

Mediengebrauch in der Unterrichtsrealität

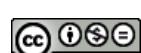
**Katrin Biebighäuser, Ebal Bolacio, Diana Feick, Dewi Kartika Ardiyani,
Tamara Zeyer**

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Biebighäuser, Katrin, Ebal Bolacio, Diana Feick, Dewi Kartika Ardiyani, and Tamara Zeyer. 2023. "Mediengebrauch in der Unterrichtsrealität." In *Sprachliche Teilhabe fördern: innovative Ansätze und Technologien in Sprachunterricht und Hochschulbildung*, edited by Michal Dvorecký, Sandra Reitbrecht, Brigitte Sorger, and Hannes Schweiger, 81–90. Berlin: Erich Schmidt. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21106-7>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

CC BY-NC-ND 4.0





Band 3:

Sprachliche Teilhabe fördern
Innovative Ansätze und
Technologien in Sprachunterricht
und Hochschulbildung

Herausgegeben von

Michal Dvorecký
Sandra Reitbrecht
Brigitte Sorger
Hannes Schweiger

ERICH SCHMIDT VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Weitere Informationen zu diesem Titel finden Sie im Internet unter
<https://ESV.info/978-3-503-21105-0>



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Attribution-Non-Commercial-NoDerivates 4.0 Lizenz (BY-NC-ND).

Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung.

Weitere Informationen unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Mit finanzieller Unterstützung von

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF),
Die Wiener Volkshochschulen GmbH, Goethe-Institut München, Pädagogische Hochschule Steiermark, Pädagogische Hochschule Wien, Sprachenzentrum der Universität Salzburg, Stadt Wien, Universität Wien

Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

VHS
DIE WIENER VOLKSHOCHSCHULEN

**GOETHE
INSTITUT**



**Pädagogische Hochschule
Wien**

**PARIS
LODRON
UNIVERSITÄT
SALZBURG**

Sprachenzentrum

**Pädagogische
Hochschule
Steiermark**

**Stadt
Wien**

**universität
wien**

Umschlaggestaltung © IDT Wien 2022

ISBN 978-3-503-21105-0 (gedrucktes Werk)

ISBN 978-3-503-21106-7 (eBook)

DOI <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21106-7>

Alle Rechte vorbehalten

© Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2023

[www.ESV.info](https://ESV.info)

Druck: C. H. Beck, Nördlingen

Mediengebrauch in der Unterrichtsrealität

*Katrin Biebighäuser, Ebal Bolacio, Diana Feick, Dewi Kartika Ardiyani,
Tamara Zeyer*

Der Beitrag resümiert die Podiumsdiskussion und den anschließenden Austausch über den Einsatz digitaler Medien in der Unterrichtspraxis. Im ersten Teil erfolgen exemplarische Berichte aus drei unterschiedlichen Regionen der Welt, welche als Impulse zur Diskussion mit den Veranstaltungsteilnehmenden dienten. Die Resultate dieses Erfahrungsaustausches zum pandemiebedingten digitalisierten Unterricht sowie den Konsequenzen für die künftige Unterrichtsrealität werden im zweiten Teil des Beitrages dargelegt.

1 Einleitung

Der Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht wird seit Langem gefordert.

Mit Aufkommen der Coronakrise wurde das didaktisch Gewünschte aber zum organisatorisch Notwendigen: Auf der ganzen Welt mussten Bildungseinrichtungen ganz unmittelbar schließen und ihren Unterricht *remote* organisieren.

