeitsspannen (vgl. Vy Le 2021: 8), Ablenkungen oder technischer Aussetzer trägt dieser Verwendungstyp das Risiko, dass die Lernenden den Überblick verlieren. Darüber hinaus wird den Abwesenden die Chance verwehrt, die verpassten Sitzungen nachzubereiten, wenn die Chatbeiträge unübersichtlich sind und nicht aufeinander aufbauen. Solche Aspekte sind den Studierenden bewusst. Erfahrungen aus anderen digitalen Lehrveranstaltungen führen dazu, dass die Lernenden sich teilweise besser als die Lehrkräfte mit den technischen Möglichkeiten auskennen und somit die didaktische Umsetzung auf der Plattform gut einschätzen können. Dementsprechend sollten Lehrkräfte die Wahl der Plattform an ihre Unterrichtsplanungen anpassen und nicht umgekehrt (vgl. Drumm et al. 2021: 499). So vermittelt die Lehrkraft den Eindruck, dass sie sich Gedanken in der Planung gemacht hat, die sie der Lerngruppe mitteilen kann.

3 Evaluation des Unterrichtsgeschehens

Das Bewerten von Unterrichtsqualität unterliegt subjektiven Ansichten, die unter den Lernenden stark variieren können, weshalb es beinahe unmöglich ist, das Unterrichtskonzept auf die Bedürfnisse aller anzupassen. Jedoch gab es wiederkehrende Kritikpunkte unter den Studierenden, die mir in Einzelgesprächen aufgefallen sind. Um sie herauszufiltern, wurde ein Online-Fragebogen erstellt, mit dem Ziel, individuelle Eindrücke zu clustern und mögliche Probleme für die Konzeption zukünftiger Unterrichtsplanung herauszustellen. Fünf Teilnehmende (1 m, 4 w; zw. 19–25 Jahren) beendeten die Umfrage, sodass deren Angaben ausgewertet werden konnten. Um verschiedene Domänen zu adressieren, wurden die Fragen in vier Blöcke aufgeteilt. Es wurden hauptsächlich skalierte Daten erhoben, welche wegen des geringen Rücklaufs im Folgenden weniger beschrieben werden, sodass die mitgelieferten Kommentare im Vordergrund der Erhebung stehen.

3.1 Plattform, Materialien & Lernumgebung

Nach den Angaben war Finnisch für die Teilnehmenden Neuland, sodass die Voraussetzungen für alle gleich waren. Vier der fünf Befragten schrieben, dass *Microsoft Teams* für die Zwecke des Kurses oft oder tendenziell ungeeignet war, eine Person fand den Einsatz dagegen sehr gut. Neben den üblichen Schwierigkeiten mit der Technik wurde die Chatfunktion als größter Kritikpunkt herausgestellt. Wie bereits angedeutet, waren Informationen teilweise unverständlich formuliert, wodurch dem Unterricht nur schwer gefolgt werden konnte. Darüber hinaus berichtete eine Person, dass die Kommunikationskompetenz aufgrund der Plattform nicht ausreichend beachtet wurde.

Das Lehrbuch wurde von den Befragten positiv eingestuft, jedoch gab es Konsens darüber, dass die von der Lehrkraft verschickten Zusatzmaterialien große Schwierigkeiten bereitet haben:

(2a) *„Das Buch [...] war geeignet, doch sämtliche Arbeitsblätter wurden oft zehn Minuten vor der Stunde erst gesendet, sie waren falsch bzw unentschlüsselbar benannt.“ (UF1)*

(2b) *„Das Buch war wirklich hilfreich und gut verständlich. Die restlichen Materialien waren allerdings oft einfach durcheinander, nicht ordentlich gescannt und benannt.“ (UF2)*

(2c) *„Das Buch war gut, die Arbeitsblätter (vor allem die, die komplett auf Finnisch waren) eher nicht.“ (UF5)*

Generell werden Zusatzmaterialien, die keine klare Fokussierung oder Sinn aufweisen, als Problem gesehen (vgl. Voss & Wittwer 2020: 605), ebenso verhält es sich laut der obigen Kommentare mit Dateibenennungen und Qualität. (2a)–(2c) beschreiben, dass die Arbeitsblätter teils aus zeitlichen Gründen nicht vorbereitet werden konnten, ungeordnet bzw. missverständlich benannt waren, oder komplett zielsprachenorientiert und daher unverständlich waren. Zwar können derartige Materialien gut in das didaktische Konzept der Lehrkraft passen und den Unterricht unterstützen, allerdings, wie angedeutet, auch stören.

Im Hinblick auf die Lernumgebung wurde angegeben, dass einige Studierende den Unterricht aus der Universität mitverfolgen mussten. Betrachtet man die folgenden Angaben, fällt auf, dass die Bereitschaft aus einer universitären Lernumgebung zu arbeiten, nicht nur als Nachteil gesehen wurde:

(3a) *„Da ich in der Uni am Angebot teilnehmen musste, fand ich die online Lehre nicht gut geregelt. Es war das einzige Fach, das ich online hatte. Es zerstörte die Freude auf ganze Unterrichtstage, weil ich online nicht gut mitarbeiten kann.“ (UF1)*

(3b) *„zu Hause fand ich es eher schwierig mich zu konzentrieren aber am Campus (zusammen mit anderen Kursteilnehmern) ging es etwas besser.“ (UF5)*

Dass der Finnisch-Kurs online angeboten wurde, resultierte für einige Studierende darin, ihre Lernumgebung notgedrungen an einen Ort zu verlegen, an dem manche Faktoren, wie etwa die Lautstärke oder die Signalstärke des Internets, unkontrollierbar waren. In den Kommentaren ist deutlich zu sehen, dass dieser Umstand die Motivation und Freude am Lernen mindern kann. Die Möglichkeit, sich mit anderen Personen face-to-face auszutauschen, ist aber ein Grund, die universitäre Umgebung zu bevorzugen. Die numerischen Einschätzungen der Teilnehmenden lagen mittig auf der Skala mit einer leichten Tendenz zur Angabe *eher geeignet*.

3.2 Didaktische Gestaltung

Ein gezieltes Vermitteln und Üben von Grammatik und Sprachpraxis kann zwar im Präsenzunterricht in face-to-face durch Interaktionen trainiert werden, doch ist dies auch in einer rein digitalen Lernumgebung nicht unmöglich. Wie in Kapitel 2 angedeutet, muss hierfür das didaktische Konzept mit den Möglichkeiten der Lernplattform vereinbar sein. Laut Umfrageergebnissen wurde jedoch der Umgang mit der Plattform als durchweg negativ eingestuft. Zwar wurde das Bemühen der Lehrkraft, diese sinnvoll zu nutzen, lobend erwähnt, bei der Umsetzung gab es aber Mängel. So wurde die fehlende

Kritikfähigkeit bei Hilfestellungen von Studierendenseite moniert, was u. a. das Hochladen der Zusatzmaterialien betrifft, ebenso wurde der Einsatz der Chatfunktion als unzureichend beschrieben. Auf die Frage „*Wie gut wurden Erklärungen zu Grammatik oder Aufgaben Deiner Meinung nach durch den Einsatz der Lernplattform vermittelt?*“ antwortete lediglich eine Person mit einer positiven Tendenz, während die anderen die Frage mit negativen Einschätzungen bewerteten (= *immer schlecht* bzw. *oft schlecht*):

(4a) „*Der Chat alleine war einfach ungeeignet bzw unangemessen genutzt worden, sodass man hinterher nicht mehr wusste, worauf einzelne Nachrichten bezogen waren.*“ (UF1)

(4b) „*Unverständliche Erklärungen, bei Nachfragen wurde idR dasselbe einfach wiederholt.*“ (UF2)

(4c) „*Mitschreiben war so gut wie unmöglich, Grammatikerklärungen im Teams Chat waren teilweise unverständlich.*“ (UF5)

(4d) „*Ich fand die Erklärungen grundsätzlich ganz gut, manchmal zu sehr abschweifen [sic], dass am Ende es etwas verwirrter war als es zu Beginn war.*“ (UF4)

(4a) bis (4c) nennen die Art der Problemquelle, da die Angaben des Chats mitunter schwer nachvollziehbar waren, oder Rückfragen nicht pointiert beantwortet wurden, weshalb die Ergebnissicherung in Form von Mitschriften zur Herausforderung wurde (vgl. 4c). Selbst die positiv bewertete Antwort von UF4 berichtet Abschweifungen, die zu Konfusionen führten.

Dem didaktischen Konzept des Kurses gaben drei Teilnehmende die niedrigste Einstufung. Ergänzend zu den technischen Voraussetzungen wurde die Struktur des Kurses bemängelt – nicht nur in Bezug auf übergeordnete Einheiten, sondern auch auf einzelne Unterrichtssitzungen:

(5a) *„Die Lektionen wurden oft durcheinander gelernt, es gab keine richtige Struktur oder Reihenfolge, an der man sich hätte orientieren können.“ (UF2)*

(5b) *„Zusammenfassungen, Übersichten ... wurden schlecht umgesetzt.“ (UF1)*

Bei Videocalls zählt fehlende Aufmerksamkeit zu einer potenziellen Problemquelle, was sich bereits bei der Lernumgebung angedeutet hat. Ablenkungen können einen entscheidenden Einfluss auf das Lernen innerhalb einer Unterrichtsstunde nehmen, sodass den Studierenden eine Möglichkeit geboten werden muss, den Stoff nachvollziehen bzw. nacharbeiten zu können. Wird allerdings zwischen den Lektionen, die z. B. vom Kursbuch vorgegeben werden, hin- und hergesprungen, dann finden sich die Teilnehmenden, wie von UF2 genannt, nicht zurecht und können das Gelernte nicht immer mit dem erworbenen Vorwissen verknüpfen. Damit verbunden ist der Wunsch der Studierenden, einen nachvollziehbaren Abschluss einer Unterrichtseinheit bzw. Kurssitzung zu erhalten. Wenn, wie von UF1 geschildert, Zusammenfassungen und Übersichten nicht vorhanden sind, dann erschwert sich hierdurch die Motivationsfindung zum Nachbereiten. Gewiss sind diese Ansichten individuell und nicht immer deckungsgleich mit dem Rest der Gruppe, jedoch führen derartige Lücken zu Unzufriedenheiten, denen man sich als Lehrkraft bewusst sein sollte.

Ein positiver Aspekt war laut der Befragten die Wiederholung bzw. das Üben von Grammatik. Allerdings wurden Frequenz und Art der Übungen wie folgt charakterisiert:

(6a) *„Der Übungsteil wurde intensiv angewendet, was bei manchen Grammatikteilen perfekt war. An manchen Stellen war es zu oft wiederholend.“ (UF4)*

(6b) *„Die meisten Aufgaben waren sehr monoton und haben sich oft wiederholt, so dass sie nicht wirklich zum Spracherwerb beigetragen haben. Auch die Vokabeln wurden sehr unstrukturiert vermittelt.“ (UF5)*

Der Kommentar in (6a) erwähnt die Notwendigkeit, gewisse grammatische Phänomene ausgiebig zu üben und für einen nachhaltigen Lernerfolg zu festigen. Allerdings sollten die Aufgaben nicht an Reiz verlieren. Monotonie ist daher durch abwechslungsreiche Aufgabenblätter und kooperative Lernformen zu vermeiden, da solche sprachpraktischen Anwendungsaufgaben auch die kognitive Aktivierung gewährleisten (vgl. Voss & Wittwer 2020: 605). In puncto Vokabellernen ist es sinnvoll bspw. auf Sprachlern-Apps zurückzugreifen, da sie zusätzlich Einblicke in landeskundliche Inhalte bieten, über die man im Kurs sprechen kann. Jene Apps bieten ein abwechslungsreiches Angebot an Inhalten an, wenn es um Vokabelwissen und Landeskunde geht (vgl. die Gegenüberstellung verschiedener Apps von Fierus 2021). Den Lernenden steht es somit frei, die Variabilität solcher Zusatzangebote an ihre eigenen Bedürfnisse anzupassen.

3.3 Persönliche Erwartungen & Lernmotivation

Nicht wenige Sprachkurse beginnen mit der Frage nach den Zielen und Erwartungen an den Kurs. Diese Ziele dienen unterbewusst der Evaluation des Gelernten und regen ggf. zu weiterführenden Fragen an. In Bezug auf den Finnisch-Kurs herrschte Einigkeit bzgl. der Erwartungen: ein gutes Grundlagenwissen erlangen, das über die sprachliche Struktur aufklärt und ein einfaches Gespräch mit Muttersprachler*innen ermöglicht. Die Maßstäbe, an denen man Grundlagenwissen messen kann, gehen besonders dann auseinander, wenn die Lehrkraft den Erwartungshorizont der Klausur bzw. Prüfungsleistung ansetzt, die Lernenden aber weitreichendere Informationen benötigen, um ihrem Lernstil gerecht werden zu können. Die Einschätzungen zu der Erwartungsumsetzung fielen eher negativ aus:

(7a) *„Es [die eigenen Erwartungen und Wünsche] wurde relativ gut erfüllt, allerdings gibt da noch etwas Spielraum für ‚gute Grundlage‘.“*
(UF4)

(7b) *„Ich kann mit meinem aktuellen Wissen keine ordentlichen Sätze formulieren, die meiner Meinung nach nicht über das Sprachniveau*

eines Kindergartenkinds hinaus reichen, genauso schlecht verstehe ich auch Sätze, die über diesem Niveau liegen.“ (UF2)

(7c) „an Grammatik wurde uns einiges vermittelt, Vokabular und frei Sprechen eher nicht.“ (UF5)

(7d) „Ich konnte einfache Sätze bilden, diese jedoch nicht inhaltlich sinnvoll verknüpfen oder chronologisch darstellen, da wir keine Zeitformen erlernt haben. Der gesamte Rest meiner Erwartungen wurde nicht erfüllt.“ (UF1)

UF4 ist zufrieden mit den eigenen Lernerfolgen und bewertet die Frage mit der höchsten Antwortoption. Allerdings lässt der Begriff „Spielraum“ vermuten, dass das Potenzial des Kurses für diese Person noch nicht komplett ausgeschöpft wurde. Die restlichen Bewertungen sind dagegen kritischer formuliert. UF2 bezweifelt das eigene sprachliche Niveau bzw. die Kompetenz, sich adäquat auszudrücken, UF5 bemängelt den fehlenden Fokus auf Vokabeltraining und freies Sprechen. Hinzu kommt der Kritikpunkt von UF1, dass die Möglichkeit, einfache Sätze zu bilden, nur eingeschränkt verwendbar sei, da fehlende Kenntnisse in der Tempusbildung die Kommunikationssituationen auf die Gegenwart beschränken.

Hieraus lässt sich ableiten, inwiefern das regelmäßige Kontrollieren der eigenen Lernziele und Erwartungen bewusst in Erinnerung gerufen werden muss. Die Interaktion im Unterricht setzt voraus, dass die Lernenden über ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen informieren, sodass Lehrkräfte diese stärker berücksichtigen und in ihre Unterrichtsgestaltung integrieren können. Zwar haben Lehrkräfte die Oberhand in der Sitzungsgestaltung, doch eine offene Absprache über die Lernziele kann das Vorankommen im Kurs verbessern (vgl. Voss & Wittwer 2020: 608f.). Deshalb sollten Studierende sich noch vor Beginn des Kurses sehr genaue Vorstellungen machen, auf welche sprachlichen und thematischen Aspekte sie gerne eingehen möchten. Natürlich werden gewisse sprachliche Voraussetzungen wie Grammatik Teil der Übung sein müssen, wenn die Lehrkräfte allerdings die inhaltlichen Wünsche der Teilnehmer*innen berücksichtigen, kann dies den Lernprozess unterstützen.

Erwartungen zu erfüllen ist deshalb wichtig, damit die Lernmotivation der Kursteilnehmenden hochgehalten wird und sie den Spaß an der Sprache nicht verlieren. Dies betrifft besonders die Vor- und Nachbereitung, da hier das gelernte Wissen gefestigt wird und die Bewältigung kommender Lektionen beschleunigt werden kann, was exemplarisch in (8) angedeutet wird:

(8) *„Ich habe mir stets Mühe gegeben und war anfangs sehr motiviert zu lernen, da ich gerne Sprachen lerne. Leider ließ das mit der Zeit nach, da die Hausaufgaben oft unverständlich/nicht gut beschrieben waren und durch das extrem langsame Vorankommen im Stoff der Lerneifer verloren ging.“ (UF2)*

UF2 benennt hier zwei misslungene Komponenten des Unterrichts: Die Besprechung von Hausaufgaben war nicht immer nachvollziehbar, sodass sich kein Lerneifer einstellen konnte. Darüber hinaus verlor sich der übergeordnete Stundenplan im Detail, was in Langeweile endete. Enthusiasmus durch variable Aufgabentypen zu fördern gehört demnach zu den größten Herausforderungen im digitalen Klassenzimmer. Hierbei muss darauf geachtet werden, dass die Lernenden wissen, wofür sie lernen und worin der Mehrwert einer Übung besteht, sodass das Interesse aller hochgehalten wird, auch wenn das Tempo für Einzelne nicht angemessen erscheint. Klare Instruktionen, realistische Lernziele sowie variable Aufgabentypen können hierbei helfen, die Begeisterung am Lerngeschehen aufrecht zu erhalten (vgl. Vy Le 2021: 10).

3.4 Sonstiges

Auf die Frage nach den Stärken des Kurses ist besonders die Interaktion der Lernenden untereinander zu erwähnen. Trotz der Kritik an der Plattform *Microsoft Teams* scheinen die Teilnehmenden einen Weg gefunden zu haben, um sich wichtige Erklärungen und Informationen selbst zukommen zu lassen. Insgesamt wurde neben dem Buch das Bemühen der Lehrkraft, einen kulturellen Blick auf Finnland anzubieten, von der Gruppe lobend erwähnt. Auch bei den Schwächen herrscht weitgehend Einigkeit: Online-Lehre im Fremdsprachenunterricht lohnt sich für die Befragten nur dann, wenn die Umsetzung

mit einer klaren Struktur überzeugt. Problematisch sind die individuellen Ansprüche der Einzelpersonen, da sie bei der Planung eines Kurses nur schwer zu erahnen sind. Darüber hinaus deuten drei der Befragten an, dass sie durch die präsentierten Kritikpunkte den Kurs mit dem Gefühl beendeten, kaum etwas gelernt zu haben.

Zusammengefasst kann aus der Umfrage mit Hinblick auf das Sprachenlernen folgendes festgehalten werden:

- Es gibt im rein digitalen Klassenzimmer technische Voraussetzungen, die weder von der Lehrkraft noch den Kursteilnehmenden kontrolliert werden können. Daher besteht das Risiko, wertvolle Zeit zu verlieren, die an anderer Stelle nicht investiert werden kann, wo sie jedoch benötigt würde.
- Die verwendete Lehr-/Lernplattform war laut der meisten Befragten nicht für einen Sprachkurs geeignet bzw. hätte mit anderen Plattformen und Programmen unterstützt werden müssen. Zudem wurden hilfreiche Tools nicht genutzt, was wiederum das Verständnis und den Lernerfolg beeinflusste.
- Grundlegende Grammatikphänomene und Vokabelwissen bleiben nicht immer nachhaltig verankert. In der Unterrichtsplanung muss daher ein Konzept erstellt werden, was einen bewussten Fokus auf Übungen und Wiederholungen legt, die abwechslungsreich sind und die Motivation hochhalten, aber auch genügend Zeitfenster einplant, um Erklärungen und Beschreibungen gezielt bereitzustellen.

4 Was nun? – Ausblick zur Gestaltung von Sprachkursen in zukünftigen Veranstaltungen

Die erhobenen Daten aus dem Fragebogen deuten an, wie vielschichtig und individuell die Ansprüche und Wünsche der einzelnen Kursteilnehmenden sein können. Die im folgenden präsentierten Vorschläge beanspruchen demnach keine allgemeine Gültigkeit, sondern sind eher als Anregungen und Tipps in der Planung eines digitalen Unterrichtsformates zu sehen.

Im ersten Block des Fragebogens wurde der Einfluss äußerer Faktoren analysiert, welche den Lernprozess beeinflussen. Die Chatfunktion von *Microsoft Teams* stellte sich für die Zwecke des Sprachkurses als ungeeignet heraus. Grund dafür waren die für Chatrooms typischen Kurznachrichten, da sie nicht immer klare Ausführungen enthielten. Dies lag auch daran, dass Beispielsätze und Beantwortungen in Übungen oft mündlich erfolgten und nicht immer schriftlich festgehalten wurden. Tools wie die *Screensharing*-Funktion können z. B. verwendet werden, um die Tafel zu ersetzen und ggf. auf Zusatzmaterialien, die durch undeutliche Benennungen nicht immer direkt auffindbar waren, visuell hinzuführen.²

Die Lernumgebung ist für Lehrkräfte der wohlmöglich unkontrollierbarste Faktor, kann aber bei manchen Aufgabentypen zu großen Störungen führen. Um negative Einflüsse zu minimieren ist es daher wichtig, einen für verschiedene Lerntypen angemessenen Raum zu erschaffen, in dem die Chancen des virtuellen Klassenzimmers erkannt und genutzt werden (eine Liste von Tools wird in Grein 2021 (45ff.) vorgestellt). Hierdurch können verschiedene Lernstile berücksichtigt und unabhängig von den Störfaktoren gefördert werden. Ebenso sollten Lehrkräfte den Lernenden Unterstützung anbieten, um ein möglichst reibungsfreies Lernen zu gewährleisten.

Tipps zum Block „Plattform, Materialien & Lernumgebung“:

- Die Chatfunktion nicht als Tafelersatz nutzen, sondern als Austauschtool für die Kursteilnehmenden. So können Studierende ihre Fragen stellen, ohne Redebeiträge zu unterbrechen, und ggf. auch gegenseitig auf Lösungsvorschläge eingehen.
- Stattdessen sollte wie von Grein (2022c: 110) vorgeschlagen die Funktion zum Teilen des Bildschirms genutzt werden, um den Anwesenden einen unkomplizierteren Zugang zum Unterrichtsgeschehen anzubieten.

.....

2 Dies ist bei dem Fehlen digitaler Lehrwerke (wie es im vorliegenden Sprachkurs der Fall war) zwar nicht immer umsetzbar, da das Lehrwerk selbst aber in den Befragungen gut bewertet wurde, möchte ich diesen Punkt in dieser Auflistung unberücksichtigt lassen.

- Dateinamen von Zusatzmaterialien – sofern bereitgestellt – deutlich und nachvollziehbar benennen, um schneller und gezielter darauf referieren zu können.
- Versuchen, die individuellen Lernumgebungen nicht zu sehr in das Lerngeschehen einfließen zu lassen, und überlegen, wie verschiedene Lerntypen trotz möglicher Störfaktoren auf ihre Kosten kommen.

Danach wurde das didaktische Konzept des Kurses untersucht. Neben den klassischen Schwierigkeiten bzgl. der Plattform spielten die Erklärungen der Lehrkraft in den Fragebögen eine große Rolle. Die Qualität sowie der Umfang wurden hierbei bemängelt, weshalb Lehrkräfte eine zielgerichtete Reflexion der eigenen Kompetenzen vornehmen sollten. Daran anknüpfend wird empfohlen, bereits vorhandenes Vorwissen einzubeziehen (vgl. Grein 2022a: 35). Wenn sich Erklärungen etwa zu Grammatik mit einer gemeinsamen Quellsprache (in diesem Fall Deutsch) vornehmen lassen, dann können Lernende den neuen Input mit bekannten Sprachmustern verbinden. Zusätzlich gilt es, Ausschweifungen bzw. Erklärungen anhand unbekannter Sprachen zu vermeiden. Sie beanspruchen die kognitive Leistung und können den Lernprozess daher eher behindern als unterstützen.

Zudem wurde von den Studierenden kritisiert, dass der Aufbau des Kurses teilweise einen „roten Faden“ vermissen ließ. Die Lernenden brauchen eine klare Struktur, damit sie wissen, was gelernt wurde und wo man Übungen zur Wiederholung finden kann. Wie Drumm et al. (2021: 511) feststellten, ist eine „simulierte Präsenz“ laut Lernenden förderlich für gute Online-Lehre. Klassische Aufgaben zur Grammatik als Merkmal von Normalität durchzuführen mag daher sinnvoll sein, jedoch muss darauf geachtet werden, dass sie nicht monoton und langweilig sind. Es gilt also, neben Wiederholungen des gleichen Aufgabentyps, auch neue Anwendungsmöglichkeiten bereitzustellen, um alle Lernstile anzusprechen und die Lernenden immer wieder neu zu motivieren (vgl. Grein 2022b: 72). Der Fokus sollte daher nicht nur auf schriftlichen Aufgaben liegen, sondern auch aktive Sprachpraxis berücksichtigen (vgl. Riedinger 2022: 44), da hierdurch die Anwendung der Sprache auf allen sprachlichen Ebenen stattfindet.

Tipps zum Block „Didaktische Gestaltung“:

- Erklärungen an die Gruppe anpassen: Bieten sich Sprachvergleiche aufgrund von Vorwissen an oder nicht? Sprachliche und kulturelle Hintergründe zu Beginn des Kurses erfragen.
- Durch vielseitige Aufgaben werden sowohl mündliche als auch schriftliche Fähigkeiten gefördert. Daher sollte man die Zielgruppe in die didaktische Planung mit einbeziehen. Auch wenn Lernende laut Drumm et al. (vgl. 2021: 512) von der Lehrkraft geführt werden wollen, sollten sie animiert werden, ihre Wünsche frühzeitig zu formulieren.
- Das Wissen um interkulturelle Kompetenz und somit auch die Sicherheit in der Anwendung der Sprache können beispielsweise über Apps erfolgen (vgl. Fierus 2021).

Zudem wurden einige Herausforderungen bzgl. der persönlichen Erwartungen und Lernmotivation festgestellt. Zwar wurde das Üben der Grammatik lobend hervorgehoben, die persönliche Kompetenz zur Anwendung hingegen bemängelt, was auf die eingeschränkte Sprachpraxis und den kaum vorhandenen Fokus auf Vokabelwissen zurückzuführen ist. Daraus resultiert eine Motivationslücke, die das Vor- und Nachbereiten im Lernprozess erschwert und somit den Lernerfolg behindert.

Der Lernprozess ist ein Hilfsmittel, um die Fähigkeiten des Lernenden zu fördern. Der Lehrer muss dazu den Lernenden die Freude und die Lust geben, um sie zum Lernen einer bestimmten Fremdsprache anzuregen (Nouah 2021: 482).

Nouah beschreibt das symbiotische Verhältnis, von dem Unterricht lebt. Lehrkräfte sollten stets darauf bedacht sein, den Kurs interessant und abwechslungsreich zu gestalten, während die Lernenden dazu angehalten sind, ihren Lernprozess autonom zu steuern. Einschätzungen wie in Aussage (8) entstehen in meinen Augen genau dann, wenn für die Entwicklung dieser Kompetenz zu wenig Zeit und Planungsaufwand investiert wird. Daher sollte auch hier das

Feedback der Kursteilnehmenden eingeholt werden, um die Sitzungsgestaltung an den Lernprozess anzupassen.

Im abschließenden Block wurden weitgehend dieselben Punkte aus vorherigen Umfragetokens genannt. Einzig die Vernetzung untereinander wurde als neuer Punkt erwähnt. Wie von Ersch (2021: 38f.) dargestellt, sind Messenger-Dienste wie *WhatsApp* sowie die Funktionen der Kursplattform *Microsoft Teams* beliebte Möglichkeiten, sich untereinander in Verbindung zu setzen, wie es auch in diesem Kurs geschehen ist. Die Lehrkraft des Kurses hat diese Option im Verlauf des Kurses mehrmals erwähnt und die Studierenden dazu ermutigt, darin zu interagieren, was hinsichtlich des Informationsgewinns als sinnvoll zu erachten ist.

Tipps zum Block ‚Persönliche Erwartungen & Lernmotivation‘ und ‚Sonstiges‘:

- Der Lerngegenstand muss den Lernenden klar sein. Der kommunikative Anspruch, welcher meistens als Hauptmotivation von Studierenden genannt wird, muss ausreichend berücksichtigt werden.
- Trotz des hierarchischen Verhältnisses zwischen Lehrkraft und Lernenden ist laut Grein (2022a: 35) neben der individuellen Motivation auch das Vertrauensverhältnis bzw. die Sympathie zueinander entscheidend. Um eine gute Lernatmosphäre zu etablieren, müssen die Bedürfnisse beider Parteien berücksichtigt werden, wobei auch hier ein offener Austausch helfen kann.
- Lernende dazu animieren, sich untereinander zu vernetzen: Bei Fragen zu Hausaufgaben oder Problemen mit dem Lernstoff ist dadurch eine Zeitersparnis möglich und es bietet untereinander die Möglichkeit, den eigenen Wissenstand zu reflektieren. Dennoch sollten auch Lehrkräfte stets erreichbar sein, weil dadurch der Eindruck entstehen kann, „dass sich die Studierenden weniger allein gelassen fühlen“ (Ersch 2021: 43).

5 Fazit

In diesem Artikel wurden Ergebnisse aus einem Fragebogen präsentiert, in denen Einschätzungen zu technischen, didaktischen und motivationalen Gegebenheiten eines Online-Sprachkurses abgefragt wurden. Aus den daraus basierenden Erkenntnissen wurden daraufhin Anregungen präsentiert, die Sprachlehrkräfte für die Konzeption zukünftiger Sprachkurse nutzen können. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden eine wichtige Voraussetzung ist, wenn sich ein Lernerfolg bzw. eine hohe Motivation einstellen soll. Dabei kann auf zusätzliche Tools gebaut werden oder auf vermehrte kommunikative Übungen, in denen sowohl grammatisches und lexikalisches Wissen vermittelt wird, sowie die indirekte Fähigkeit zur Anwendung von Sprache in bestimmten Situationen.

Darüber hinaus ist festzuhalten, dass digitale Lehre bei den Teilnehmenden immer individuelle Erfahrungen ans Licht bringt, weshalb die Qualität von Sprachkursen stets neu reflektiert und ggf. an neue Bedürfnisse angepasst werden muss. Um Lehrende und Lernende dabei zu unterstützen, sind Studien zu Themenkomplexen, wie die Blöcke in der hier angewendeten Umfrage, m. E. weiterhin relevant und Forschung in diesen Bereichen angebracht.

Bibliografie

- BUCHHOLZ, E. (2007): *Grammatik der finnischen Sprache*, Bremen: Hempen Verlag.
- CHI, M. & WYLIE, R. (2014): The ICAP-Framework – Linking Cognitive Engagement to Active Outcomes, *Educational Psychologist*, 49 (4), 219–243.
- DRUMM, S., MÜLLER, M. & STENZEL, N. (2021): Digitale Räume geben und nehmen – Unterrichtsinteraktion in DSH-Kursen während der COVID-19-Pandemie, *Info DaF* 48 (5), 496–515.
- EICHHORN, M., TILLMANN, A., MÜLLER, R. & RIZZO, R. (2020): Unterrichten in Zeiten von Corona – Praxistheoretische Untersuchungen des Lehrhandelns während der Schulschließung, in: MÜLLER WERDER, C.

- & ERLEMANN, J. (Hrsg.): *Seamless Learning – lebenslanges, durchgängiges Lernen ermöglichen*, Münster: Waxmann, 81–90.
- ERSCH, C. (2021): Motivation statt Isolation – Evaluation der digitalen Lehrkräfteausbildung, in: ERSCH, C. (Hrsg.): *Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ*, Berlin: Frank & Timme, 13–47, <https://doi.org/10.26530/20.500.12657/43132>, letzter Zugriff am 22.03.23.
- FIERUS, A. (2021): Learn to flirt by Duolingo „Du siehst aus wie meine nächste Freundin“ – Die Evaluation von Sprachlern-Apps für Deutsch als Fremdsprache in Bezug auf die Vermittlung interkultureller Kompetenz, in: ERSCH, C. (Hrsg.): *Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ*, Berlin: Frank & Timme, 73–109, <https://doi.org/10.26530/20.500.12657/43132>, letzter Zugriff am 22.03.23.
- GREIN, M. (2021): Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts, in: ERSCH, C. & GREIN, M. (Hrsg.): *Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen*, Berlin: Frank & Timme, 35–53, DOI 10.26530/20.500.12657/51398, letzter Zugriff am 22.03.23.
- GREIN, M. (2022a): 3. Lernen aus neurobiologischer Perspektive, in: GREIN, M., NAGELS, A. & RIEDINGER, M.: *Neurodidaktik aktuell – Grundlagen für Sprachlehrende*, München: Hueber, 25–35.
- GREIN, M. (2022b): 8. Lernendenvariablen und Lernstile, in: GREIN, M., NAGELS, A. & RIEDINGER, M.: *Neurodidaktik aktuell – Grundlagen für Sprachlehrende*, München: Hueber, 63–72.
- GREIN, M. (2022c): 16. Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht, in: GREIN, M., NAGELS, A. & M. RIEDINGER: *Neurodidaktik aktuell – Grundlagen für Sprachlehrende*, München: Hueber, 104–110.
- NOUAH, M. (2021): Digitales Lernen während der Corona-Pandemie in Algerien: Eine empirische Studie an der Universität Algier 2, *Cahiers de Traduction*, 24 (1), 477–489.
- RIEDINGER, M. (2022): 4. Spracherwerb und Sprachlernen, in: GREIN, M., NAGELS, A. & RIEDINGER, M.: *Neurodidaktik aktuell – Grundlagen für Sprachlehrende*, München: Hueber, 36–44.
- VOSS, T. & WITTEWER, J. (2020): Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung, *Unterrichtswissenschaft* 48, 601–627.

VY LE, H. (2021): An Investigation into Factors Affecting Concentration of University Students, *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3 (6), 7–12.

Digitalisierung in curricularer Lehre und wissenschaftlicher Weiterbildung

Forschungsprojekt: Lehren und Lernen nach Corona

Einleitung

Die Digitalisierung hält seit langem Einzug in alle Bereiche unseres Lebens und nicht zuletzt auch in die Vermittlung von Wissen. Dies betrifft die Universitäten in allen Bereichen: Sowohl die curriculare Lehre wie auch die wissenschaftliche Weiterbildung (WissWB). Digitalisierungsprozesse haben mit dem Einsetzen der Pandemie einen ungeahnten Schub erfahren, weswegen eine Rückkehr zur reinen Präsenzlehre aus dem aktuellen Standpunkt nicht mehr sinnvoll ist (vgl. Beitrag von Grein in diesem Band).

Ziel des vorliegenden Projekts ist es die digitale Lehre an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) der pandemischen Jahre unter die Lupe zu nehmen und die Erfolgsfaktoren gelingender Lehre herauszuarbeiten. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der mikrodidaktischen Gestaltung und ist an den Angeboten des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) angesiedelt. Um eine Vergleichbarkeit zu ermöglichen und einen möglichen Transfer von Wissen vorzubereiten, werden zudem auch ausgewählte Bereiche der curricularen Lehre einbezogen.

Der Artikel beschreibt, basierend auf den erhobenen Daten, die Änderungen, die sich in curricularer Lehre und wissenschaftlicher Weiterbildung ergeben haben, stellt das methodische Vorgehen der Studie dar und erläutert erste Ergebnisse. Hierzu werden exemplarisch die Bereiche Studieren 50 Plus, die Weiterbildung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache (beides WissWB) sowie der curriculare Bereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache (DaF/DaZ) betrachtet.

1 Pandemie: Auswirkungen auf das Lehrangebot der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Mit der Corona-Pandemie hat sich das Lehren und Lernen zu Beginn des Jahres 2020 abrupt verändert. An den Universitäten betraf dies sowohl die curriculare Lehre als auch die wissenschaftliche Weiterbildung. Für beide Bereiche – wie für alle Bereiche der Lehre – fordern Expert*innen seit langem einen intensiven Aufbau und Ausbau digitaler Kompetenzen, um den sich wandelnden Ansprüchen der Gesellschaft gerecht zu werden. So wird für den Hochschulbereich

[...] eine Reform der Hochschullehre nahe[ge]leg[t], beispielsweise dahingehend, dass Lehramtsstudierende in der Hochschulausbildung mit einer Vielzahl von digitalen Medien vertraut gemacht werden und sie diese Erfahrungen mit didaktischem Wissen über den sinnvollen Einsatz verbinden können (Blossfeld et al. 2017: 78).

Ähnliches wird für den Bereich der Weiterbildung formuliert: „Auch hier bedarf es [...] neue[r] pädagogisch-didaktische[r] Konzepte [...] für das digitale Lehren und Lernen dieser Konzepte an die Lehrenden im Rahmen von Fort- und Weiterbildung an Hochschulen“ (Blossfeld et al. 2017: 79).

Bis März 2020 war die curriculare Lehre an der JGU weitestgehend auf Präsenzangebote ausgelegt, was sich durch das Einsetzen der Pandemie drastisch veränderte. Innerhalb kürzester Zeit wurde das komplette Lehrangebot in ein Online-Format überführt. Viele längst überfällige Prozesse wurden hierdurch befeuert. Nach Jäckel (2020: 23) kann die Digitalisierung als ein Katalysator für die Hochschullehre betrachtet werden. So hat sich beispielsweise die curriculare Lehre vom fast ausschließlich reinen Präsenzformat auf weitere Formate ausgeweitet, wodurch eine größere Flexibilität und Vielfalt in Bezug auf die Gestaltung der Lehre und des Studiums möglich wurde. Bezüglich der Gestaltung hat folglich der Einsatz von digitalen Tools einen massiven Aufschwung erlebt. Eine komplette Rückkehr in reine Präsenzformate wie zuvor, erscheint hingegen aus dem aktuellen Standpunkt kaum noch vorstellbar.

Der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ist neben Forschung und Lehre eine der Kernaufgaben der Universitäten (vgl. Bundesregierung 2021: 1). Dennoch ist sie nur an wenigen Universitäten mit einem eigenständigen curricularen Angebot verankert. Das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (kurz ZWW) der JGU ist mit einem Umfang von fast 18 Vollzeitstellen eines der größten Zentren Deutschlands (vgl. Jahresbericht ZWW 2021). Das Seminarangebot richtet sich an beruflich qualifizierte Personen auch ohne Hochschulabschluss. Ziel ist es, die neuesten Erkenntnisse der Wissenschaft anwendungsbereit zur Verfügung zu stellen (vgl. Leitbild des Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der JGU 2022). Das Angebot des ZWW setzte bis zum Einsetzen der Pandemie überwiegend auf Präsenzveranstaltungen, die bereits in den letzten Jahren mehr und mehr mit Online-Angeboten zu einem Blended Learning-Format ausgebaut wurden. Mit Einsetzen der Pandemie mussten sowohl Kund*innen, d. h. Lernende wie auch Lehrende, die Wende in die digitale Lehre vornehmen (vgl. Grein 2021: 35f). Dabei ergaben sich, wie auch im Bereich der curricularen Lehre, einige Vor- und Nachteile in Bezug auf die Online-Lehre. Im nachfolgenden Kapitel wird daher zunächst das digitale Lernen und Lehren in den Blick genommen.