Das Podium Plus *Mediengebrauch in der Unterrichtsrealität* verfolgte drei Zielsetzungen, welche sich auch im Aufbau dieses Artikels widerspiegeln: Erstens sollte auf der Basis von zuvor von den Podiumsteilnehmenden gelesenen Artikeln ein Überblick über die wissenschaftliche Diskussion zum Einsatz digitaler Medien im regulären DaF*Z-Unterricht insgesamt, aber insbesondere auch während der Pandemie gegeben werden. Die Texte, zu denen auch ein Video-vortrag gehörte, waren im Vorfeld der IDT zu lesen bzw. anzusehen (Biebighäuser, 2022; Braun & Klimaszyk, 2022; Hallet, 2020). In der ersten Phase des Podiums wurden dann in Kleingruppenarbeit zu den Texten Fragen und Diskussionspunkte gesammelt. Auf dieser Basis sollten zweitens Lehrende aus verschiedenen Regionen der Welt exemplarisch berichten, wie sie selbst, aber auch ihre Kolleg*innen sowie Schulen in ihren Ländern und Nachbarländern Medien im Fremdsprachenunterricht eingesetzt haben (siehe [Abschnitt 2](#)). Diese Expert*innen waren: Ebal Bolacio aus Rio de Janeiro/Brasilien ([Abschnitt 2.1](#)), Dewi Kartika Ardiyani aus Malang/Indonesien ([Abschnitt 2.2](#)) und Tamara Zeyer aus Gießen/Deutschland ([Abschnitt 2.3](#)).

Nach diesen Berichten diskutierten die Podiumsbesucher*innen der IDT im dritten Teil mit den Expert*innen auf dem Podium, welche sich alle auch wissenschaftlich mit dem Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht beschäftigen, die zuvor erarbeiteten Fragen und Diskussionspunkte. Hierbei tauschten auch die Podiumsteilnehmenden ihre Erfahrungen aus und arbeiteten Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus (siehe [Abschnitt 3](#)). Der vorliegende Bei-

trag schließt mit einer Zusammenfassung des Podiums sowie einem hieraus gewonnenen Ausblick zum Einsatz digitaler Medien im DaF*Z-Unterricht ab.

2 Berichte zum Medieneinsatz in ausgewählten Regionen

2.1 Brasilien (Ebal Bolacio)

Als Anfang März 2020 die Pandemie die ganze Welt erfasste, blieb Brasilien natürlich nicht davon ausgespart. Die Reaktion der Regierung auf die neue Situation ließ im Bildungsbereich nicht lange auf sich warten. So berichten Freitas und Pupp Spinassé (2021, S. 55):

Nach Anweisung der zuständigen brasilianischen Gesundheitsämter erlies (sic!) das Bildungsministerium (MEC) ab dem 16. März 2020 den „Ersatz des Präsenzunterrichts durch Fernunterricht, zunächst für 30 Tage, mit der Option auf Verlängerung“ (Ministério da Educação, 2020). Infolgedessen wurde der Präsenzunterricht an öffentlichen und privaten Schulen im ganzen Land abgesagt, und viele Bildungseinrichtungen führten den Unterricht von Schülern und Schülerinnen (SuS) in Form von Online-Unterricht durch. Alle Lehrer*innen mussten folglich auf diese Unterrichtsform umstellen.

Wie dies jedoch in der Praxis ausgesehen hat, steht auf einem anderen Blatt. Die lapidare Verordnung, den Unterricht auf online umzustellen, war natürlich leichter gesagt als getan. Im Folgenden wird vor allem auf den DaF-Unterricht in Brasilien während der ersten Jahre der Pandemie Bezug genommen.

In Brasilien wird Deutsch an öffentlichen und an Privatschulen, an Hochschulen und an privaten Sprachinstituten angeboten. Dieses Angebot ist jedoch sehr ungleichmäßig über das Land verteilt: Die meisten Deutschlernenden sind in Süd- und Südostbrasilien zu finden – den reichsten Regionen des Landes, in denen auch viele Nachfahren deutschsprachiger Einwanderer*innen leben. Deutsch wird als Studiengang z. B. an elf Universitäten in Süd- und Südostbrasilien und nur an drei Universitäten in den anderen Regionen angeboten. Die Zahl der öffentlichen und privaten Schulen, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, ist im Süden des Landes ebenfalls ungleich größer.¹

Wenn man die drei Kontexte vergleicht, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, stellt man fest, dass es große Unterschiede gibt, was die technischen Rahmenbedingungen bzw. politischen Vorgaben zur Integration digitaler Medien in den DaF-Unterricht angeht.

In den Privatschulen – vor allem in der Stadt Rio de Janeiro, wo es drei große Privatschulen gibt, in denen mehr als 5.000 Schüler*innen Deutsch vom Kindergarten bis kurz vor dem Schulabschluss lernen – reagierte man sehr schnell, sodass in den meisten Fällen der Unterricht innerhalb von einigen Tagen auf online umgestellt werden konnte.