2 Lernen und Lehren im Digitalisierungsprozess

Die Veränderungen durch den beinahe erzwungenen Digitalisierungsprozess erforderten zu Beginn des Jahres 2020 von allen Lehrenden und Lernenden umfassende (digitale) Kompetenzen. Diese Notwendigkeit zeichnete sich bereits in den zwei Jahrzehnten zuvor ab, weshalb die Katalysierung des Digitalisierungsprozesses längst in einschlägigen Stellen, wie beispielsweise dem *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)* (2017), thematisiert worden ist. Wie genau die Herausforderungen im Umgang mit den neuen Kompetenzen innerhalb der Bereiche des digitalen Lernens und des digitalen Lehrens aufgefasst wurden, zeigen die beiden nachfolgenden Abschnitte auf.

2.1 Digitales Lernen

Das digitale Lernen bietet für die Lernenden sowohl Herausforderungen als auch Chancen. Zum einen stellte sich heraus, dass das *Distance Learning* seitens der Studierenden als anstrengender als die zuvor gewohnte Präsenzlehre empfunden wurde (vgl. Prietl 2021: 7). Andererseits bringe das *Distance Learning* aber auch einige Vorteile mit sich:

Neben einer allgemeinen Unsicherheit und fehlender Planungssicherheit, schienen vor allem die selbstständige Erarbeitung von Stoff als auch ein fehlender inhaltlicher Austausch sowie eine mangelnde soziale Einbindung Herausforderungen für die Student*innen darzustellen. Gleichzeitig wurden insbesondere Autonomiegewinne als positiv eingeschätzt (ebd.: 5).

Die Lernendenautonomie kann für weniger lernautonome Lernende allerdings auch zum Problem werden, da es ihnen schwer fällt das Lernen selbst zu organisieren (vgl. Grein 2021: 38). Darüber hinaus nicht zu vergessen ist die zentrale Bedeutung des Campus als sozialem Begegnungsraum (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang ist es nicht verwunderlich, dass fehlende Gelegenheitsstrukturen am schmerzlichsten vermisst wurden (vgl. ebd.: 9).

Aus qualitativen Befragungen im Bereich der WissWB kann gefolgert werden, dass besonders auch für diesen Bereich das Begegnungsgeschehen zum einen als soziale und persönliche Bereicherung aber zum anderen auch als Chance zur Netzwerkbildung gesehen wird. Im Zuge eines Online-Seminars fehlt allerdings in der Regel die notwendige intime Rahmung für den bilateralen Austausch. Insbesondere für Teilnehmende, welche nicht per-se technikaffin sind, kann der Zugang via digitaler Tools ein zusätzliches Hindernis darstellen.

Als positiver Faktor des *Distance Learnings* stellte sich wiederum heraus, dass die Hemmschwelle für eine aktive Teilnahme am Seminarsgeschehen im digitalen Format durchaus niedriger ist (vgl. ebd.). Dies kann unter anderem mit der größeren Anonymität des digitalen Formats in Verbindung stehen. In dieser stärkeren Anonymität sahen einige Teilnehmende Chancen, wohingegen andere diese als hinderlich erlebten, da sie der Entfaltung einer engagierten

Seminar Diskussion im Wege stehe (vgl. ebd. 10). Dies sei insbesondere dann der Fall, wenn sich mehr schwarze Kacheln am Bildschirm zeigen als optisch anwesende Mitdiskutant*innen (vgl. ebd., vgl. dazu auch die Bedeutung der eingeschalteten Kamera im Beitrag von Grein in diesem Band).

Insgesamt wird anhand der zwiespältigen Wahrnehmung des digitalen Lernens seitens der Teilnehmenden deutlich, dass es keine *one fits all*-Lösung für die digitale Lehre gibt, woraus sich für Lehrende besondere Herausforderungen ergeben:

Student*innen erwarten die Umsetzung einer anspruchsvollen und entsprechend ressourcenintensiven digitalen Hochschuldidaktik und sind keinesfalls damit zufrieden, wenn das vormalige Präsenzformat ‚einfach‘ eins-zu-eins ins Digitale übertragen wird (Prietl 2021: 10).

Wie auch Lernende in der curricularen Lehre hatten und haben Lernende in der WissWB hohe Ansprüche an die Lehre. Da es sich bei den Angeboten in der Regel um kostenpflichtige Veranstaltungen handelt, wird ein immanenter Praxisnutzen erwartet. Ein hoher Theorie-Praxis-Transfer ist daher ein unbedingtes Proprium der wissenschaftlichen Weiterbildung:

Als Teilnehmende an den oft kostenpflichtigen Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung fordern die nicht-traditionellen Studierenden ein besonderes Studienangebot, welches sich mit familiären, beruflichen und persönlichen Bedürfnissen vereinbaren lässt (Blank et al. 2018: 18).

Anders als bei Studierenden, die in der Regel mit den modernen Kommunikationsmedien vertraut sind, kann dies bei den Teilnehmenden der WissWB nicht vorausgesetzt werden. So können sich Angebote in digitaler Form teilweise auch als hinderlich für die Teilnahme erweisen (vgl. Egetenmeyer et al. 2021: 119). Darüber hinaus beläuft sich die Dauer der Teilnahme in der Regel auf einen zeitlichen Umfang von wenigen Stunden bis hin zu maximal wenigen Tagen: In dieser Zeitspanne ist, anders als bei Studierenden, ein Aufbau von digitalen Kompetenzen nur in geringem Umfang möglich.

Zugänge müssen deswegen niedrigschwellig und gelingsicher aufgebaut sein (vgl. ebd.). Die Teilnehmenden der WissWB bilden ein kritisches Publikum, das den Anwendungsnutzen einer vermittelten (Lern-)Einheit aufgrund der beruflichen Vorerfahrung sekundenschnell überprüfen kann. Die Anforderungen an die Lehrenden sind deswegen neben hoher fachlicher Kompetenz auch im didaktisch-methodischen Bereich und bezüglich der Teilnehmendenorientierung hoch.

2.2 Digitales Lehren

Das digitale Lehren stellte vermutlich nahezu alle Lehrenden zu Beginn der Corona-Pandemie vor enorme Herausforderungen. Technische sowie digitale Hürden galt es zu überwinden. Ebenso war ein erheblicher zeitlicher Mehraufwand mit der Planung digitaler Lehre verbunden (vgl. Grein 2021: 50; Ersch 2020: 43). Denn es galt hier die (kompetenzorientierten) Lernziele im Rahmen des neuen Settings auf ihre Machbarkeit hin zu überprüfen ggf. zu justieren und diese anschließend im Rahmen einer E-Didaktik sinnvoll methodisch umzusetzen. Dies bedeutete auch, dass Curricula angepasst und Unterrichtsszenarien neu gedacht werden mussten. Darüber hinaus hieß dies, dass sich Lehrende mit neuen Unterrichtsszenarien auseinandersetzen mussten. Grein (2021: 42) beschreibt verschiedene Zukunftsszenarien – hier bezogen auf den Fremdsprachenunterricht – und differenziert zwischen vier Formaten:

- Blended Learning
- rein virtueller Unterricht
- hybride Formen
- Präsenzunterricht mit mehr digitalen Tools

Diese vier Unterrichtsszenarien werden voraussichtlich nicht nur für den Fremdsprachenunterricht von Bedeutung sein, sondern auch in der WissWB und der curricularen Lehre fest verankert werden (vgl. Egetenmeyer et al. 2021: 123). Zur guten Umsetzung der vier Zukunftsszenarien wird laut Grein (2021: 42) ein *learning management system* (LMS) benötigt. Unter Verwendung eines

LMSs, wie z. B. *Moodle*, können Materialien zur Verfügung gestellt, Aufgaben bearbeitet oder sogar E-Klausuren geschrieben werden.

Zentral für den Lernerfolg ist darüber hinaus die Förderung des persönlichen Austauschs einerseits zwischen den Lernenden untereinander und andererseits den Lernenden und den Lehrenden (vgl. ebd., ebenso Ersch 2020: 41.f.). Denn besonders im rein digitalen Unterricht, aber auch in *Blended Learning*-Formaten, darf nicht vergessen werden, dass der Campus als sozialer Begegnungsraum nicht allen Teilnehmenden zur Verfügung steht.

Für das digitale Lehren außerdem besonders wichtig ist die Integration von nicht-digitalen Aktivitäten (vgl. Grein 2021: 44).¹ Diese dienen der Auflockerung und sorgen dafür, dass die Teilnehmenden nicht durch eine große Anzahl von digitalen Tools überfordert werden. Generell sollten für den Fremdsprachenunterricht nicht mehr als zwei sog. *EduApps* pro 90 Minuten eingesetzt werden (vgl. ebd.). Auch für die curriculare Lehre und die WissWB gilt: Weniger ist mehr!

Die große Heterogenität in der WissWB stellte bereits in der Präsenzlehre hohe Anforderungen an die Lehrenden. Hier gilt es die Zielgruppe und deren Lernziele genau auszuloten. Wie im Ergebnisteil berichtet wird, kann eine unterschiedliche Motivlage zu sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen führen. Im digitalen Bereich ist hier unter anderem das Vorwissen und die Einstellung der Lehrenden zu digitalen Methoden zu beachten. Dies betonen ebenfalls Egetenmeyer et al. (2021: 119):

Für Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stellt sich die Herausforderung, digitale Medien passgenau für die verschiedenen Teilnehmenden einzusetzen: Welche digitalen Medien unterstützen die Motivation zur Teilnahme an einer Weiterbildung und welche stellen ein Hindernis für welche Adressatinnen und Adressaten dar?

Lehre in der Weiterbildung kann nur gelingen, wenn die Forderungen der Lerngruppe eingelöst werden können, denn die Lernenden sind hier zugleich

.....

1 Eine Zusammenstellung von Marion Grein an nicht-digitalen Aktivitäten für die digitale Lehre ist unter folgendem Link zu finden: https://padlet.com/grein/digitaler_Raum.

Kund*innen. Für die Lehrenden heißt dies, dass digitale Szenarien nur dann von den Lernenden angenommen werden, wenn ein klarer Mehrwert ersichtlich ist.

3 Forschungsprojekt *Methoden-Kollage*: Lehren und Lernen nach Corona

Digitalisierung im Bildungsbereich ist weit mehr als das Ersetzen analoger Lehrmittel durch digitale (beispielsweise Buch durch PDF). Es geht vielmehr darum, auf Basis der sich verändernden technologischen Möglichkeiten neue pädagogisch-didaktische Ansätze zu entwickeln, welche die Technologien gezielt und unterstützend einsetzen. (Blossfeld et al. 2017: 81)

Die Frage, die es nun zu beantworten gilt, wurde bereits vielfach sowie von vielen Seiten gestellt: „Wie können zukünftige Lehr-Lern-Umgebungen multimedial so gestaltet werden, dass sie einen didaktischen Mehrwert bieten?“ (ebd.: 83). Genau hier setzt das vorliegende Projekt *Methoden-Kollage* an: Mit Hilfe eines strukturierten Vorgehens werden im Sinne einer *Best Practice*-Analyse die vielversprechendsten Ansätze bezüglich der mikrodidaktischen Gestaltung identifiziert und systematisch aufbereitet. Dabei werden folgende Fragen berücksichtigt:

- Welche Tools und Apps haben sich für die digitale Lehre als sinnvoll erwiesen?
- Mit welchen Tools und Apps können Methoden der Präsenzlehre in ein digitales Format übertragen werden?
- Wie müssen Lehr-Lernszenarien gestaltet sein, um (auch im digitalen Einsatz) einen Mehrwert zu bieten?

Im nachfolgenden Abschnitt wird das methodische Vorgehen zum Beantworten dieser Fragen vorgestellt.

3.1 Methodisches Vorgehen

Zur Erstellung der *Methoden-Kollage* war zunächst eine Datenerhebung notwendig. Diese wurde in Form von qualitativen Interviews mit Lehrpersonen des ZWW² und des Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache durchgeführt, welche durch Leitfäden semistrukturiert gestaltet waren. Die qualitativen Interviews wurden zunächst durch einen Online-Fragebogen vorbereitet, welcher vorab an die Interviewpartner*innen gesendet wurde. Dieser diente der individuellen Anpassung seitens der beiden Interviewerinnen auf die einzelnen Interviews, sodass anhand des jeweiligen Leitfadens direkt Bezug auf die Antworten innerhalb des Fragebogens genommen werden konnte. Der Fragebogen zielte besonders auf die Erfragung der bisherigen Erfahrung der Interviewpartner*innen mit der digitalen Lehre ab. Nach der Erfassung des allgemeinen Wissensstands zur Online-Lehre durch zwei generelle Fragen, wurden die Teilnehmenden um Folgendes gebeten:

Bitte erinnern Sie sich an eine Online-Veranstaltung, die Ihnen besonders positiv in Erinnerung geblieben ist, und beurteilen Sie folgende Aussagen von ‚trifft gar nicht zu‘ bis ‚trifft voll zu‘.

Anschließend wurden innerhalb des Online-Fragebogens nachfolgende Punkte erfragt:

In der Online-Veranstaltung ...

... habe ich verschiedene Tools benutzt.

... war die Atmosphäre freundlich und gewinnbringend/lernfördernd.

... gab es Kombination aus synchronen und asynchronen Sitzungen.

... hatte ich das Gefühl, dass die Schulung der Kompetenzen in meinem Arbeitsbereich online ebenso gelungen ist wie in der Präsenzlehre.

Unter Einbezug der Antworten aus dem Online-Fragebogen wurde innerhalb der qualitativen Interviews unter anderem Bezug auf die positiv in Erinne-

.....

2 U. a. mit Günay und Lux, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen des ZWW.

rung gebliebene Online-Veranstaltung genommen, um später authentische *Best Practice*-Szenarien aus den Interviews filtern zu können.

Insgesamt wurden im Laufe des Sommersemesters 2022 elf Interviews durchgeführt, welche allesamt auf *Microsoft Teams* stattfanden, sowie dort für die spätere Auswertung aufgezeichnet wurden. Acht der insgesamt elf Interviewten sind in unterschiedlichen Teilen der WissWB des ZWWs, wie z. B. dem Bereich Studieren 50 Plus, der Bildungsberatung oder dem Bereich Deutsch als Zweitsprache, tätig. Darüber hinaus wurden drei Lehrende aus dem Studienfach Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache interviewt.

Die Länge der Interviews war auf ca. eine Stunde angesetzt. Inhaltlich bezogen sich die Interviews auf die Erfahrung der Interviewten mit der digitalen Lehre im Besonderen auf Methoden und Tools, welche während der digitalen Lehrveranstaltungen zum Einsatz kamen:

- *Denken Sie, dass die von Ihnen ausgewählten Tools sich besonders in Hinblick auf Ihren Arbeitsbereich als gewinnbringend erweisen?*
- *Inwieweit kann in der digitalen Lehre kollaboratives Lernen ermöglicht werden? Welche Methoden eignen sich hierfür?*

Des Weiteren wurde durch einige Fragen innerhalb des Leitfadens ein Ausblick auf die (zukünftige) Verzahnung zwischen Präsenz- und Online-Lehre ermöglicht, welche auf die im Unterkapitel zur digitalen Lehre genannten vier Zukunftsszenarien anspielt (vgl. Grein 2021: 42):

- *Was ist online besser als offline?*
- *Stellen Sie sich vor die Pandemie ist vorüber. Was würden Sie vom Online-Unterricht beibehalten? Und was würden Sie auf jeden Fall offline machen?*

Anhand der Aufzeichnungen der Interviews via *Microsoft Teams* wurden jene Interviews schließlich ausgewertet. Dazu wurde ein Auswertungsraster mit unterschiedlichen Kategorien erstellt:

1. Umstellung Online-Lehre
2. Organisation
3. Strukturelle Begebenheiten
4. Feedback
5. Problemlösung
6. Spezifische Herausforderungen
7. Transfer Präsenz/Online
8. Allgemeine positive Faktoren
9. Plattformen & Applikationen
10. Kompetenzen Teilnehmende
11. Kompetenzen Studierende
12. Ressourcen (z. B. Kosten, digitale Voraussetzungen etc.)
13. Methoden
14. Tools
15. Veranstaltungsformen
16. Tipps

Im Zuge der Auswertung wurden die Antworten der Interviewpartner*innen diesen Kategorien zugeordnet sowie transkribiert. Eine solche strukturierende Inhaltsanalyse erlaubt es Verbindungen zwischen den einzelnen Antworten herzustellen (vgl. Pfeiffer & Genau 2021).

Die Auswertung der Interviews bildet die Basis für eine erste Version der *Methoden-Kollage*, welche unter anderem die aus den qualitativen Interviews erhobenen Methoden, Tools sowie *Best Practice*-Szenarien umfasst. Ziel des Projekts ist es diese ermittelten *Best Practice*-Beispiele auch für die curriculare Lehre fruchtbar zu machen. Deswegen ist als nächster Schritt die Einbindung sogenannter *Critical Friends* geplant.

Bei der *Critical Friends*-Methode handelt es sich im Wesentlichen um eine Feedback-Methode zwischen Kolleg*innen (vgl. Boros et al. 2015). Diese umfasst mehrere Akteur*innen: Präsentator*innen, Diskutant*innen und einen sogenannten Faciliator (vgl. ebd.). In ihrer Standardform wird die *Critical Friends*-Methode synchron durchgeführt, sodass ein direkter Austausch zwischen den einzelnen Akteur*innen zu einem ausgewählten Thema stattfinden kann. Im Falle des Projekts *Methoden-Kollage* wird diese allerdings asynchron

ausgeführt werden, sodass kein Faciliator, welcher im Normalfall die Diskussion leitet (vgl. ebd.), benötigt wird.

Der Einsatz der *Critical Friends*-Methode hat zum Ziel, dass anhand des Feedbacks eine verbesserte zweite Version der Methodensammlung erstellt werden kann, sodass diese im weiteren Verlauf des Projekts kollaborativ und agil weiterentwickelt wird.

3.2 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die ersten Ergebnisse der qualitativen Interviews vorgestellt und miteinander in Bezug gesetzt. Zudem wird ein kurzer Ausblick auf einen möglichen weiteren Verlauf der Online-Lehrformate gegeben.

Wie die Skizzierung der Bereiche Studieren 50 Plus der WissWB, die DaZ-Lehrkräfteausbildung der WissWB sowie der curricularen Lehre im Master Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache zeigt, hat die Zielgruppenorientierung hinsichtlich einer erfolgreichen Umsetzung des Theorie-Praxis Transfers eine besondere Relevanz. Anhand dieser Perspektive lassen sich Ansprüche in Hinblick auf die digitale Lehre abbilden, woraus sich wiederum zusätzliche Herausforderungen für die Lehrenden und den adäquaten Einsatz von methodischen Hilfsmitteln ergeben.

Studieren 50 Plus

Der Bereich Studieren 50 Plus der WissWB richtet sich an ältere Menschen, die sich nach ihrem Berufsleben mit wissenschaftlichen Fragestellungen auseinandersetzen wollen. Um die universitären Angebote realisieren zu können, arbeitet das ZWW eng mit den jeweiligen Fachbereichen zusammen. Das Programm besteht sowohl aus Einzelveranstaltungen als auch aus Seminaren, die sich in Semesterstrukturen widerspiegeln.

Damit im Bereich 50 Plus der WissWB ein Transfer der Präsenz- in die Online-Lehre gelingen konnte, mussten vorab spezifische Herausforderungen beachtet werden.

Kennnisse zu digitalen Tools und Methoden:

Die Heterogenität dieser Lerngruppe zeichnet sich vor allem hinsichtlich des Vorwissens und der Erfahrungen mit der digitalen Lehre ab: Während einige Teilnehmende durchaus sehr technik-affin sind, muss für die Mehrheit eine lückenhafte Kenntnis der aktuell eingesetzten Tools und Online-Methoden konstatiert werden. Diese Lücken galt es vor Beginn der Online-Lehre zu schließen. Ansonsten wären zahlreiche Teilnehmende nicht im Stande gewesen, an den Veranstaltungen teilzunehmen. Dies ging mit einem hohem organisatorischen sowie zeitlichen Aufwand einher. Vor allem Sprechstunden via Telefon wurden zur Vermittlung der Computerkenntnisse genutzt. Zudem gab es *BigBlueButton*-Sitzungen, in denen Grundlagen zur Nutzung der Plattform vermittelt wurden sowie „[...] Anleitungen mit Screenshot und Text, um visuell die ganze Bandbreite abzudecken“ (Harder 2022).

Technische Ausstattung:

Auch die technische Ausstattung der Teilnehmenden wies Unterschiede auf, weswegen viele Fragen hinsichtlich des digitalen Unterrichts individuell und innerhalb eines eins-zu-eins Gesprächs geklärt werden mussten. Als Hilfestellung dienten zudem Anleitungen, die stetig überarbeitet und auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden angepasst wurden. Beispielsweise wurde darauf geachtet, möglichst wenige Anglizismen zu verwenden, um die Teilnehmenden nicht zu überfordern. Zudem wurde mit vielen Screenshots gearbeitet, um das Vorgehen bestmöglich zu visualisieren. Auch *Panopto*-Videos sowie ein *Moodle*-Kurs wurden den Teilnehmenden zur Verfügung gestellt.

Ergänzung durch asynchrone Formate:

Die digitalen Kompetenzen der Teilnehmenden verbesserten sich mit der Zeit, jedoch konnten aufgrund geringer Erfahrungen mit der Online-Lehre nicht alle Lücken geschlossen werden, weswegen vermehrt asynchrone Sitzungen angeboten wurden. Innerhalb dieser Sitzungen wurden Lernmaterialien in Form von Mails weitergeleitet oder auf *Moodle* zur Verfügung gestellt.

Geringer Einsatz interaktiver Tools:

Auf interaktive Online-Tools wurde weitestgehend verzichtet, um bei den Teilnehmenden keine Überforderung hervorzurufen, denn „[...] die Zielgruppe ist gerade im Internetbereich ganz vorsichtig und nicht [auf] *learning by doing* eingestellt, sondern bringt viel Angst mit“ (Harder 2022). Auch beim Einsatz von Methoden wurde eine reduzierte Form gewählt. Dies entspricht im Großen und Ganzen auch der methodischen Gestaltung des klassischen Angebots. Hier steht vor allem die Vermittlung von Wissen sowie die Diskussion im Plenum im Vordergrund. Kollaborative Methoden, eigenständige Erarbeitung von Wissen oder gruppenförmiges Arbeiten findet im Bereich Studieren 50 Plus auch im Präsenzformat nur selten statt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Schwerpunkt der Online-Lehre im Bereich Studieren 50 Plus vor allem im Informieren und Weiterbilden der digitalen Kompetenzen liegt. Dies spiegelt sich auch im methodischen Spektrum der Veranstaltungen wider.

Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache

Anders als im Bereich Studieren 50 Plus ist die Vermittlung von Wissen nur eine Säule im Bereich Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache. Der Austausch in der Gruppe, das Reflektieren und das eigenständige Erarbeiten von Einheiten bilden hier ein zentrales Anliegen. Die Lernziele sind deutlich auf höheren Taxonomiestufen angesiedelt (vgl. Bloom et al. 1956), was dazu führt, dass eine intensive Beschäftigung mit den Themen auch im digitalen Format ermöglicht werden muss.

Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen des Forschungsprojekts wider. Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Interviews dargestellt, welche eine erfolgreiche didaktische Digitalisierung im Bereich Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache begünstigen.

Der Bereich DaZ der WissWB richtet sich an Lehrkräfte aus rheinland-pfälzischen Schulen der Sekundarstufe, die sich hinsichtlich der DaZ-Sprachförderung im schulischen Kontext weiterbilden möchten. Die Schwerpunkte der Qualifizierungsreihe beinhalten das Planen, Durchführen sowie Evaluieren des DaZ-Unterrichts. Zudem sollen die Teilnehmenden bezüglich ihrer pluri-kulturellen Kompetenzen sensibilisiert werden. Die Module sind in synchro-

nen und asynchronen Lerneinheiten aufgebaut. Die synchronen Lerneinheiten bestehen jeweils aus Präsenz- und Online-Sitzungen. Da auch die Schulen von den Schließungen betroffen waren, war die virtuelle Lehre für Lehrkräfte ein mehr oder wenig bekanntes Gebiet.

Der Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache hat ähnliche Schwerpunkte, mit dem Unterschied, dass es sich bei der Zielgruppe um Studierende handelt und die Zielsetzung daher auch das wissenschaftliche Arbeiten umfasst. Durch die empirische, theoretische und praktisch-didaktische Verzahnung sollen Studierende zudem auf die vielfältigen Tätigkeiten des Sprachunterrichts, der fremdsprachenbezogenen Erwachsenenbildung sowie der Kulturvermittlung im In- und Ausland vorbereitet werden. Die digitalen Kompetenzen der Studierenden waren durch das digitale Lehrangebot des Masters schon vor Beginn der Corona-Pandemie geschult.

Betrachtet man die Ergebnisse beider Bereiche, so fällt auf, dass es bezüglich der methodischen Gestaltung in vielen Bereichen große Überschneidungen gibt. Dies ist vor allem in der ähnlichen (Lern-)Zielsetzung begründet.

Um der Frage *Wie sieht eine erfolgreiche didaktische Digitalisierung im Bereich DaF/DaZ aus?* nachzugehen, werden im Folgenden Aspekte von Lehr-Lernszenarien innerhalb der digitalen Lehre, welche in den Interviews beider Bereiche genannt wurden, skizziert.

Gruppendynamik:

Durch die bereits vorhandenen digitalen Kompetenzen der Studierenden lagen die spezifischen Herausforderungen vor allem im Erhalt einer positiven Gruppendynamik innerhalb der digitalen Kommunikation.

Hierbei ist das Anschalten der Kameras von großer Bedeutung, da dies das soziale Miteinander stärken kann und ein erstes Feedback durch die Gestik und Mimik der Teilnehmenden eingeholt wird. „Eingeschaltete Kameras sind notwendig, um zu überprüfen, ob Teilnehmende aktiv zuhören und am Unterrichtsgeschehen teilnehmen. Gestik und Mimik sind hierbei etwas ganz Zentrales“ (Grein: 2022 und in diesem Band).

Da sich Teilnehmende sowie Lehrende während der Pandemie meist in einer privaten Umgebung befanden, kam eine zur Präsenzlehre differente Art der Intimität durch die Bildschirmkonferenzen zustande. Dies sollte bei dem

Wunsch, die Kameras anzuschalten, beachtet und durch Auflockerungsübungen zu Beginn der Sitzungen transparent gemacht werden. Damit hierbei eine positive und gewinnbringende Gruppendynamik entsteht, ist es wichtig die Hemmschwellen von Beginn an abzuschaffen. Dies kann beispielsweise mit *Ice Breaker*-Methoden, die mithilfe von Tools online umgesetzt werden können, gelingen.

Nettiquette:

Zu Beginn jeder Sitzung sollten mit den Teilnehmenden die Regelungen zur Nettiquette besprochen werden, damit Wortmeldungen sowie Rückfragen virtuell gelingen können. Je nachdem, welches Videokonferenzsystem man für die virtuelle Lehre nutzt, sind die Möglichkeiten für Wortmeldungen und Rückfragen unterschiedlich. Daher sollten Lehrende sich vorab mit den Variationen vertraut und die Teilnehmenden hierauf aufmerksam machen. In den Interviews wurden vor allem *BigBlueButton*, *Microsoft Teams* sowie *Zoom* als Videokonferenzsysteme genannt. Hier gibt es die Möglichkeit, Rückmeldungen in Form von Chat-Einträgen sichtbar zu machen. Außerdem können Wortmeldungen mit einem Hand-Emoji für Teilnehmende und Lehrende gekennzeichnet werden. Eine andere Option, die sich laut Interviews innerhalb der Online-Lehre bewährt hat, sind Rückmeldungen in Form von „Zwischenkommentaren“, da so Fragen auf direktem Weg geklärt werden können und folglich nicht mehr die Gefahr besteht, dass Rückmeldungen im Chat untergehen.

Sozialformen:

Auch bei der virtuellen Lehre ist es wichtig, differente Sozialformen zu ermöglichen. Hierbei kam vor allem folgende Frage auf:

*Wie kann ich das umsetzen, was mir aus didaktischer Sicht wichtig ist?
Also beispielsweise die Sozialform wechseln, um in Interaktion zu gehen.
Welche Möglichkeiten habe ich hierzu online? (Günay: 2022)*

Kleinere Gruppengrößen und Partnerarbeiten fördern die Interaktivität und helfen, mögliche Hemmschwellen zu überwinden. Dies kann beispielsweise

durch das Erstellen von Breakoutrooms bzw. Konferenzräumen gelingen. Hier ist es wichtig, auf die zeitliche Gestaltung zu achten. Es ist beispielsweise möglich eine Zeitbegrenzung einzustellen, nach der Teilnehmende automatisch in den Hauptraum zurückgeholt werden. Anders als in der Präsenzlehre können Lehrende nicht dezent „in Gruppen hineinhören“, da Breakoutrooms lediglich separat betreten werden können.

Für Gruppenarbeiten eignen sich Tools wie beispielsweise *Gather Town*, die es den Teilnehmenden ermöglichen, Konversationen authentischer und flexibler zu gestalten. Dabei wichtig zu beachten ist jedoch, dass der zeitliche Aufwand höher ist als in Präsenzveranstaltungen, bei denen z. B. auch ein Tuscheln mit den Sitznachbar*innen möglich ist und ohne großen Aufwand gestaltet werden kann. Um Ergebnisse in Gruppen- und Partnerarbeitsphasen zu sichern, eignen sich kollaborative Tools wie *Wonder* oder *Etherpad*.

Zeitmanagement und zeitliche Gestaltung:

Gerade in der Online-Lehre ist es wichtig, dass Zeitmanagement im Auge zu behalten. Viele Prozesse müssen vorab mit den Teilnehmenden besprochen werden und auch die Organisation und Vorbereitung der Seminare nimmt mehr Zeit in Anspruch, da gerade die Verwendung von noch nicht bekannten Tools und Systemen Zeit einfordert. Zudem sind kleinere Pausen notwendig, um die Aufnahmefähigkeit der Beteiligten zu bestärken. Dabei sollte vor allem die Körperlichkeit und Interaktion in Form von kleinen Lockerungsübungen beachtet werden.

Bezüglich der zeitlichen Gestaltung ist ein Maximum von sieben Unterrichtseinheiten am Stück in der Online-Lehre eine unbedingte Forderung. Durch das längere Sitzen und die Nähe zum Bildschirm ermüden Teilnehmende deutlich schneller.

Feedback:

Feedbackrunden, die mithilfe von Tools wie z. B. *Mentimeter* umgesetzt werden können, helfen bestmöglich auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen und das Online-Format entsprechend anzupassen, denn dieses fordert eine gewisse Flexibilität, sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden:

Für die Dozierenden war es ganz wichtig das Feedback mitzubekommen, also die Gruppenstimmung anzupassen (Lux: 2022).

Methodische Gestaltung durch den Einsatz von Tools:

Typische methodische Gestaltungen können mithilfe von Tools auch in der digitalen Lehre umgesetzt werden. Grundsätzlich gilt hier jedoch: Um möglichst viele Elemente der Präsenzveranstaltung in die Online-Lehre zu übernehmen, helfen Tools als Werkzeuge. Diese sollten jedoch vorab mit den Teilnehmenden besprochen und ausprobiert werden. Wichtig ist auch, dass die Online-Tools an den richtigen Stellen Verwendung finden und keine Überladung durch diese stattfindet. Dabei ist es hilfreich, das Vorgehen für die Teilnehmenden transparent zu machen. Damit eine Orientierung geschaffen werden kann, helfen Tools wie *Padlet*. Hier können der Ablauf für Teilnehmende anschaulich und zu jeder Zeit nachlesbar gemacht und Ergebnisse gesichert werden.

4 Ausblick

Die Ergebnisse der qualitativen Interviews des Bereichs DaZ der WissWB und dem curricularen Bereich DaF/DaZ zeigen, dass der Transfer von der Präsenz- in die Online-Lehre gelungen ist. Eine Kompetenzerweiterung hat sowohl bei den Teilnehmenden als auch bei den Lernenden stattgefunden. Zudem wurde innerhalb der qualitativen Interviews erläutert, dass „[...] defacto die Lernmenge/der Lernerfolg [...] bei der virtuellen Lehre viel größer ist. Das Wissen, welches man erlangt oder die Menge der Zeit, in der man sich damit auseinandersetzt, ist viel größer in der virtuellen Lehre“ (Grein: 2022).

Die herausgefilterten Aspekte geben einen Anhaltspunkt hinsichtlich einer erfolgreichen didaktischen Digitalisierung im Bereich DaZ sowie DaF.

Um die Online-Lehre noch besser auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden anzupassen, ist es in einem nächsten Schritt sinnvoll die Perspektive zu ändern und qualitative Interviews mit Studierenden oder Teilnehmenden zu führen, denn Feedback ist vor allem in der virtuellen Lehre relevant. Hier

könnte auch im Sinne einer Transferevaluation das langfristige Verankern der Inhalte überprüft werden.

Da sich die Antworten der qualitativen Interviews auf die Erfahrungen in einer Zeit der reinen Online-Lehre beziehen, wird im Folgenden ein kurzer Ausblick über mögliche zukünftige Online-Lehrsettings gegeben.

Durch eine Vielzahl an positiven Aspekten wie z. B. ein größerer Lernerfolg, Anonymität, Unverbindlichkeit, Flexibilität sowie die Erweiterung der digitalen Kompetenzen werden auch in Zukunft Online-Formate innerhalb der Lehre Verwendung finden. Jedoch gibt es Faktoren der Präsenzlehre, die nicht vollständig durch die Online-Lehre substituiert werden können. Ein soziales Miteinander, Körperlichkeit sowie Bewegung können zwar durch Tools gefördert, jedoch nicht ersetzt werden. Daher ist der Wunsch nach zukünftigen Veranstaltungsformen, die sowohl Elemente der Präsenz- als auch der Online-Lehre enthalten, groß. Um die positiven Aspekte beider Lehrsettings miteinander zu verbinden, eignet sich daher ein *Blended Learning*-Format.

Bibliografie

- BLANK, J., STRATMANN, R. & WIEST, M. (2018): „Digitalisierung von Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen den Anforderungen der Zielgruppen und den Lehrgewohnheiten an Hochschulen“, in: *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 17–22.
- BLOOM, B. S. et al. (Hrsg.) (1956): „Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals“, in: *Handbook I: Cognitive Domain*, New York: David McKay Company, Inc.
- BLOSSFELD, H.-P. et al. (2017): *Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik. Gutachten*, Münster: Waxmann.
- Deutscher Bundestag (2021): „Weiterbildung an Hochschulen Rahmenbedingungen zur Erleichterung des Angebots von wissenschaftlicher Weiterbildung“, <https://www.bundestag.de/resource/blob/851598/9e76b942d22f06ee6d3f1b03280847b9/WD-8-055-21-pdf-data.pdf>, letzter Zugriff am 27.01.23

- EGETENMEYER, R., KRÖNER, S., THEES, A. (2021): „Digitalisierung in den Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“, *ZfW* 44, 115–132, <https://link.springer.com/article/10.1007/s40955-021-00185-4>, letzter Zugriff am 22.03.23.
- ERSCH, C. M. (2020): „Motivation statt Isolation – Evaluation der digitalen Lehrkräfteausbildung“, in: ERSCH, C. M. (Hrsg.): *Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ*, Berlin: Frank & Timme, 13–48, <https://doi.org/10.26530/20.500.12657/43132>, letzter Zugriff am 22.03.23.
- GREIN, M. (2021): „Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts“, in: ERSCH, C. M. & GREIN, M. (Hrsg.): *Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen*, Berlin: Frank & Timme, 35–54, DOI 10.26530/20.500.12657/51398, letzter Zugriff am 06.03.23.
- JÄCKEL, M. (2020): „Was hat Digitalisierung mit Diderot zu tun?“, in: FRIEDRICHSEN M. & WERSIG, W. (Hrsg.): *Digitale Kompetenz. Synapsen im digitalen Informations- und Kommunikationsnetzwerk*, Wiesbaden: Springer Gabler, 19–28, https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-22109-6_28, letzter Zugriff am 06.03.23.
- JÜTTE, W. & LOBE, C. (2018): „Stichwort: Digitalisierung und wissenschaftliche Weiterbildung“, in: *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 6–8.
- PRIETL, B. (2021): *Online-Lehre auf dem Corona-Prüfstand. Wie JKU-Studierende den Umstieg auf Distance Learning im Sommersemester 2020 erlebt haben: Endbericht zum Lehrforschungspraktikum „Digitalen Wandel erforschen“*, Linz: Johannes Kepler Universität, https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/119/SID/Lehrforschungsberichte/Prietl_2021_Online-Lehre_auf_dem_Corona-Pruefstand_Endbericht_Forschungspraktikum.pdf, letzter Zugriff am 06.03.23.
- REDECKER, C. (2017): „*European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*“, Luxembourg: Publications Office of the European Union, DOI: 10.2760/178382 (print), 10.2760/159770 (online), letzter Zugriff am 27.01.23.

Internetquellen

- BOROS, N., HAFNER, O., KRÄMER-McCAFFERY, T. & MUSSLER, P. (2015, 28. August): Die „Critical Friends“-Methode. Lebendiger Austausch mit Perspektivvielfalt, abrufbar unter <http://www.einfachgutelehre.uni-kiel.de/allgemein/die-critical-friends-methode/>, letzter Zugriff am 07.02.23.
- PFEIFFER, F. & GENAU, L. (2021, 06. Dezember): Die Auswertung des Experteninterviews in 4 Schritten, abrufbar unter <https://www.scribbr.de/methodik/auswertung-experteninterview/>, letzter Zugriff am 06.03.23.
- Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der JGU Mainz (2022, 13. April): Leitbild, abrufbar unter <https://www.zww.uni-mainz.de/wir-ueber-uns/leitbild/>, letzter Zugriff am 06.03.23.
- Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der JGU Mainz – Jahresbericht 2021, abrufbar unter https://www.zww.uni-mainz.de/files/2022/07/Jahresbericht_2021_Online.pdf, letzter Zugriff am 22.03.23.

Annotierte 360°-Bilder in *Thinglink* beim Erlernen von Unterrichtsplanung

Eine Design Based Research Studie

Einleitung

Die Herausforderungen der digitalen und hybriden Lehre, vor die sich die Hochschulen seit dem Sommersemester 2020 gestellt sahen, haben es möglich und notwendig gemacht, digitale Konzepte stärker in die tertiäre Bildung zu integrieren. Dies gilt einmal mehr für die Ausbildung von Lehrkräften, da diese zukünftig ebenfalls digitale Medien in der eigenen Lehre einsetzen werden (müssen). Zu diesem Zweck wird im Rahmen des Lehr-Forschungsprojektes *#Virtual Visuals – Bausteine einer hochschuldidaktischen Digitalisierung* den Studierenden des Moduls *Kulturstudien II* des BA-Studienganges Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie den Studierenden des Proseminars *Exegese des Alten Testaments* an der Universität Leipzig angeboten, die komplexen und integrierten Seminarinhalte zur Gestaltung einer Unterrichtseinheit bzw. eine Exegese über das digitale Tool *Thinglink* für sich zu visualisieren und damit strukturell nachzuvollziehen.