1 Vgl. dazu die Informationen auf der Seite des Goethe-Instituts Brasilien: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/spr/eng/fmo.html>.

Die Privatschulen waren selbstverständlich didaktisch nicht wirklich auf dieses neue Unterrichtsmodell vorbereitet, aber technisch konnten sie diese Umstellung bewältigen, weil sie z.B. bereits über Plattformen (*Google Classroom*®, *Microsoft Teams*®) verfügten. Der Unterricht wurde in den ersten Monaten online durchgeführt, und zwar mit synchronen und asynchronen Phasen. Es wurden Plattformen wie *Microsoft Teams*® für den synchronen Unterricht verwendet.

An den öffentlichen Schulen verlief dieser Prozess dagegen viel langsamer. In Rio de Janeiro wird Deutsch als Fremdsprache seit 2018 an drei öffentlichen Schulen unterrichtet (Ferreira et al., 2022). Den Berichten der dort unterrichtenden Kolleg*innen zufolge sei der Unterricht im Jahr 2020 und im ersten Halbjahr 2021 vor allem asynchron gewesen. Die Stadt stellte die App *Rioeduca* zur Verfügung, die erlaubte, dass die Lehrenden den Schüler*innen Materialien zukommen ließen und auch synchronen Unterricht durchführen konnten. Da die meisten Schüler*innen jedoch nicht über einen stabilen Internetzugang oder Computer zu Hause verfügten, war der synchrone Unterricht eher selten erfolgreich.

Stanke und Ferreira (2022) verweisen darauf, dass in ca. 97 % der öffentlichen Schulen und in 70 % der Privatschulen erst im Jahr 2021 der Präsenzunterricht wieder aufgenommen wurde. Die Privatschulen hatten aber nicht nur eine viel bessere Ausstattung für den Online-Unterricht, sondern ihre Schüler*innen verfügten auch zu Hause eher über Internetzugang sowie Computer und andere mobile Endgeräte.

Für das Jahr 2020 gilt also, dass der DaF-Unterricht in den brasilianischen Schulen entweder in Form von synchronem Online-Unterricht mit asynchronen Phasen (in den Privatschulen) oder von überwiegend asynchronem Online-Unterricht (in den öffentlichen Schulen) durchgeführt wurde. Freitas und Pupp Spinassé (2021) sowie Senhoras (2020) stellten in diesem Kontext während der Pandemie eine Vertiefung der Kluft zwischen Armen und Reichen im Bildungsbereich fest, deren Folgen noch nicht absehbar sind.

Da Deutsch als Studienfach überwiegend an öffentlichen Universitäten angeboten wird, beobachtete man im Hochschulsektor eine sehr ähnliche Situation: Der DaF-Unterricht fand an den meisten Universitäten als Distanzunterricht statt, mit synchronen (z.B. über *Google Meet*®) und asynchronen Phasen (auf *Google Classroom*®). An einigen Standorten fing der Präsenzunterricht erst im August des Jahres 2022 wieder an. Auch an den Hochschulen hatte man mit mangelndem Internetzugang und unzureichender technischer Ausstattung zu kämpfen, sodass der synchrone Unterricht oft weniger effektiv war.

Was die privaten Sprachkursanbieter anbelangt, ist der Markt in Brasilien sehr groß und daher unüberschaubar. Was man jedoch von den großen Sprachinstituten hört, ist, dass sie schnell auf online umstellen und ihre Kursleiter*innen auf die neue Situation vorbereiten mussten. Zu den Herausforderungen, die nach der Pandemie zu bewältigen sind, zählt die Tatsache, dass über 90 % der

Lernenden das Online-Angebot in den Sprachinstituten – zumindest in den brasilianischen Großstädten – für sich entdeckt haben und keinen Präsenzunterricht mehr haben wollen. Dies hat sicherlich mit den Entferungen sowie mit der eingeschränkten Mobilität in Brasilien zu tun. Die Folge davon ist, dass viele Sprachkursanbieter ihr Präsenzangebot einschränken mussten und mit einem Kapazitätsüberschuss kämpfen, sodass einige Sprachschulen überlegen, ihre Räume zu verkaufen bzw. umzuziehen.