Das Projekt wird im Rahmen eines Digital Fellowships des Arbeitskreises E-Learning der Landesrektorenkonferenz Sachsen und damit mit Mitteln des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Kultur und Tourismus (SMWK) unterstützt. Als Fellows werden Lehrende an sächsischen Hochschulen gefördert, deren digital gestützte Lehrkonzepte eine Modellwirkung entfalten können.

In Kapitel 1 dieses Beitrags wird das Projekt inhaltlich umrissen und auf dieser Grundlage in Kapitel 2 methodologisch im Design Based Research verortet. In diesem Zusammenhang findet auch eine knappe Einführung in die

Nutzung von 360°-Medien in der Hochschullehre statt. Im dritten Kapitel wird das methodische Vorgehen dargestellt und im vierten die Ergebnisse präsentiert. Nach einer Diskussion im fünften Kapitel wird im abschließenden Fazit auch ein Ausblick auf die Fortführung des Projektes gegeben.

1 #Virtual Visuals – Bausteine einer hochschuldidaktischen Digitalisierung

Die Kooperation des Herder-Instituts und des Instituts für alttestamentliche Wissenschaft begegnet der didaktischen Herausforderung, methodische Einzelschritte und ihr Ineinandergreifen im Lehrkontext anschaulich zu vermitteln. Im Modul *Kulturstudien II* im Bachelorstudiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bezieht sich dies auf einzelne Aspekte einer Unterrichtskonzeption für die diskursive Landeskunde, die erlernt und sukzessive wieder zusammengeführt werden müssen. Im Proseminar *Exegese des Alten Testaments* müssen die einzelnen historisch-kritischen Methodenschritte und ihr Zusammenspiel nachvollzogen werden. Über mehrere Semester konnte beobachtet werden, dass die Trennung der Einzelschritte, die anschließende logische Zusammenführung und deren gegenseitige Beeinflussung für die Studierenden herausfordernd war.

Das Lehr-Forschungsprojekt *#Virtual Visuals – Bausteine einer hochschuldidaktischen Digitalisierung* wurde im Wintersemester 2021/22 mit einer ersten Kohorte im Modul *Kulturstudien II* durchgeführt; die Ergebnisse dieser Kohorte stehen im Mittelpunkt dieses Beitrags. Das Vertiefungsmodul *Kulturstudien II* sieht vor, dass Bachelorstudierende in Kleingruppen eine Unterrichtseinheit basierend auf dem Ansatz der diskursiven Landeskunde (vgl. u. a. Altmayer 2016) planen, durchführen und reflektieren. Dazu werden die Grundlagen der diskursiven Landeskunde (u. a. Kulturbegriffe, Diskursbegriffe, Theorie der Deutungsmuster) wiederholt und Aspekte zur Unterrichtskonzeption (u. a. Lehr-Lernziele, Methoden-, Materialwahl) erarbeitet. Für die Prüfungsleistung müssen diese Inhalte dann zusammengeführt und in Abhängigkeit voneinander gebracht werden. Aus den Erfahrungen der vergangenen Semester lassen sich dabei drei Herausforderungen des Lehrens und Lernens identifizieren:

1. Didaktisch herausfordernd ist es, dass die einzelnen Aspekte der Unterrichtskonzeption für die Erlernbarkeit im Seminar separat betrachtet werden müssen, obwohl sie sich eigentlich bedingen. Daraus resultierend ist es
2. methodisch herausfordernd für die Studierenden, die getrennt erlernten Aspekte sinnvoll, kohärent und begründet zusammenzuführen. Diese Zusammenführung geschieht einerseits individuell, andererseits semesterbegleitend in Projektgruppen zu den zu planenden Unterrichtseinheiten. Das führt dazu, dass Entscheidungen einer Seminarsitzung in der nächsten oft verändert oder verworfen werden müssen, um das Ziel der Erstellung einer kohärenten Unterrichtseinheit zu erreichen.
3. Inhaltlich herausfordernd ist für die Studierenden der diskursive Landeskundeansatz, da er ihre Unterrichtskonzeption aufgrund u. a. bestimmter eigener didaktisch-methodischer Prinzipien mitbeeinflusst.

Die didaktische Intervention, welche für das Modul im Rahmen des Projektes entwickelt, erprobt und evaluiert wurde, versucht, diesen Herausforderungen zu begegnen. Sie ergänzt damit das bereits bestehende Konzept des *Flipped-Classroom-Modells* (u. a. Bergmann & Sams 2012), bei dem die Studierenden entsprechende Texte vorbereitend lesen, diese in der Seminarsitzung diskutieren, abstrahieren und anschließend im Rahmen einer Werkstattarbeit auf ihre konkreten Projekte anwenden, um ein weiteres Element: Die Studierenden sollen – basierend auf den in den Seminarsitzungen wöchentlich erlernten, komplexen Inhalten – in *Thinglink* eine Art E-Portfolio – in einem 360°-Bild erstellen und annotieren. Diese Plattform ermöglicht es Nutzer*innen, 2D- und 360°-Bilder hochzuladen und eine Vielzahl von Hotspots hinzuzufügen, die, wenn sie angeklickt werden, zusätzliche Bilder, Texte, Audiodateien oder Links zu anderen Bildern liefern können. Das Endprodukt ist eine navigierbare Ressource mit mehreren Bildern und/oder Videos – bestenfalls ein Gesamtbild. Durch die Integration in das 360°-Bild werden entsprechende Zusammenhänge visuell und inhaltlich sichtbar gemacht. Um die Studierenden zu unterstüt-

zen, wurden zudem zwei Tutorien eingerichtet, eines zur inhaltlichen, eines zur technischen Unterstützung.

2 Fachliche Einordnung des Projektes

Das Lehrforschungsprojekt ist angelegt als *Design Based Research* (u. a. Barab & Squire 2004; McKenney & Reeves 2018); die methodologische Einordnung dieser Studie wird im Folgenden vorgenommen, ist sie doch die Grundlage für das Vorgehen aller weiteren Kapitel.

Dieser Beitrag fokussiert die Erforschung von 360°-Medien in der Hochschullehre. Auch wenn das Tool *Thinglink* bereits in Unterrichtskonzeptionen genutzt wird, lag der Schwerpunkt in der Vergangenheit auf der Rezeption von 360°-Medien. Das Anlegen eigener Annotationen in einem 360°-Bild blieb dabei meist unerforscht und soll deshalb hier näher untersucht werden. Im Projekt wurde daher begleitend auch die Medienkompetenz der Studierenden erforscht.

2.1 Design Based Research

Die Studie verschreibt sich dem Design Based Research als einem methodologischen Paradigma innerhalb des Scholarships of Teaching and Learning (SoTL). Unter SoTL verstehen wir laut Huber (2014: 21):

[...] die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen.

Diese Expertise über die eigene Lehre verbleibt jedoch nicht in den Händen der Lehrperson, sondern muss sich an dem bestehenden Forschungsstand und der aktuellen Theorie messen lassen. Mit ihrer Veröffentlichung wird sie auch

überprüfbar. SoTL ist nicht auf eine Art des Forschens beschränkt; es trägt vielmehr den vielfältigen Forschungsparadigmen der unterschiedlichen Disziplinen Rechnung. Dies erfordert allerdings laut Huber (2014: 32), dass mindestens eine gewisse Einarbeitung in sozialwissenschaftliche Forschung erfolgt.

Im Mittelpunkt dieser Studie steht die Frage nach dem Einsatz eines neuen digitalen Tools und seiner Verwendung im Rahmen einer didaktischen Intervention im Seminar. Dies legt eine Umsetzung mittels Design Based Research (DBR) nahe. Wir fassen SoTL mit DBR als ein kooperatives und kollaboratives Verfahren zusammen, weshalb hier eine Zusammenarbeit der Fachbereiche Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Theologie stattfindet. Es wird die Expertise der beteiligten Dozentinnen und wissenschaftlichen Hilfskräfte genutzt, gleichsam aber auch die technische Ausstattung geteilt. Konkret orientierte sich die Umsetzung des DBR an dem Modell von McKenney & Reeves (2019: 82–88): (1) In der Phase ‚Analyse und Exploration‘ wurde das Problem zunächst möglichst genau umrissen (s.o., Kap. 2); auch wurden das Problem und erste Interventionsideen ungesteuert von den Projektleiterinnen mit verschiedenen Akteuren – ehemaligen Absolvent*innen des Moduls und gleichsam späteren wissenschaftlichen Hilfskräften im Projekt, dem wissenschaftlichen Mitarbeiter an der Universität Leipzig im Projekt Digitale Hochschulbildung Sachsen sowie der Professorin für Deutsch als Fremdsprache mit dem Schwerpunkt Methodik/Didaktik – diskutiert. Es schloss sich eine Literaturrecherche an, die im folgenden Teilkapitel zu 360°-Medien in der Hochschullehre ihren Ausdruck findet. Es wurde zudem zu Aspekten der Visualisierungen¹ und Medien-

.....

- 1 Die entwickelte Intervention setzt auf die Visualisierung der komplexen Gemengelage bei der Entwicklung einer Unterrichtseinheit. Dabei will der Beitrag keineswegs auf die nun umfangreich widerlegten Lerntypen – jüngst bei Bauer & Asberger (2022) diskutiert – zurückgreifen, um eine Sinnebene im Besonderen anzusprechen. Vielmehr resultiert das Vorgehen aus der komplexen Problematik und Forschungslücke zur Verwendung von Visualisierungswerkzeugen bei der Durchführung komplexer kognitiver Aktivitäten (dazu u. a. Parsons & Sedig 2014: 693; Sedig, Parsons, Dittmer, & Haworth 2014). Bei der Recherche wurden zudem Beiträge zum Bildeinsatz in der Fremdsprachendidaktik berücksichtigt (u. a. Hallet 2008; Hecke 2010 & 2015), da die Seminarteilnehmenden zukünftige Fremdsprachenlehrende sind und die Ebene des Modelllernens für den Seminaraufbau grundsätzlich von Relevanz ist. Gleiches gilt für die Literaturrecherche zu Visualisierungen in der Fremdsprachendidaktik (vgl. Schiffler 2012).

kompetenz² recherchiert. (2) In der Phase ‚Design und Konstruktion‘ wurde zunächst die Intervention ausgearbeitet und beschrieben; dies schlug sich in einem Antrag für das Digital Fellowship des SMWK nieder. Ebenso erfolgte in dieser Phase die Umsetzung der Intervention. (3) Die dritte Phase der ‚Evaluation und Reflexion‘ fand parallel zur Umsetzung statt. Es wurden qualitative und quantitative Daten erhoben, die im Mittelpunkt dieses Beitrages stehen. Das hier skizzierte Vorgehen erscheint linear und erweckt den Eindruck, als wäre es vollständig planbar gewesen. Dem muss vehement widersprochen werden, der Prozess war iterativ angelegt und es mussten somit auch fortlaufend Änderungen vor- und hingenommen werden. Dies folgt dem, was Barab & Squire (2004: 4) für Bildungsforschung mit Design-basierten Interventionen beschreiben: Es gehe darum, „to characterize the complexity, fragility, messiness, and eventual solidity of the design and doing so in a way that will be valuable to others“.

2.2 360°-Medien in der Hochschullehre

Die gewählte Intervention der Visualisierung von Lerninhalten als 360°-Bild innerhalb der Software *Thinglink* – ein noch eher unbekanntes Vorgehen – erfordert es, einen Blick auf die Nutzung von 360°-Medien und ihre Verwendung in der Hochschullehre in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern³ zu werfen. Der Grundsatzbeitrag von Ketzer-Nöltge (2022) eröffnet das Feld von 360°-Bildern und -Videos als Lernorte im Fremdsprachenunterricht (FSU) – und berührt damit auch unseren Kontext der Ausbildung von Lehrkräften für den FSU. Zudem umreißt Ketzer-Nöltges Beitrag Möglichkeiten (u. a. Präsenz-

-
- 2 Die entwickelte Intervention stellt einen erhöhten Anspruch an die Medienkompetenz der Seminarteilnehmenden. Es war somit von Interesse, ob das Gelingen der Intervention von der allgemeinen Medienkompetenz der Studierenden abhängig ist. Gleichsam ist auch hier zu berücksichtigen, dass die Seminarteilnehmenden zukünftige Fremdsprachenlehrende sind, entsprechend war auch die Medienkompetenz für den zukünftigen Unterricht von Interesse. Fragen der Anforderungen an die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden wurden recherchiert (u. a. Bechtel 2019). Die Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden von Rubach & Lazarides (2019) wurde in der methodischen Umsetzung berücksichtigt.
 - 3 Dieser Beitrag geht nicht näher auf den Einsatz von 360°-Technologie in technisch-naturwissenschaftlichen Fächern (bspw. Guervós et al. 2019) oder auf den schulischen Unterricht (bspw. Theelen, van den Beemt & den Brok 2020) ein.

gefühl durch Immersion) und Herausforderungen (u. a. hoher *Cognitive Load*) des Medien-Einsatzes. Diese Ergebnisse übertragen Ketzer-Nöltge & Magosch (2022) konkret auf den DaF-Kontext und veranschaulichen sie am Beispiel des Projektes ‚Virtual Lab‘, in dem Alltagsorte im geschützten Rahmen des Lernraums zu Lernorten transformiert werden. Mit den Arbeiten von Hebbel-Seeger (2018) zur Rezeption von 360°-Videoaufnahmen einer Vorlesung, von McKenzie et al. (2019) zur Erfahrung von Lehrenden bei 360°-Videoaufzeichnungen in der Hochschullehre, von Ketzer-Nöltge & Wolbergs (2021) zu Präsenzgefühl und *Cognitive Load* der Studierenden in 360°-Streams aus dem Hochschulseminar und von Wolbergs & Ketzer-Nöltge (2022) zur Perspektive der Lehrperson in vorgenanntem Setting kann ebenso ein zunehmendes Interesse an vor allem 360°-Videotechnik in der Hochschullehre aufgezeigt werden, wenngleich auch oft in einem experimentellen Setting verbleibend.

Den Beiträgen ist gemein, dass sie die Rezeption von 360°-Medien in den Mittelpunkt stellen und entsprechend Aspekte wie Immersion oder Nutzer*innen-zentrierung erörtern. Das in diesem Beitrag skizzierte Setting setzt jedoch auf der Ebene der Produktion von annotierten 360°-Bildern an. Die einzige den Autorinnen bekannte Veröffentlichung, bei der Studierende selbst ein *Thinglink* erstellt haben, ist von Warrick & Woodward (2021). Japanische Studierende in einem Englischkurs waren aufgefordert, *Thinglinks* für Präsentationen zu erstellen. Sie wurden anschließend gefragt, wie *Thinglink* ihnen geholfen habe, ihre Kreativität, Zusammenarbeit, Kommunikation und ihr kritisches Denken zu unterstützen. In allen Bereichen dokumentieren Warrick & Woodward (2021: 292f.) eine Steigerung der jeweiligen Kompetenzen. Die Ergebnisse sind jedoch mit großer Vorsicht zu betrachten, da nur wenige Informationen über das Forschungsdesign vorliegen; zudem scheint der Beitrag auf begrifflichen Ungenauigkeiten zu basieren: Unter anderem wird in der theoretischen Einbettung der Studie *Thinglink* als *Virtual Reality* bezeichnet (ebd.: 290), ohne diese näher zu definieren. Auch wenn 360°-Aufnahmen häufig als Form von VR bezeichnet werden (vgl. u. a. Snelson & Hsu 2020), so bedarf es dennoch einer kritischen Einordnung: Der Begriff *Virtual Reality* bezeichnet eine visuelle, interaktive, computergenerierte, dreidimensionale Wirklichkeit (vgl. Ketzer-Nöltge 2022: 97). Dies trifft auf *Thinglink* gerade nicht zu, da hier lediglich 2D-Bilder, 360°-Panoramen, 360°-Bilder oder 3D-Grafiken genutzt werden

können. Diese müssen zwar nicht mit Fototechnik entstanden sein, sind jedoch nicht bereits durch die Nutzung von Computertechnik eine virtuelle Realität.

Für die didaktische Intervention und damit auch für die hier vorliegende Studie wurde festgelegt, dass die bloße Rezeption eines 360°-Bildes nicht ausreicht, um die komplexe, zu erlernende Gemengelage der Seminarinhalte zu erfassen. Vielmehr sollten die Lerninhalte individuell durch Annotationen sichtbar gemacht werden. Diese von Lernenden selbst vorgenommene Annotation ist nur wenig erforscht, entsprechend lagen keine Vorbilder für die didaktische Intervention vor. Diese musste selbst gestaltet werden.

3 Methodisches Vorgehen

Ziel der Studie war zu untersuchen, inwiefern eine 360°-Visualisierung in *Thinglink* als didaktische Intervention den Lernprozess der Studierenden unterstützt. Zur Beantwortung dieser übergeordneten Frage wurden quantitative und qualitative Forschungsmethoden kombiniert. Zunächst wurden mittels eines Fragebogens zu Beginn (T1) sowie zum Ende des Semesters (T2) quantitative Daten hinsichtlich der selbsteingeschätzten Medienkompetenz, der mediendidaktischen Kompetenz sowie der *Thinglink*-Nutzung der Studierenden erhoben. Die Daten zur Medienkompetenz wurden erhoben, da vermutet wurde, dass Studierende mit einer hohen allgemeinen Medienkompetenz auch ihre mediendidaktische Kompetenz hoch einschätzen. Ebenso wurde erwartet, dass sich die Medienkompetenz der Studierenden durch die didaktische Intervention verbessert. Mit der Auswertung der erhobenen Daten sollten die folgenden untergeordneten Fragen beantwortet werden:

- (A) Besteht ein Zusammenhang zwischen der selbsteingeschätzten allgemeinen Medienkompetenz und der mediendidaktischen Kompetenz der Studierenden?
- (B) Haben sich die selbsteingeschätzte allgemeine Medienkompetenz sowie die mediendidaktische Kompetenz der Studierenden zwischen T1 und T2 verbessert?

Eine dritte Frage (C) nach der Nutzung des Tools *Thinglink* durch die Studierenden, einem etwaigen Zusammenhang mit ihrer Medienkompetenz sowie einem allgemeinen Visualisierungsbedürfnis wurde durch im Fragebogen integrierte Items operationalisiert. Auf Basis der im Fragebogen gewonnenen Erkenntnisse wurde zudem ein qualitatives, leitfadengestütztes Interview mit Studierenden durchgeführt, durch das noch differenziertere Antworten gefunden werden sollten.

3.1 Quantitatives Design – Fragebogendesign und Stichprobe

Der Fragebogen gliederte sich zu T1 in drei übergeordnete inhaltliche Bereiche. Neben demographischen Daten (Alter, Geschlecht, Fachsemester, Studiengang) wurden solche zur selbsteingeschätzten Medienkompetenz erhoben. Das Konstrukt Medienkompetenz wurde über sechs Kompetenzbereiche (z. B. *Produzieren und Präsentieren* oder *Suchen und Verarbeiten*) mit jeweils zwei bis sechs validierten Items, deren Zutreffen über eine fünfstufige Likert-Skala (1 – „trifft gar nicht zu“, 5 – „trifft voll und ganz zu“) eingeschätzt werden sollte, operationalisiert. Die Items wurden aus der Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen von Rubach & Lazarides (2019) übernommen und hinsichtlich ihrer Formulierungen an den vorliegenden Kontext angepasst. Um die mediendidaktische Kompetenz der Studierenden messbar zu machen, wurden weiterhin validierte Items⁴ in den Fragebogen integriert, die sich in fünf Kompetenzbereiche (z. B. *Erstellen und Anpassen von Lehrmaterialien* oder *Auswahl digitaler Ressourcen*) gliedern und gleichermaßen mittels einer fünfstufigen Likert-Skala beurteilt wurden. Zu T2 wurde der Fragebogen übernommen und im Abschnitt zu den mediendidaktischen Kompetenzen um eine Möglichkeit zu Angaben darüber erweitert, in welchem Bereich (Seminarsitzung, Tutorium oder Selbststudium) ein etwaiger Kompetenzzuwachs stattgefunden hat.

.....

4 Die Items stammen aus einem Selbsteinschätzungstool, welches im „Projekt Virtual Lab: digitale Lernorte auf dem Prüfstand“ (vgl. Ketzner-Nöltge 2022: 254) im Rahmen einer systematischen Analyse von verschiedenen Modellen und Tools zur Erfassung von Medienkompetenzen angehender Lehrender (vgl. u. a. DigCompEdu; DigiKompP; Drakert, Mehlhorn & Wapenhans 2019; Hellmann & Hennig-Kahlmann 2020; Palkowitsch-Kühl 2018; Tondeur et al. 2017; Rubach & Lazarides 2019) entwickelt und erprobt wurde.

Ergänzt wurde die Befragung außerdem um offene wie geschlossene Items zur *Thinglink*-Nutzung sowie solche, die ein allgemeines Visualisierungsbedürfnis unter den Studierenden abbilden sollten. Der Fragebogen wurde zu beiden Zeitpunkten über einen SoSci-Weblink im *Moodle*-Kursraum des Seminars bereitgestellt.

Zu Beginn des Moduls wurde im Oktober 2021 (T1) die erste Fragebogenerhebung durchgeführt, an der 11 Studierende ($n = 11$; Geschlecht: 8 weiblich, 1 männlich, 1 divers, 1 keine Angabe; Alter: $M = 23,36$; $SD = 3,35$; $MD = 23$; $R = 19-31$) aus dem Modul *Kulturstudien II* im Bachelor Deutsch als Fremd- und Zweitsprache teilnahmen. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt im Februar 2022 (T2) nahmen acht Studierende ($n = 8$; Geschlecht: 8 weiblich; Alter $M = 22,88$; $SD = 2,69$; $MD = 22$; $R = 22-28$) dieses Kurses teil.

3.2 Quantitatives Design – Aufbereitung und Auswertung

Die Daten wurden im .xlsx-Format aus SoSci-Survey exportiert und mithilfe von Excel aufbereitet. Um die Medienkompetenz bzw. mediendidaktische Kompetenz eines:r Studierenden für die anschließende Analyse numerisch zu erfassen, wurden für die einzelnen Kompetenzbereiche die jeweils angegebenen Likert-Skala-Werte der Items addiert. Auch diese Auswertung erfolgte in Excel⁵. Zur Beantwortung der ersten Frage A wurde eine Korrelationsanalyse durchgeführt, wobei für beide Befragungszeitpunkte davon ausgegangen wurde, dass eine höhere allgemeine Medienkompetenz mit einer höheren mediendidaktischen Kompetenz einhergeht. Für die Berechnung der Korrelation wurde aufgrund der geringen Fallzahl und der Robustheit der Spearman-Rang-Korrelations-Koeffizient gewählt. Dieser setzt keine Normalverteilung der Daten voraus (vgl. Universität Zürich: o.S.). Für die zweite Frage (B) wurde davon ausgegangen, dass sich selbsteingeschätzte Medienkompetenz sowie mediendidaktische Kompetenzen im Verlauf des Semesters verbessert haben. Um dieser Hypothese nachzugehen, wurde deskriptiv der prozentuale Unterschied zwischen T1 und T2 über Mittelwert (M) und Median (MD) ermittelt. Außerdem wurde zur statistischen Auswertung geprüft, ob eine Normalver-

.....

5 Bianca Brünig sei für die statistische Beratung und Prüfung herzlich gedankt.

teilung vorliegt und anschließend ein t-Test für abhängige Variablen durchgeführt. Um nachvollziehen zu können, ob sich einzelne Kompetenzbereiche der mediendidaktischen Kompetenz besonders verändert haben, wurden die Unterskalen differenziert betrachtet und für jede einzelne Skala die prozentualen Unterschiede in Form von Mittelwerten errechnet. Außerdem wurde für diese Skalen entsprechend analysiert, welchem Lehrort (z. B. Tutorium) die Studierenden jeweils den Grund für den Kompetenzzuwachs zuschreiben. Die Daten zur *Thinglink*-Nutzung (C) und dem Visualisierungsbedürfnis wurden ausschließlich deskriptiv ausgewertet.

3.3 Qualitatives Design – Design und Proband*innen

Im Anschluss an die Lehrveranstaltung (die Micro-Teaching Prüfungsleistung mit 50 % der Modulnote war bereits erfolgt und die schriftliche Ausarbeitung mit ebenfalls 50 % der Modulnote eingereicht, die Noten waren jedoch noch nicht verbucht) waren alle Seminarteilnehmenden (n = 14) zu einem leitfadengestützten Gruppeninterview eingeladen. An dem Gruppeninterview nahmen n = 2 Studierende teil, demografische Daten wurden nicht erhoben. Das Interview wurde nicht von der Dozentin des Moduls *Kulturstudien II* durchgeführt, sondern von der Projektpartnerin aus der Theologie. Damit sollten sozial erwünschte Antworten minimiert und die nötige Reflexion von Abhängigkeitsverhältnissen bei der Erforschung der eigenen Lehre sichergestellt werden.

Das Interview bestand aus zwei Teilen. Im ersten Teil lag der Fokus auf der Nutzung des Tools *Thinglink*. Die Studierenden wurden gebeten, ihre Gründe für die (Nicht-)Nutzung des Tools *Thinglink* zu erläutern. Im zweiten Teil wurde die didaktische Herausforderung der Integration von Einzelschritten zu einer Gesamtheit thematisiert. Die Studierenden wurden gefragt, ob die Synthese sich für sie als Herausforderung dargestellt hat und welches Tool sie dafür in einer kommenden Lehrveranstaltung wählen würden. Im letzten Teil des Interviews wurden Verbesserungsvorschläge für die Lehrveranstaltung erfragt. Aufgrund der Covid19-Pandemie wurde das Interview über das Videokonferenztool *Zoom* geführt und auch über dieses aufgezeichnet.

3.4 Qualitatives Design – Aufbereitung und Auswertung

Im Anschluss an das Interview wurden die Aufnahmen in die QDA-Software MAXQDA übertragen und dort nach einer vereinfachten Transkriptionskonvention nach Rädiker & Kuckartz (2019: 44f.) transkribiert. Während des Transkriptionsprozesses wurden von der transkribierenden Person bereits Memos zu etwaigen späteren Codes angelegt, die die Grundlage für den Kodierleitfaden bildeten. Im Anschluss daran wurde unter Berücksichtigung der zuvor als möglich identifizierten Codes die deduktiv-induktive Codierung von einem anderen Teammitglied vorgenommen. Die Trennung von interviewender, transkribierender und codierender Person ist bewusst zur Sicherung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit gewählt worden. Unter dem Obercode „Einbindung ins Seminar“ wurden Textstellen mit folgenden Subcodes markiert: „Sichtbarkeit des Nutzens“, „Gruppenarbeit“, „Verpflichtung/Prüfungsleistung“, „didaktische Einbettung verbesserungswürdig“, „Technology doesn't teach“, „Medienkompetenz“ und „keine technische Müdigkeit“. Aussagen zum Obercode „Tutorium“ wurden in die Subcodes „technisch“ und „inhaltlich“ getrennt. Unter dem Obercode „Alternativen“ wurden Subcodes an alle von den Studierenden genannten alternativen technischen Möglichkeiten vergeben (u. a. *Padlet*, *Etherpad*, *Conceptboard*, *Good Notes*). Unter dem Obercode „Kritik an *Thinglink*“ wurden Textstellen in die Subcodes „unnötig“ – wenn andere Tools dieselbe gewünschte Funktion auch bereitstellen – und „mangelnde Übersicht“ sortiert.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Studie aus den drei Erhebungszeitpunkten vorgestellt. Mithilfe der quantitativen Daten wird der Zusammenhang zwischen der allgemeinen Medienkompetenz und der mediendidaktischen Kompetenz sowie ihre Entwicklung beschrieben. Daran anschließend erfolgt die Darstellung der *Thinglink*-Nutzung und des Visualisierungsbedürfnisses in Zusammenhang mit den Ergebnissen aus der Analyse des leitfadengestützten Interviews zur Einschätzung der Studierenden hinsichtlich der Wirkung und Nutzung des Visualisierungstools.

4.1 Zusammenhang von selbsteingeschätzter Medienkompetenz und mediendidaktischer Kompetenz

Zum ersten Befragungszeitpunkt T1 schätzen die Studierenden ($n = 11$) ihre allgemeine Medienkompetenz hoch bis sehr hoch ein ($M = 106,5$; $SD = 10,0$; $MD = 105$; $R = 93-130$; $Min = 26$; $Max = 130$): Sieben Studierende bewerten sie als hoch, vier als sehr hoch. Ihre mediendidaktischen Kompetenzen schätzen sie tendenziell geringer ein, zwei Studierende bewerten sie als niedrig, sechs als mittel und drei als hoch ($M = 69,7$; $SD = 14,2$; $MD = 69$; $R = 44-88$; $Min = 22$; $Max = 110$). Die Berechnung des Spearman-Rang-Korrelations-Koeffizienten für die zu T1 erhobenen Daten zeigte einen signifikanten Zusammenhang zwischen beiden Kompetenzbereichen ($r_s = 0,81$, $p = 0,536$ bei $\alpha = 0,05$). Die Hypothese, dass eine höhere Selbsteinschätzung der allgemeinen Medienkompetenz auch mit einer höheren Selbsteinschätzung der mediendidaktischen Kompetenz einhergeht, kann für T1 daher verifiziert werden.

Zum zweiten Befragungszeitpunkt T2 kann von einem mittelstarken Zusammenhang ($r_s = 0,36$, $p = 0,643$ bei $\alpha = 0,05$) zwischen der selbsteingeschätzten Medienkompetenz und der mediendidaktischen Kompetenz der Studierenden ($n = 8$) ausgegangen werden. Nach dem Semester war die allgemeine Medienkompetenz der Studierenden um durchschnittlich 8,6 Punkte ($M = 115,1$; $SD = 10,3$; $MD = 120$; $R = 98-124$) gestiegen: Zwei Studierende schätzen sie nun als hoch, sechs Studierende als sehr hoch ein. Ihre mediendidaktische Kompetenz bewerten vier Studierende jetzt als hoch, weitere vier als sehr hoch; sie war um durchschnittlich 20,4 Punkte ($M = 90,9$; $SD = 9,2$; $MD = 93,5$; $R = 76-102$) gestiegen.

4.2 Entwicklung von selbsteingeschätzter allgemeiner Medienkompetenz und mediendidaktischer Kompetenz zwischen T1 und T2

Wie bereits in 4.1 gezeigt wurde, hat sich die Einschätzung der allgemeinen Medienkompetenz der Studierenden zwischen T1 und T2 verändert – sie wird im Schnitt zum Zeitpunkt T2 als besser eingeschätzt (vgl. Abb. 1). Um den Kompetenzzuwachs zwischen den einzelnen Personen zu vergleichen, können hier nur die acht Studierenden ($n = 8$) betrachtet werden, die an beiden

Befragungen teilgenommen haben. Es liegt ein prozentualer Unterschied von 8,98 % zwischen T1 und T2 vor ($M = 8,98\%$; $SD = 13,36\%$; $MD = 12,54\%$; $R = -11,71\% - 25,52\%$). Die Analyse der Daten mit einem t-Test für abhängige Stichproben bei Vorliegen einer Normalverteilung hat gezeigt, dass auch hier ein signifikanter Unterschied zwischen der allgemeinen Medienkompetenz zu beiden Zeitpunkten vorliegt ($p = 0,056$ bei $\alpha = 0,1$).

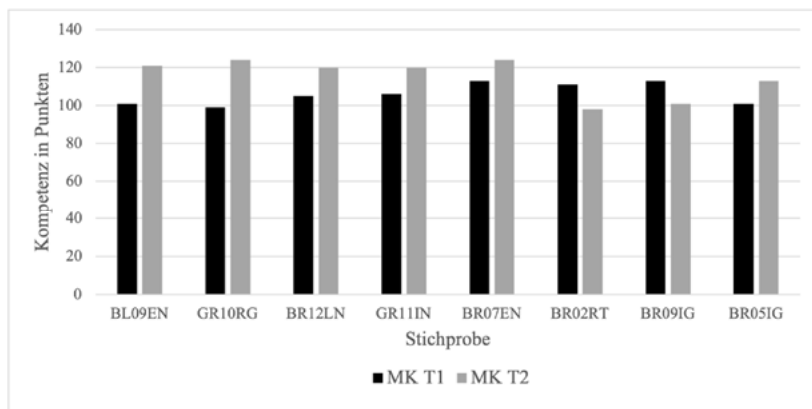


Abb. 1: Einschätzung der Medienkompetenz der Proband*innen in Punkten zu T1 und T2

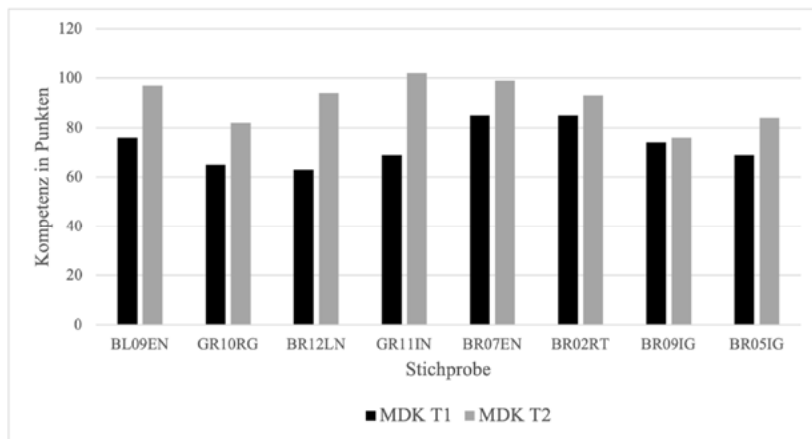


Abb. 2: Einschätzung der mediendidaktischen Kompetenz der Proband*innen in Punkten zu T1 und T2

Auch bei der Entwicklung der mediendidaktischen Kompetenz über das Semester hinweg ist, wie ebenfalls in A beschrieben, eine Verbesserung eingetreten (vgl. Abb. 2) und es kann von einem signifikanten Unterschied ausgegangen werden ($p = 0,001$ bei $\alpha = 0,1$). Die Studierenden schätzen ihre mediendidaktische Kompetenz zum zweiten Zeitpunkt um durchschnittlich 25,41 % besser ein als zu T1 ($M = 25,41\%$; $SD = 16,64\%$; $MD = 23,95\%$; $R = 2,7\% - 49,21\%$).

Für detaillierte Ergebnisse wurden Veränderungen innerhalb der Unterskalen einzeln analysiert und ausgewertet (vgl. Abb. 3). Hierbei hat sich gezeigt, dass im Bereich „MDK01: Unterricht und Medieneinsatz planen“ der größte Kompetenzzuwachs ($M = 86,93\%$; $SD = 121,69\%$; $MD = 32,46\%$; $R = 0\% - 350,00\%$) unter den Studierenden zu verzeichnen ist. Laut 81,25 % der Studierenden ist dieser Zuwachs den Aktivitäten und Inhalten der Seminarsitzungen geschuldet, laut 65,63 % dem Tutorium und laut 46,88 % dem Selbststudium. Im Gegensatz dazu bewerteten die Studierenden zum Zeitpunkt T2 ihre Kompetenz für den Bereich „MDK04: Erstellen und Anpassen von visuellen und multimodalen Lehr-/Lernmaterialien“ nur um 7,42 % ($M = 7,42\%$; $SD = 31,17\%$; $MD = 0,15\%$; $R = -30,00\% - 73,33\%$) besser als zu T1, wobei dieser vergleichsweise geringe Prozentsatz vor allem dem Selbststudium (39,58 %), zu wesentlich geringeren Anteilen den Seminarsitzungen (8,33 %) oder dem Tutorium (2,08 %) geschuldet ist.

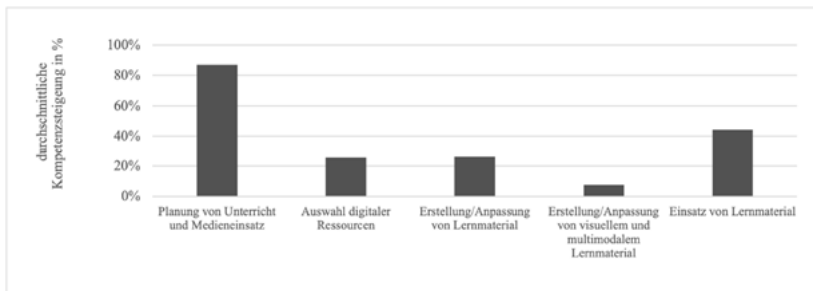


Abb. 3: Durchschnittliche Kompetenzsteigerung der Unterskalen mediendidaktischer Kompetenz in %

4.3 *Thinglink*-Nutzung und Visualisierungsbedürfnis

Dass die Studierenden das Visualisierungs-Tool *Thinglink* kaum genutzt haben, war bereits im Laufe des Semesters beobachtbar und hat sich dann auch in der zweiten Befragung gezeigt. Fünf der acht Studierenden gaben zu T2 an, das Tool ein- bis zweimal im Semester gebraucht zu haben, zwei Studierende die drei- bis viermalige Nutzung und nur eine Person verwendete *Thinglink* zur Visualisierung der Lerninhalte fünf bis sechs Mal. Einen Zusammenhang zwischen der selbsteingeschätzten Medienkompetenz und der *Thinglink*-Nutzung kann sich an dieser Stelle aufgrund der geringen Nutzung nicht feststellen bzw. überprüfen lassen. Gleichwohl stimmten fünf von acht Studierenden dem Item „VK01_01: Eine Visualisierung hilft mir grundsätzlich beim Verstehen von Zusammenhängen“ auf der fünfstufigen Likert-Skala für „5 – trifft voll und ganz zu“. Die grundsätzliche Bereitschaft zur Nutzung von Visualisierungen zur Unterstützung des Lernprozesses ist unter den Studierenden demzufolge vorhanden. Um die geringe *Thinglink*-Nutzung nachzuvollziehen, wurde anschließend ein leitfadengestütztes Interview durchgeführt. Zentrale Ergebnisse werden zusammenfassend dargestellt. Vermutet worden war, dass die Studierenden durch die digitale und hybride Lehre eine gewisse Ermüdung bei der Umsetzung von weiteren digitalen Konzepten verspüren. Dies wurde von den beiden teilnehmenden Studierenden verneint; vielmehr äußerten sie, dass die Struktur des Seminars ihnen bereits ausreichend Gerüst geboten habe, um die Inhalte zu erlernen:

[...] das Seminar [war] einfach irgendwie sehr interdisziplinär aufgebaut [...] und das einfach vieles schon im Verlauf miteinander verknüpft hat, [...] und somit war es am Ende auf einmal schon passiert, ohne dass wir das jetzt aktiv etwas dafür tun mussten oder uns hingeworfen haben und gedacht haben, oh, okay, jetzt verknüpfe ich das hier mal [S1, 13:06–14:04, sprachlich geglättet].