Insgesamt kann man behaupten, dass die Pandemie viele Herausforderungen, aber auch Möglichkeiten für DaF in Brasilien mit sich gebracht hat. Noch ist nicht absehbar, welche bleibenden Auswirkungen sie auf den DaF-Unterricht in diesem Land und der gesamten Region haben wird.

2.2 Indonesien (Dewi Kartika Ardiyani)

Die Regierung Indonesiens reglementierte die Bildung während der COVID-19-Pandemie deutlich. Öffentliche Richtlinien im Bildungsbereich, die von der Regierung durch Rundschreiben Nr. 3 und Nr. 4 des Ministers für Bildung und Kultur von 2020 herausgegeben wurden, vermittelten Vorgaben zur Ausgestaltung des Lernens während der COVID-19-Pandemie. Das Lernen von zu Hause aus erfolgte unter folgenden Bedingungen:

1. Der Fern-Unterricht wurde durchgeführt, um den Schüler*innen eine sinnvolle Lernerfahrung zu bieten, ohne dass sie mit den Anforderungen belastet wurden, alle vom Lehrplan festgelegten Leistungen zu erbringen;
2. das Lernen sollte sich auf die Vermittlung von Lebenskompetenzen konzentrieren, auch in Bezug auf die COVID-19-Pandemie;
3. beim Lernen von zu Hause aus konnten Lernaktivitäten und -aufgaben je nach Interesse und Bedingungen der Schüler*innen variieren, einschließlich der Berücksichtigung des mangelnden Zugangs zu digitalen Lernangeboten;
4. Produkte der Online-Aktivitäten erhielten qualitatives Feedback von den Lehrenden, ohne dass Noten gegeben werden mussten (Kemdikbud, 2020).

Das Bildungsministerium beschloss, dass alle Aktivitäten inklusive Prüfungen an den Schulen und Universitäten in digitalen Formaten durchgeführt werden sollten. Deshalb erhielten alle Schüler*innen und Student*innen vom Staat finanzielle Unterstützung für einen Internetanschluss. Darüber hinaus wurden Plattformen für den Unterricht an Schulen und Universitäten vorbereitet. Um den Online-Unterricht gut zu gestalten, gab es für Lehrende Angebote, an verschiedenen Seminaren und Workshops mit dem Thema „Digitalisierung des Unterrichts“ teilzunehmen. Für die Deutschlehrenden kamen die Angebote nicht nur von der Regierung, sondern auch von Schulen, Universitäten und dem Goethe-Institut Indonesien.

2.2.1 Medieneinsatz an der *Universitas Negeri Malang*

Beim E-Learning wurden Learning-Management-Systeme (LMS) und Learning-Content-Management-Systeme (LCMS) verwendet, beispielsweise die Plattformen *Caroline*, *Moodle*, *Dokeos* und *A-Tutor* (Maudiarti, 2018).

Exemplarisch wird hier ein Konzept der *Universitas Negeri Malang* (UM) vorgestellt. An der UM wurde das LMS *SIPEJAR* (*Sistem Pengelolaan Pembelajaran*) verwendet. Dieses System war an das akademische Verwaltungssystem gekoppelt, sodass der Lernprozess der Studierenden überwacht werden konnte. Bei der Umsetzung des Lehrplans mussten mindestens 30 % des Unterrichts synchron stattfinden, der Rest asynchron. Das bedeutet, dass im Unterricht ein Blended-Learning-Konzept benutzt wurde. Die Aktivitäten sollten die Lernenden zusätzlich darin schulen, beim Lernen Technologie zu nutzen und digitale Kompetenzen für das Lehren zu erwerben.

Im Vorrang auf die rasante Entwicklung der Technologie hat die UM das Center for Excellence in Higher Education Science and Technology – Disruptive Learning Innovation (PUI-PT DLI) gegründet. Im PUI-PT DLI wurden Materialien nach den Prinzipien des personalisierten, des ubiquitären und des gamifizierten Lernens sowie des *One-Stop-Learning* entwickelt. One-Stop-Learning ist ein Lernkonzept, das eine Anwendung für das E-Learning nutzt, die viele Lernaktivitäten (*all in one*) umfasst. Dies bedeutet, dass sowohl Lehrende als auch Schüler*innen in einer Anwendung verschiedene Arten von E-Learning-Aktivitäten durchführen können. One-Stop-Learning basiert auf der Annahme, dass die Studierenden in Zukunft ihr Lernen mit allen vorhandenen elektronischen Geräten selbstständig nach ihren Bedürfnissen gestalten.

Mit Online-Kursen und einer Vielzahl von didaktischen Szenarien – darunter *enrichment* (Kombination des Online- und Offline-Unterrichts), Online-Lernen, Interaktion und Zusammenarbeit, offene Bildungspraxis, Spiel und Simulation, Adaptivität und Selbststudium – konzentriert sich die UM auf die Prinzipien des hybriden Lernens. Der Hauptzweck des Einsatzes der E-Learning-Komponente besteht darin, aktives Selbstlernen in einem digitalen Umfeld zu ermöglichen und zu etablieren. Es geht auch um die bewusste und gewollte Mischung von Offline- und Online-Komponenten in mobilen/digitalen Szenarien, die auf dem eigenen Gerät während der Präsenzphase und in physischen Lernräumen individuell gestaltet werden können.

2.2.2 Herausforderungen der Umsetzung des *Hybrid-Lernens*

Basierend auf den Ergebnissen der Bewertung der Fernunterricht-Aktivitäten durch das Ministerium für Bildung und Kultur in den letzten drei Monaten waren nur 51 % der Fernunterricht-Aktivitäten effektiv (Kemdikbud, 2020). In der Praxis des hybriden Lernens gab es viele Hindernisse und Einschränkungen im Zusammenhang mit Problemen beim Internetzugang, beim Zugang zu Geräten oder Anwendungen sowie dem Fehlen eines Stromnetzes. Die Probleme traten vor allem in unterentwickelten Gebieten in äußerster Randlage auf, wo es nach wie vor Schulen ohne Strom und Internet gibt. Nach Widodo und

Nursaptini (2020) beeinflussen einige weitere Faktoren das Online-Lernen in Indonesien, wie Medienmerkmale, Lernkontext, Technologie und Lernendenmerkmale.

Die Probleme, die beim Hybrid-Lernen weiterhin auftreten, umfassen die mangelnde Interaktion der Lernenden mit Lehrenden und anderen Kommiliton*innen von Angesicht zu Angesicht. Die Lernenden müssen persönlich begleitet werden, da es nicht reicht, nur auf Nachrichten zu antworten oder virtuell „Hallo“ zu sagen. Lehrende müssen auch beobachten können, was Schüler*innen direkt tun, damit die Übertragung von Informationen, Wissen und Strategien optimal vermittelt werden kann. Auch die Bedingungen der Lernumgebung zu Hause sind in einigen Fällen nicht optimal, so fehlen meist ruhige Arbeitsplätze. Hinzu kommen begrenzte Kenntnisse von Schüler*innen und Eltern in Bezug auf die Technologie, um Online-Lernangebote effektiv zu nutzen. Daher sind gemeinsame Anstrengungen, insbesondere der Lehrenden, erforderlich, um eine Art des Online-Lernens mit angemessenen Lehrmaterialien zu erschaffen, das von den Schüler*innen leicht verstanden wird.

2.3 Deutschland (Tamara Zeyer)

Die Lage im Jahr 2020 ist am besten als großes Durcheinander zu beschreiben. Da sich in den letzten zwanzig Jahren zumindest an deutschen Schulen noch kein digitaler Habitus im Bereich des Lehrens und Lernens herausgebildet hat, konnte man in Deutschland die ganze Bandbreite sehr unterschiedlicher Einsatzszenarien finden: von engagiertem, mit hoher Medienkompetenz unterfüttertem originellem Lehren und Lernen bis zu medial hilflosen Distributionen von Arbeitsblättern, im schlimmsten Fall auch ohne Feedback. Da Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache in Deutschland in sehr unterschiedlichen Kontexten gelehrt und gelernt wird, hängen didaktische Szenarien der Mediennutzung mit den jeweiligen Institutionen, deren technischen Ausstattung und dem Medienkompetenzstand von Lehrenden zusammen. Gamper et al. betonen in der Einführung in ihren Sammelband zum Zweitspracherwerb unter Pandemiebedingungen, dass „die Bedürfnisse und Bedarfe Zugewanderter weder im öffentlichen Diskurs noch in der Forschung die notwendige Aufmerksamkeit“ erfahren haben (Gamper et al., 2021, S. 10). Wie in vielen Teilen der Welt blieben Schulen und weitere Bildungsinstitutionen während des Lockdowns wochenlang geschlossen und waren deswegen gezwungen, auf digitale synchrone und asynchrone Formate umzustellen. Die Autorinnen beziehen sich auf mehrere Studien zu pandemiebedingten digitalen Formaten im schulischen Kontext und fassen zusammen,