Zudem war ihnen der Mehrwert der Verwendung von *Thinglink* nicht deutlich genug: „*Ich glaube da gibt es einen sehr schmalen Grat zwischen: es ist zusätzlich und es ist hilfreich*“ [S1, 18:08–19:11, sprachlich geglättet]. Es wird zudem

geäußert, der Nutzen müsse für Studierende sehr klar erkennbar sein: „*Also dieser Nutzen muss, glaube ich, aus studentischer Sicht immer wirklich ganz dolle dabei sein, sonst können wir uns da nicht hinquälen*“ [S2, 27:16–27:25]. Alternativ schlagen sie vor, dass es Teil der Prüfungsleistung wird – wobei sie eine solche Verpflichtung auch kritisch sehen:

Hätten wir beispielsweise in der schriftlichen Hausarbeit eine halbe Seite oder etwas in der eigenen Reflexion zu unserer Erfahrung im Makerspace schreiben müssen, dann wären viel mehr Menschen hingegangen, aber das ist dann wieder, weil wir es brauchen, für die Note [S2, 26:57–27:15].

Während des gesamten Interviews sowie auf Nachfrage schlagen die Studierenden auch andere technische Umsetzungen vor. Diese umfassen die Bandbreite von *GoogleDocs* als niederschwelliges Format zum kollaborativen Schreiben von Seminar- oder Gruppenarbeitsnotizen und reichen bis hin zu Visualisierungs- und Systemisierungstools wie *Conceptboard*. Die Studierenden sprechen sich zudem positiv über den *Moodle*-Kursraum des Seminars aus, dieser helfe bereits sehr bei der Strukturierung der Lerninhalte.

5 Diskussion

Es konnte festgestellt werden, dass sowohl die allgemeine Medienkompetenz als auch die mediendidaktische Kompetenz der Studierenden während des Semesters stieg. Die dennoch bestehenden unterschiedlichen Signifikanzwerte hinsichtlich des Zusammenhangs der allgemeinen Medienkompetenz und der mediendidaktischen Kompetenz zu den beiden Zeitpunkten könnten sich einerseits durch inhaltliche Faktoren erklären lassen: Die mediendidaktische Kompetenz der Studierenden wurde durch das Modul stark gefördert, weswegen hier ein erhöhter Kompetenzzuwachs zu verzeichnen ist, der in diesem Ausmaß die allgemeine Medienkompetenz aber nicht betrifft. In der zweiten Befragung zu T2 ist nun nicht mehr mit entsprechender Eindeutigkeit der Zusammenhang beider Kompetenzfelder erkennbar – auch wenn die allgemeine

Medienkompetenz hoch ist, muss kein entsprechender Zusammenhang für die mediendidaktische Kompetenz vorliegen. Andererseits könnte das Ergebnis auch durch die erneute Bearbeitung der Items mit einem kritischeren Blick und eine Art Korrektur der zu T1 vorgenommenen Einschätzung beeinflusst worden sein, was sich bei zwei Studierenden zeigt, die ihre Medienkompetenz schlechter als zu T1 eingeschätzt haben (vgl. Abb. 1). Das Visualisierungstool *Thinglink* wurde von den Studierenden trotz eines Visualisierungsbedürfnisses nicht genutzt. In Anbetracht der bisher eher experimentellen Studien, die es für den Hochschulbereich zum Einsatz bzw. vorrangig der Rezeption von 360°-Medien gibt, kann vermutet werden, dass 360°-Medien bisher noch zu unbekannt für den Lehr-Lernkontext sind und damit für die Studierenden eine Hürde in der Nutzung besteht. Die von den Studierenden vorgeschlagenen Alternativen sind gängige Tools im Hochschulalltag und deshalb eventuell bevorzugt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Tools wie *Thinglink* ihre Berechtigung verlieren; vielmehr müssen sie anders im Seminar verankert werden, wie von den Studierenden auch eingefordert. Dies kann zum einen geschehen, indem der Nutzen verdeutlicht, aber zum anderen auch die Einbettung in das Seminar überarbeitet wird. Ziel könnte hierbei eine explizite Förderung der mediendidaktischen Kompetenz hinsichtlich der Erstellung visueller und multimodaler Lehr-/Lernmaterialien sein, die den Ergebnissen zufolge vergleichsweise wenig Zuwachs erfahren hat. Die Verpflichtung zur Nutzung wird von den Studierenden zwar auch vorgeschlagen, gleichzeitig wären sie aber mit einem Zwang unzufrieden. Die vorliegenden Ergebnisse basieren auf einer sehr kleinen Fallzahl. Entsprechend können sie lediglich eine erste Tendenz zeigen. Die geplante, durchgeführte und evaluierte Intervention hat jedoch jenseits einer gestiegenen Medienkompetenz nicht den gewünschten Effekt einer stetigen Annotation eines 360°-Bildes zur Dokumentation der einzelnen Lerninhalte gehabt. Entsprechend hat die Intervention zum jetzigen Zeitpunkt keinen Modellcharakter. Dennoch: Im Sinne des DBR-Ansatzes haben die Ergebnisse dazu beigetragen, Schlussfolgerungen nicht nur für zukünftige *Kulturstudien II* Module, sondern auch für das Theologie-Modul *Alttestamentliche Exegese*, in dem Studierende mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind, ziehen zu können. Es konnte identifiziert werden, welche grundlegenden Voraussetzungen gegeben sein sowie notwendigen Änderungen in der Seminarkonzept-

tion vorgenommen und nun in das Modul übertragen werden müssen, um eine bessere Grundlage für die Nutzung der 360°-Visualisierungen zu schaffen.

6 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde die Medien- und Visualisierungskompetenz von Studierenden bei 360°-Visualisierungen im Tool *Thinglink* untersucht. Dabei konnte gezeigt werden, dass der grundsätzliche didaktische Flaschenhals – die Synthese von Einzelschritten zu einer Gesamtheit – erkannt wurde, jedoch bei den Studierenden auf ein unterschiedliches Visualisierungsbedürfnis und divergierende Medienkompetenz und Mediensicherheit gestoßen ist. Für die zweite Kohorte des Projekts im Wintersemester 2022/23 in der Theologie sollen daher einige Änderungen vorgenommen werden: (1) Den unterschiedlichen Visualisierungsbedürfnissen entsprechend werden neben *Thinglink* noch *Padlet* und *Conceptboard* als Tools angeboten. (2) Die Wahl des Tools wird stärker mit den methodischen Einzelschritten verknüpft und fester Bestandteil der Seminarsitzungen in Form einer studentischen Präsentation, die den Einstieg einer jeden Sitzung bildet. (3) Außerdem wird die Begleitforschung semesterbegleitend im Anschluss an die Sitzungen im Hinblick auf die Präsentation des Tools durchgeführt. Die Möglichkeit einer Abschlussevaluation als Teil der Prüfungsleistung ist angedacht. Durch diese Modifikationen werden die Visualisierungstools noch stärker auf die didaktische Herausforderung ausgerichtet und in den Seminarkontext eingebettet. Mit der überarbeiteten Intervention soll weiter an einem Modellkonzept für von Studierenden annotierten 360°-Bildern gearbeitet werden.

Bibliografie

BARAB, S. & SQUIRE, K. (2004): „Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground“, in: *The Journal of Learning Sciences* 13/1, 1–14, https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1, letzter Zugriff am 22.03.23.

- BAUER, J. & ASBERGER, J. (2022): „Was Lehrkräfte im Unterricht getrost ignorieren können: Lernstile von Lernenden“, in: STEINS, G. et al. (Hrsg.): *Mythen, Fehlvorstellungen, Fehlkonzepte und Irrtümer in Schule und Unterricht. Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln*, Wiesbaden: Springer, 157–179, https://doi.org/10.1007/978-3-658-36260-7_8, letzter Zugriff am 22.03.23.
- BERGMANN, J. & SAMS, A. (2012): *Flip your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*, USA: International Society for Technology in Education.
- DRACKERT, A., MEHLHORN, G. & WAPENHANS, H. (2019): „Medienkompetenz angehender Russischlehrkräfte: Bestandsaufnahme und Entwicklungspotenzial“, in: DRACKERT, A. & KARL, K. B. (Hrsg.): *Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 2. Arbeitskreis in Innsbruck*, Innsbruck: innsbruck university press, 60–94.
- GUERVÓS, E. et al. (2019): „Using 360 VR video to improve the learning experience in veterinary medicine university degree“, in: Proc. IS&T Int'l. Symp. on Electronic Imaging: *Human Vision and Electronic Imaging*, 217/1–217/7, <https://doi.org/10.2352/ISSN.2470-1173.2019.12.HVEI-217>, letzter Zugriff am 22.03.23.
- HALLET, W. (2008): „Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens – Funktionen von Bildern und visual literacy im Fremdsprachenunterricht“, in: LIEBER, G. (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 212–222.
- HEBBEL-SEEGER, A. (2018): „360°-Video in Trainings- und Lernprozessen“, in: DITTLER, U. & KREIDL, C. (Hrsg.): *Hochschule der Zukunft*, Wiesbaden: Springer VS, 265–290, <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-20403-7>, letzter Zugriff am 28.02.23.
- HECKE, C. (2010): *Visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Die Bildwissenschaft als Schlüssel für einen kompetenzorientierten Bildeinsatz*, Göttingen: Dissertationsschrift Georg-August-Universität Göttingen, <http://dx.doi.org/10.53846/goediss-1497>, letzter Zugriff am 22.03.23.
- HECKE, C. & SURKAMP, C. (Hrsg.) (2015): *Bilder im Fremdsprachenunterricht: neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

- HUBER, L. (2014): „Scholarship of Teaching and Learning. Konzepte, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben“, in: HUBER, L. et al. (Hrsg.): *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of teaching and learning in Beispielen*, Bielefeld: Bertelsmann, 19–36, https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10129/pdf/Huber_2014_Scholarship_of_Teaching_and_Learning.pdf, letzter Zugriff am 22.03.23.
- KETZER-NÖLTGE, A. (2022): „360°-Bilder und -Videos als virtuelle Lernorte im Fremdsprachenunterricht“, in: FEICK, D. & RYMARCZYK, J. (Hrsg.): *Zur Digitalisierung von Lernorten: Fremdsprachenlernen im virtuellen Raum*, Bern: Peter Lang, 93–125.
- KETZER-NÖLTGE, A. & MAGOSCH, C. (2022): „Eintauchen. Erleben. Reflektieren. – 360°-Medien für den DaF-Unterricht“, in: *Fremdsprache Deutsch* 66, 53–58.
- KETZER-NÖLTGE, A. & WOLBERGS, J. (2021): „Nicht weg und nicht da – Eine Studie zum Einsatz von 360-Grad-Videostreaming in der Hochschullehre“, in: BARNAT, M., BOSSE, E. & SZCZYRBA, B. (Hrsg.): *Forschungsimpulse für hybrides Lehren und Lernen an Hochschulen*, Köln: Bibliothek der Technischen Hochschule Köln, 33–48.
- MCKENNEY, S. & REEVES, T. C. (2018): *Conducting Educational Design Research*, London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315105642>, letzter Zugriff am 28.02.23.
- MCKENZIE, S., ROUGH, J., SPENCE, A. & N. PATTERSON (2019): „Virtually There: The Potential, Process and Problems of Using 360° Video in the Classroom“, *Issues in Informing Science and Information Technology* 16, 211–219, <https://doi.org/10.28945/4318>, letzter Zugriff am 28.02.23.
- PALKOWITSCH-KÜHL, J. (2018): „Digitale Medienkompetenz – eine Schlüsselkompetenz in der Lehrkräfteausbildung. Aktuelle Perspektiven von Lehrkräften im Bereich schulisch verantworteter religiöser Bildung“, *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 70/3, 294–307.
- PARSONS, P. & SEDIG, K. (2014): „Common Visualizations: Their Cognitive Utility“, in: HUANG, W. (Hrsg.): *Handbook of Human Centric Visualization*, New York: Springer, 671–691, https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7485-2_27, letzter Zugriff am 28.02.23.

- RÄDIKER, S. & KUCKARTZ, U. (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAX-QDA. Text, Audio und Video*, Wiesbaden: Springer VS.
- REDECKER, C. (2017): *Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz Lehrender – DigCompEdu* (Übersetzung: Goethe-Institut e.V.), Europäische Union.
- RUBACH, C. & LAZARIDES, R. (2019): „Eine Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden“, *Zeitschrift für Bildungsforschung* 9, 345–374, <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00248-0>, letzter Zugriff am 28.02.23.
- SCHIFFLER, L. (2012): *Effektiver Fremdsprachenunterricht: Bewegung – Visualisierung – Entspannung*, Tübingen: Narr.
- SEDIG, K. et al. (2014): „Human-Centered Interactivity of Visualization Tools: Micro- and Macro-Level Considerations“, in: HUANG, W. (Hrsg.): *Handbook of Human Centric Visualization*, New York: Springer, 717–743, https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7485-2_27, letzter Zugriff am 28.02.23.
- SNELSON, C. & HSU, Y.-C. (2020): „Educational 360-Degree Videos in Virtual Reality: A Scoping Review of the Emerging Research“, *TechTrends* 64, 404–412, <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00474-3>, letzter Zugriff am 28.02.23.
- THEELEN, H., VAN DEN BEEMT, A. & DEN BROK, P. (2020): „Enhancing authentic learning experiences in teacher education through 360-degree videos and theoretical lectures: reducing preservice teachers’ anxiety“, *European Journal of Teacher Education* 45/2, 230–249, <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827392>, letzter Zugriff am 28.02.23.
- TONDEUR, J. et al. (2017): „Developing a validated instrument to measure preservice teachers’ ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century“, *British Journal of Educational Technology* 48/2, 462–472, <https://doi.org/10.1111/bjet.12380>, letzter Zugriff am 28.02.23.
- WARRICK, A. & WOODWARD, H. (2021): „Reflections on 21st century skill development using interactive posters and virtual reality presentations“, in: ZOGLAMI, N. et al. (Hrsg.): *CALL and professionalisation: short papers from EUROCALL 2021*, 290–295, <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.54.1348>, letzter Zugriff am 28.02.23.

WOLBERGS, J. & KETZER-NÖLTGE, A. (2022): „Hybride Lehre meistern. Anforderungen an Lehrende beim 360°-Videostreaming aus dem Seminarraum“, in: WILL et al. (Hrsg.): *Dimensionen digitaler Lehre in der universitären Fremdsprachenlehrkräftebildung*, Tübingen: Narr, 119–134.

Internetquelle

Universität Zürich: Rangkorrelation nach Spearman, abrufbar unter: [letzte](#)
Zugriff am 28.02.23.

Kommentar zur aktuellen Diskussion über den Einfluss von textbasierten KI-Systemen auf den Bildungsbereich

Oder „Die Digitalisierung wird nie wieder so langsam sein wie jetzt“

Künstliche Intelligenz (KI) hat in den letzten Jahren enorm an Bedeutung gewonnen und wird auch im Bildungsbereich zunehmend eingesetzt. Durch die Anwendung von KI-Technologien können Lehr- und Lernprozesse verbessert und personalisiert werden. KI-Systeme können beispielsweise Lernfortschritte automatisch erkennen und individuelle Lernpfade für Schülerinnen und Schüler generieren.

Allerdings gibt es auch Bedenken hinsichtlich des Einsatzes von KI im Bildungsbereich. Eine zentrale Frage ist, inwieweit die Technologie den Lehrerinnen und Lehrern die Entscheidungshoheit über die Gestaltung des Unterrichts und die Beurteilung der Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler entzieht. Auch ist fraglich, ob KI-Systeme den individuellen Bedürfnissen der Lernenden tatsächlich gerecht werden und ob sie möglicherweise ungewollt bestehende gesellschaftliche Ungleichheiten verstärken können.

Es ist daher wichtig, dass der Einsatz von KI im Bildungsbereich transparent und kontrollierbar gestaltet wird. Lehrerinnen und Lehrer sollten weiterhin eine aktive Rolle in der Entscheidungsfindung und Gestaltung des Unterrichts spielen. Die Technologie sollte als Werkzeug zur Unterstützung der Lehrenden und Lernenden eingesetzt werden und nicht als Ersatz für menschliche Interaktion.

Zudem müssen auch ethische Aspekte im Zusammenhang mit dem Einsatz von KI im Bildungsbereich berücksichtigt werden. Hierzu zählen beispielsweise der Schutz der Privatsphäre der Schülerinnen und Schüler sowie die Gewährleistung von Fairness und Nicht-Diskriminierung bei der Anwendung von KI-Systemen.

Insgesamt bietet der Einsatz von KI im Bildungsbereich großes Potenzial, um Lehr- und Lernprozesse zu verbessern. Dabei sollten jedoch stets die individuellen Bedürfnisse der Lernenden im Mittelpunkt stehen und der Einsatz der Technologie transparent und kontrollierbar gestaltet werden.

Dieser Text stammt von *ChatGPT*, dem sprachbasierten Chatbot der amerikanischen Firma OpenAI, auf Grundlage der Eingabe: „Schreibe mir einen wissenschaftlichen Kommentar zum Umgang mit künstlicher Intelligenz im Bildungsbereich“. Kein Thema wird gerade so heiß diskutiert und da durfte zumindest ein Kommentar dazu im vorliegenden Sammelband, dessen Beiträge sich nun mal vollkommen dem Bereich Virtuelle Lehre widmen, nicht fehlen. Auch wenn bei der Recherche zu diesem Kommentar klar wurde, dass die Informationen nie wieder so schnell veralten wie jetzt.

Nicht zu Unrecht herrscht seit dem Release von *ChatGPT* für die breite Öffentlichkeit im November 2022 große Aufregung: Damian Boeslager, Abgeordneter des EU-Parlaments, ließ eine Rede zum Umgang mit künstlicher Intelligenz in Shakespeare Englisch schreiben, die er am 16.02.2023 im Parlament vorlas.¹ Er wollte damit deutlich machen, „that generative language models will have an impact on all language based professions: including policy making.“² Besonders im Bereich Bildung und Lehre als „language based profession“ wird heiß debattiert, sowohl in Schulen als auch Universitäten (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2023: 10). Dabei wird, neben den Chancen, auch immer die Gefahr von KI diskutiert,

1 Twitteraccount von Damian Boeslager: https://twitter.com/d_boeslager/status/1626121395389272064, letzter Zugriff am 04.03.23.

2 Twitteraccount von Damian Boeslager: https://twitter.com/d_boeslager/status/1626121401693265927?s=20, letzter Zugriff am 04.03.23.

so wie z. B. im Februar im Rahmen der Veranstaltung „Künstliche Aufregung oder Disruption? KI in der Hochschulbildung: Zwischen Hoffnung, Hype und Risiko“ an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz geschehen. Vor allem beim Thema schriftlicher Arbeiten wie universitärer Hausarbeiten ist die Panik vor Plagiaten groß (vgl. Belousova 2022). Die Universität Tübingen verbietet bspw. die Nutzung des Chatbots für den Einsatz bei schriftlichen Studienleistungen und „will die Risiken und Chancen Künstlicher Intelligenz zunächst weiter beobachten“³.

Anders dagegen reagieren die Universitäten z. B. in Malaysia, die in einem „Guide for ChatGPT usage in Teaching and Learning“ konkrete Tipps zum Umgang bzw. sogar eher zur Nutzung ermutigen⁴. Überraschenderweise gehen auch deutsche Schulen schon konstruktiver damit um und bauen die Möglichkeiten der KI direkt mit in den Unterricht ein, indem Schülerinnen und Schüler z. B. einen Zeitungstext in andere Textformen verwandeln und deren Qualität im Vergleich zu ihren eigenen Texten bewerten (nicht überraschend dabei, dass die Unterschiede deutlich zu erkennen sind!)⁵. Dies bietet doch eine innovative Möglichkeit, um bspw. direkte Quellenkritik zu üben (vgl. Belousova 2022). Auch Florian Nigl zeigt in seinem Vortrag „Macht #KI die Lehrenden arbeitslos?“ im Rahmen der didacta 2023 in Stuttgart die Möglichkeiten, die KI im Unterricht bietet und macht dabei deutlich, dass es durchaus gewinnbringende, digitale und motivierende Leistungsformen gibt, die eine KI aufgrund der fehlenden Kreativität (noch?) nicht erbringen kann, die aber auch eine Anpassung der Bewertungskriterien voraussetzt.