dass synchrone Lernumgebungen in Form von Videokonferenzen im Vergleich zu asynchronen Lernangeboten, bei denen Materialien und Aufgaben zwar teils digital per Mail oder Lernplattform abgerufen, aber weitgehend selbstständig bearbeitet werden müssen, nicht die Regel darstellten. (Gamper et al., 2021, S. 14)

Dies kann äußerst problematisch für DaZ-Lernende im Kindes- und Jugendalter sein, wenn auch ihre Eltern sie aufgrund eigener geringer Deutschkenntnisse nicht unterstützen können.

Da sich die Bandbreite unterschiedlicher Lernkontakte nicht in Details beschreiben lässt, wird im Folgenden exemplarisch auf die Konzepte des Medieneinsatzes im DaF*Z-Unterricht für Erwachsene eingegangen. Erwachsene DaF*Z-Lernende können Sprachkurse in Volkshochschulen (VHS), bei Bildungsträgern, in Sprachschulen, Goethe-Instituten oder universitären Sprachenzentren besuchen. Während die Umstellung auf digitale Formate in universitären Kontexten von den Richtlinien der jeweiligen Hochschulen abhängig war, orientierten sich Volkshochschulen und Bildungsträger an den Vorgaben des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Dabei war es nicht unproblematisch, trotz der Umstellung bestimmte Gruppen, wie beispielsweise noch nicht alphabetisierte Personen oder Lernende ohne Internetzugang, zu erreichen (BAMF, 2020a, S. 13). Die Sprachlehrangebote des BAMF wurden nicht komplett digitalisiert, sondern je nach Ausstattung der Bildungsträger wurden unterschiedliche Unterrichtsmodelle angeboten. Dabei variieren sie wie folgt (BAMF, 2020b):

1. Präsenzunterricht in ausreichend großen Räumlichkeiten
2. Virtuelles Klassenzimmer
3. Präsenzunterricht mit Livestream-Übertragung in zweiten Kursraum
4. Präsenzunterricht mit zugeschaltetem virtuellem Klassenzimmer
5. Präsenzunterricht mit einer Lehrkraft in zwei Kursräumen

Im sechsseitigen Trägerschreiben werden die Unterrichtsmodelle sowie die Mindeststandards zur Qualität der digitalen Teile dargelegt. Die Umstellung auf teil- oder volldigitale Unterrichtsmodelle war eine Herausforderung nicht nur für Lernende, sondern auch für Lehrkräfte; insbesondere für diejenigen, die vor der Pandemie kaum Erfahrung mit digitalen Werkzeugen im Sprachunterricht hatten. Jedoch entdeckten viele von ihnen durch den Digitalisierungzwang für sich neue Werkzeuge und Formate. Die Anzahl der Nutzer*innen des vhs-Lernportals, des kostenfreien digitalen Lernangebotes des Deutschen Volks hochschul-Verbands e.V. (DVV), ist seit April 2020 enorm gestiegen. Die Corona-Krise wurde als „Beschleuniger der Digitalisierung“ bezeichnet (Zanker, 2020, S. 29). Mittlerweile kehren die meisten Lernenden und Lehrenden zum Präsenzunterricht zurück. Es stellt sich die Frage, ob die Digitalisierung des DaF*Z-Unterrichts weiter voranschreitet oder man zu den gewohnten Formaten zurückwechselt.