Verfolgt man weiteren Diskussionen auf Twitter oder LinkedIN oder auch allgemeinen Medien wird deutlich, dass jeden Tag neue Erkenntnisse in Bezug

.....

- 3 „Universität Tübingen beschränkt Nutzung von ChatGPT“, SWR4 BW am Vormittag, Sendung vom Mi., 1.2.2023 9:00 Uhr, SWR4 Baden-Württemberg, abrufbar unter <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/tuebingen/universitaet-schraenkt-einsatz-von-chatgpt-ein-100.html>, letzter Zugriff am 10.03.23.
- 4 Gefunden auf LinkedIn: https://www.linkedin.com/posts/frank-ziegele_chatgpt-artificial-intelligence-activity-7029027106848145408-g2hW?utm_source=share&utm_medium=member_desktop, letzter Zugriff am 10.03.23.
- 5 Twitteraccount von Hendrik Haverkamp: https://twitter.com/hav_hendrik/status/1628650657744822272?s=20, letzter Zugriff am 04.03.23.

auf diese Form der KI gemacht werden. Brandstädter formuliert in der *taz* vom 18.03.2023 sogar, *ChatGPT* löse eine Bildungskrise aus.⁶ (Meiner Meinung nach längst überfällig!) Allerdings ist nicht überall die große Angst vor dem Unbekannten zu spüren.

Das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen hat (schon!) im Februar einen umfassenden Handlungsleitfaden zum *Umgang mit textgenerierenden KI-Systemen* herausgegeben und darin deutlich formuliert, dass es auch zum Bildungsauftrag von Schule gehört,

die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Unterrichts mit KI vertraut zu machen und gemeinsam im geschützten Raum zu erfahren, wie KI-basierte Textgeneratoren funktionieren, welche Potentiale, aber auch welche Risiken damit verbunden sein können. Ein Verbot, KI im Unterricht zu thematisieren und auch didaktisch zu nutzen, kann vor dem Hintergrund einer sich äußerst dynamisch weiterentwickelnden Welt, in der die Schülerinnen und Schüler leben, keine tragfähige Reaktion sein (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2023: 5).

Auch beim Umgang mit von einer KI generierten Information ist eine Grundbildung wichtig, damit ich weiß, was wahr ist und was nicht. Denn nicht immer sind die Informationen zu 100% richtig, da sie nur im Netz verbreitete Informationen nutzt, die eben auch Fake-News sein können. Diese Tatsache legitimiert und sichert den Beruf als Lehrkraft.

Ferner können und sollten Lehrkräfte digitale Möglichkeiten wie textbasierte KI-Anwendungen ebenfalls für sich selbst nutzen (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2023: 9), denn die Unterrichtsvorbereitung ist aufgrund der Schnelllebigkeit von Informationen und der Heterogenität von Lernendengruppen schon anspruchsvoll genug, da kann es nicht verwerflich sein, wenn man einen ChatBot hat, der einem „mal schnell“ einen Lückentext zu einem aktuellen Zeitungsartikel generiert.

.....
6 <https://taz.de/ChatGPT-loest-Bildungskrise-aus/!5920652/>, letzter Zugriff am 20.03.23.

Darüber hinaus wird bei genauerer Betrachtung schnell klar, dass die Panik nicht zu 100% gerechtfertigt ist: Texte, die vom Bot auf Basis einer bedingten Wahrscheinlichkeit generiert (!) und eben nicht geschrieben werden, sind meist nur oberflächlich und weniger komplex durch bspw. fehlende Quellen und Beispiele (vgl. Belousova 2022). Darüber hinaus wird auch an einer Technik gearbeitet, die eben von KI generierte Texte erkennt und markiert.⁷ Abhilfe leistet dabei auch eine komplexere Aufgabenstellung, deren Bearbeitung schnell erkennen lässt, ob sich Lernende intensiv mit der Thematik auseinandergesetzt haben (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2023: 8).

Deutlich wird dies auch, wenn man sich das Eingangsbeispiel noch einmal genauer anschaut. Die Aussagen sind nicht falsch und grammatikalisch und stilistisch einwandfrei. Sie reichen aus, um jemandem allgemeine Informationen zu diesem Thema zu vermitteln. Aber die in den vorherigen Absätzen genannten Beispiele kennt die KI nicht, sondern sind ein Ergebnis aus eigener Recherche, regen Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen, die überwiegend positiv der Entwicklung gegenüberstehen, und zahlreichen Vorträgen auf der didacta 2023, auf der man dem Thema nicht entkommen konnte. Aus den Gesprächen und Vorträgen wird auch noch einmal deutlich, dass alte Formen der Leistungsüberprüfungen, in denen reines Faktenwissen abgefragt wird, endlich abgeschafft werden müssen (Corona und die Lockdowns hätten für diesen Schritt eigentlich auch schon ausreichen müssen):

ChatGPT usage requires educators to redesign their assessment. This technology will eventually start to push some of those terrible assignments out and force us to come up with something new.⁸

.....

7 Vgl. „Universität Tübingen beschränkt Nutzung von ChatGPT“, SWR4 BW am Vormittag, Sendung vom Mi., 1.2.2023 9:00 Uhr, SWR4 Baden-Württemberg, abrufbar unter <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/tuebingen/universitaet-schraenkt-einsatz-von-chatgpt-ein-100.html>, letzter Zugriff am 10.03.2023.

8 „Guide for ChatGPT usage in Teaching and Learning“, gefunden auf LinkedIn: https://www.linkedin.com/posts/frank-ziegele_chatgpt-artificialintelligence-activity-7029027106848145408-g2hW?utm_source=share&utm_medium=member_desktop, letzter Zugriff am 10.03.2023.

Dabei werden wohl Kreativität und kritisches Denken die Kompetenzen des 4K-Modells sein, die in Zukunft maßgeblich Aufgaben des Menschen bleiben bzw. noch wichtiger werden und dafür sorgen, dass Menschen weniger leicht automatisiert werden (vgl. Vortrag von Nigl). Auch die neue Version, *ChatGPT4*, die im März 2023 veröffentlicht wurde, konnte die Erwartungen was Kreativität betrifft noch nicht erfüllen. Daher bleiben Lehrkräfte weiterhin, das wurde bis hierhin wohl deutlich, wichtig, aber eben nur, wenn sie auf dem neusten Stand bleiben; ihre Lernenden tun dies schließlich auch! Dies setzt eine ausgeprägte Neugier und auch Fleiß in Form von Weiterbildungen im Bereich Digitalisierung und KI voraus. Möglich machen das z. B. zahlreiche Fortbildungsreihen, u. a. vom Online-Fortbildungsportal für Lehrkräfte *fobizz*.⁹

Denn machen wir uns nichts vor: Deutschland liegt bezüglich Digitalisierung in der Lehre trotz der Befuerung durch die Covid-19-Pandemie immer noch weit zurück. Das bezeugen auch die „Ängste“, die textbasierte KIs wie *ChatGPT* bei vielen noch hervorruft (vergleichbar mit der Einführung des digitalen Taschenrechners in den 90er Jahren). Und ja, die Kompetenz des Kopfrechnens ist mit Sicherheit seitdem zurückgegangen, aber vermutlich auch die Frequenz an Rechenfehlern. Und wer weiß, vielleicht geht auch durch textbasierte KI letztendlich die Frequenz an Plagiaten zurück, weil sich zukünftig vermehrt auf die Erarbeitung von NEUEN Erkenntnissen fokussiert wird und weniger auf die Reproduktion von bereits vorhandenem Wissen? Könnten KIs nicht vielleicht auch eine Lösung für den großen Fachkräftemangel sein, und zwar nicht als Ersatz des Menschen, sondern zur Unterstützung? Kommen die so dringend gebrauchten ausländischen Fachkräfte nicht vielleicht schneller in den Beruf, weil das Schreiben von Arztbriefen und Dokumentationen durch die KI unterstützt wird? Vielleicht hat das medizinische Personal dann auch grundsätzlich wieder mehr Zeit für die Patientinnen und Patienten?

Fakt ist, dass auch andere europäische Länder (eben nicht nur in Asien!) wie bspw. der „Technokratische e-Staat“ Estland schon viel weiter sind und das liegt vor allem an einem: der Akzeptanz der breiten Bevölkerung (vgl. Hartleb 2023: 104ff). Daran kann und muss sich auch unser Bildungsbereich

.....
9 <https://fobizz.com/kuenstliche-intelligenz-in-schule-unterricht/>, letzter Zugriff am 10.03.2023.

ein Beispiel nehmen. Die Chance dazu ist jetzt, denn: nie wieder wird die Digitalisierung so langsam sein wie jetzt!

Bibliografie

- BELOUSOVA, K. (2022): „*Chance oder Gefahr für Lehre? Was Schulen und Unis zu ChatGPT sagen*“, abrufbar unter <https://www.zdf.de/nachrichten/digitales/chat-gpt-schule-hochschule-100.html>, letzter Zugriff am 04.03.23.
- BRANDSTÄDTER, P. (2023): ChatGPT löst Bildungskrise aus: Hausaufgaben aus der Maschine, *taz online*: <https://taz.de/ChatGPT-loest-Bildungskrise-aus/!5920652/>, letzter Zugriff am 20.03.23.
- HARTLEB, F. (2023): „Technokratischer e-Staat. Estland als best-practice-Beispiel in der Digitalisierungsdebatte?“, in: WAGENER, A., STARK, C. (Hrsg.): *Die Digitalisierung des Politischen. Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, Wiesbaden: Springer VS, 87–118, https://doi.org/10.1007/978-3-658-38268-1_5, letzter Zugriff am 22.03.23.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2023): *Umgang mit text-generierenden KI-Systemen. Ein Handlungsleitfaden*. abrufbar unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/handlungsleitfaden_ki_msb_nrw_230223.pdf, letzter Zugriff am 05.03.23.
- SWR4 BW am Vormittag: „Universität Tübingen beschränkt Nutzung von ChatGPT“, Sendung vom Mi., 1.2.2023 9:00 Uhr, SWR4 Baden-Württemberg, abrufbar unter: <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/tuebingen/universitaet-schraenkt-einsatz-von-chatgpt-ein-100.html>, letzter Zugriff am 10.03.23.

Internetquellen

- Twitteraccount von HENDRIK HAVERKAMP: https://twitter.com/hav_hendrik/status/1628650657744822272?s=20, letzter Zugriff am 04.03.23.

Twitteraccount von DAMIAN BOESLAGER: https://twitter.com/d_boeselager/status/1626121395389272064, letzter Zugriff am 04.03.23.

Twitteraccount von DAMIAN BOESLAGER: https://twitter.com/d_boeselager/status/1626121401693265927?s=20, letzter Zugriff am 04.03.23.

Twitteraccount von DAMIAN BOESLAGER: https://twitter.com/d_boeselager/status/1626121401693265927?s=20, letzter Zugriff am 04.03.23.

fobizz: <https://fobizz.com/kuenstliche-intelligenz-in-schule-unterricht/>, letzter Zugriff am 10.03.2023.

„Guide for ChatGPT usage in Teaching and Learning“, gefunden auf LinkedIn: https://www.linkedin.com/posts/frank-ziegele_chatgpt-artificial-intelligence-activity-7029027106848145408-g2hW?utm_source=share&utm_medium=member_desktop, letzter Zugriff am 10.03.23.

Zu den Autorinnen und Autoren

Luisa Baum

studiert im DaF/DaZ im Master an der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz, wo sie zeitgleich auch als wissenschaftliche Hilfskraft tätig ist. Darüber hinaus arbeitet sie als wissenschaftliche Hilfskraft am Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung im Bereich für Deutsch als Zweitsprache sowie im Projekt des Gutenberg Lehrkollegs *Methoden-Kollage: Methoden kollaborativ und agil entwickeln*. Neben ihrer Tätigkeit an der Universität unterrichtete sie bereits Deutsch und Schwedisch im Online-Format. Besonders interessiert ist sie daher an den Themengebieten der Verzahnung von Präsenz- und Online-Lehre sowie der Vermittlung von kulturellen Inhalten, insbesondere im Bereich der Höflichkeit.

Christina Maria Ersch

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache an der Universität Mainz und unterrichtet seit 2012 Deutsch als Fremdsprache an Universitäten und Sprachschulen. Ihre Forschungsinteressen liegen in der (Hochschul-)Didaktik, insbesondere in der Umsetzung der Kompetenzorientierung und Digitalisierung der Lehre, der kulturreflexiven Kommunikation und dem Einfluss von Emotionen im (Fremdsprachen-)Unterricht.

Laura Gonnermann

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für *Geschichte und Religion Israels und seine Umwelt* an der Universität Leipzig. Sie hat Germanistik und ev. Theologie in Kiel und Basel studiert und promoviert zurzeit im Bereich der Biblischen Archäologie. Im Rahmen ihrer Lehre und Forschung beschäftigt sie sich mit postcolonial studies, visual literacy, Multimodalität in der Antike.

PD Dr. habil. Marion Grein

ist die Leiterin des Masterstudiengangs DaF/DaZ an der Universität Mainz. Die Schwerpunkte ihrer Arbeit sind die Sprachlehrforschung (Neurodidaktik), digitale Lehre und Interkulturalität (mit multikollektivistischem Ansatz). Derzeit befasst sie sich umfassend mit der Entwicklung digitalisierter Lehr-/Lernkonzepte, wie dem synchron-hybriden Unterricht, und den Einsatzmöglichkeiten digitaler Tools und künstlicher Intelligenz in der Fremdsprachenlehre. Sie ist in zahlreichen Gremien aktiv und u. a. 1. Vorsitzende des Beirats Sprachen des Goethe-Instituts.

Paula Juliane Hilker

studiert im Master DaF/DaZ an der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz und arbeitet dort und im Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung als wissenschaftliche Hilfskraft. Hierbei beschäftigt sie sich vor allem mit dem Projekt des Gutenberg Lehrkollegs *Methoden-Kollage: Methoden kollaborativ und agil entwickeln* sowie mit dem Bereich für Deutsch als Zweitsprache. Neben dem Studium leitet sie als Dozentin im Weiterbildungszentrum Ingelheim Feriensprachkurse im DaZ Bereich für Schüler*innen und war als Lehrkraft in Deutschkursen für Ingelheimer Schüler*innen mit Migrationshintergrund der Sekundarstufe 1 tätig.

Lisa Höfler

ist Studentin im Masterstudiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Herder-Institut der Universität Leipzig. Als wissenschaftliche Hilfskraft ist sie in verschiedenen Lehr- und Forschungsprojekten in den Bereichen Kulturstudien sowie Methodik/Didaktik tätig. Sie arbeitet in hochschuldidaktischen Workshops zu kulturbezogenem Lernen und verfügt über theoretische, empirische und praktische Kompetenzen mit 360°-Medien, die sie im Rahmen von Lehrkräftefortbildungen weitergibt.

Sonja Lux

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und Lehrbeauftragte am Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache. Sie ist seit mehr als 15 Jahren in der Aus-

und Weiterbildung von DaZ- und DaF-Lehrkräften tätig. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Gebieten der allgemeinen und der Fachdidaktik unter besonderer Berücksichtigung der neurodidaktischen Grundlagen.

Laura Mozos Rutllan

hat an der Universidad Complutense de Madrid Germanistik studiert und einen Master zur Befähigung als Deutschlehrerin für die Sekundarstufe erworben. Nachdem sie einige Jahre an verschiedenen Schulen in Madrid unterrichtete, kehrte sie zu ihrer Alma Mater zurück. Derzeit unterrichtet sie Deutsch als Fremdsprache an der Fakultät für Philologie sowie an der Fakultät für Tourismus und Handel und ist zugleich Dozentin im Masterstudiengang für Lehrerausbildung. Im Rahmen dieses Masterstudiengangs, den sie seinerzeit selbst absolvierte, leitet sie das Master-Modul „Konzeption von Unterrichtseinheiten und neue Technologie“. Sie promoviert aktuell im Bereich Neurodidaktik beim Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache.

Henriette Reiche

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Masterstudiengangs DaF an der Universität Mainz und unterrichtet seit drei Jahren Deutsch als Fremdsprache an Hochschulen und Sprachschulen. Erfahrungen sammelte Sie hier sowohl in Präsenz- als auch Online-Formaten. Neben Lehrtätigkeiten in der Erwachsenenbildung war sie außerdem ein Jahr als DaZ-Lehrkraft an einer Grundschule tätig. Ihre Forschungsinteressen liegen in der digitalen Lehre und der Lehrkräfteausbildung, mit Schwerpunkt auf den Einsatz von digitalen Tools sowie den Chancen des synchron-hybriden Fremdsprachenunterrichts.

Johannes Schindler

studiert Linguistik im Master an der Johannes Gutenberg-Universität, wo er zeitgleich als wissenschaftliche Hilfskraft tätig ist. Durch seine Tätigkeit als Tutor im Studiengang Linguistik konnte er Eindrücke sowohl in klassischen sowie digitalen Unterrichtsformen sammeln. Zusätzlich ist er als Mitarbeiter im Neurolab Mainz besonders an der Sprachverarbeitung interessiert, welche im Rahmen der Sprachlehrforschung zu denjenigen Bereichen der Linguistik gehört, die auch für die Ausbildung von Lehrkräften von Bedeutung ist.

Dr. Bertrand Toumi Njeugue

ist freiberuflicher Dozent, Trainer und EdTech-Unternehmer. Nach der Promotion in der Fremdsprachendidaktik an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld absolviert er bis September 2023 einen Master of Business Administration (MBA) an der Fachhochschule des Mittelstands in Bielefeld. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören die Lehrerrolle im Unterricht, Qualität von Lehr-Lern-Prozessen, Digitale Transformation, Personalmanagement sowie *businessorientierte Fremd- und Zweitsprachenforschung*.

Julia Wolbergs

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Herder-Institut der Universität Leipzig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Kulturstudien und der Methodik/Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In ihrer Dissertation beschäftigt sie sich mit Orientierungskurslehrwerken und der darin enthaltenen Darstellung des Nationalsozialismus. Des Weiteren interessiert sie sich für Implementierung digitaler Formate in die Hochschullehre. Ihr Studium absolvierte sie in Politikwissenschaft, Linguistik und Deutsch als Fremdsprache in Halle und Leipzig. Zuvor arbeitete sie für den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) in Ägypten.

DAF / DAZ IN FORSCHUNG UND LEHRE

- Bd. 1 Christina Maria Ersch (Hg.): Kompetenzen in DaF/DaZ.
200 Seiten. ISBN 978-3-7329-0616-1
- Bd. 2 Christina Maria Ersch (Hg.): Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ.
314 Seiten. ISBN 978-3-7329-0728-1
- Bd. 3 Kai Witzlack-Makarevich/Nadja Wulff/Coretta Storz (Hg.):
Sushi, Sandmann, Sozialismus: Kultur- und Landeskunde der DDR.
Ein Text- und Übungsbuch für den DaF-Unterricht.
434 Seiten. ISBN 978-3-7329-0686-4
- Bd. 4 Christina Maria Ersch/Marion Grein (Hg.): Multikodalität und
Digitales Lehren und Lernen. 132 Seiten. ISBN 978-3-7329-0813-4
- Bd. 5 Henriette Reiche (Hg.): Virtuelle und hybride Fremdsprachenlehre.
184 Seiten. ISBN 978-3-7329-0965-0