3 Debatte und Statements im Podium

Die abschließende Umfrage im gesamten Plenum erfolgte mittels der Umfrage software *Mentimeter* und bezog sich auf bildungspolitische Vorgaben und technische Rahmenbedingungen zur Integration von digitalen Medien in den

Unterricht der Teilnehmenden des Podiums Plus. Da die Umfrage anonym gestaltet war, lässt sich nicht herausfinden, in welchen Ländern welche Vorgaben und technischen Möglichkeiten für den Medieneinsatz vorherrschten.²

Bezüglich der politischen Vorgaben wurden 36 Einträge im *Mentimeter* gesammelt, die eine große Bandbreite abbilden: von überhaupt keinen Vorgaben bzw. keine sind bekannt, über den Widerspruch zwischen Absicht und Realität bis zur aktiven Förderung der Digitalisierung von Bildungsinstitutionen. Während in einigen Ländern hybride Formate „ausdrücklich als NICHT erwünscht“ bezeichnet wurden oder sogar verboten waren, wurde der Medieneinsatz in anderen Ländern erwünscht, erwartet und gefördert. Seitens der Bildungsinstitutionen wurde Digitalisierung durch das Beschaffen technischer Ausstattung und Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte realisiert. Als problematisch wurden der fehlende Internetzugang sowie die geringe Bereitschaft von Lehrkräften, digitale Medien in den Unterricht zu integrieren, wahrgenommen. Drei Antworten lassen sich den Vorschriften in Deutschland zuordnen: Laut *DigitalPakt Schule*³ sind Schulen in Deutschland verpflichtet, die Förderung der Medienkompetenz in ihre Curricula aufzunehmen. Zwei weitere Antworten beziehen sich auf Anbieter von Integrationskursen, bei denen der Online-Unterricht in Integrationskursen gestattet wurde, jedoch erst ab dem 4. Modul (ab Niveau A2.2).

Die technischen Rahmenbedingungen waren ebenfalls sehr unterschiedlich (38 Beiträge). Als häufigstes Problem wurde eine schlechte Internetverbindung genannt. In einigen Antworten bezog sich dieser Aspekt auf Bildungsinstitutionen, in anderen auf den privaten Kontext. Genauso unterschiedlich sah es mit Endgeräten aus: Während in einigen Ländern Lehrende und Lernende mit Laptops versorgt wurden, die Räume mit iPads, PC und Beamer, SmartTV ausgestattet waren, mussten in anderen Ländern Studierende und Lehrkräfte Laptops privat bereitstellen.

Insgesamt zeigten die Beiträge in der *Mentimeter*-Umfrage, dass die Pandemie weltweit für die Förderung der Digitalisierung im Bildungsbereich sorgte. Lizenzen für Lernplattformen und Videokonferenztools wurden zur Verfügung gestellt und werden weiterhin trotz Präsenzunterricht verlängert und benutzt. Als defizitär wurde angemerkt, dass, obwohl die technische Ausstattung und Software-Lizenzen zur Verfügung gestellt wurden, kaum über didaktische Konzepte nachgedacht wurde. Die Schulungen für Lehrkräfte hätten und haben weiterhin Ausbaupotenzial. Als Best-Practice-Beispiel wurden die technische Ausstattung im Klassenzimmer, digitale Unterrichtspakete und Dienstrechner für Lehrkräfte in Kombination mit einer Hotline für technischen Support genannt.

2 Die Erlaubnis, die Umfrageergebnisse für diesen Beitrag nutzen zu dürfen, wurde mündlich geäußert, dafür danken wir allen Beteiligten.

3 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. D.): <https://www.digitalpactschule.de/de/was-ist-der-digitalpakt-schule-1701.html>.

Die Teilnehmenden teilten zudem ihre Erkenntnisse und Erfahrungen, die sie mit digitalen Medien in der Pandemie-Zeit gemacht haben. Die Krisensituation wurde als Schub für den Medieneinsatz im Unterricht genannt. Viele erkannten für sich die Potenziale, die der Medieneinsatz anbietet: „Toll, dass das Digitale vorankommt.“ Neben konkreten Tools wie *GatherTown*, *Flipgrid* oder *Cryptpad* wurden didaktische und unterrichtspraktische Aspekte für den sinnvollen Einsatz digitaler Medien gesammelt. Häufiger Medien- und Methodenwechsel und kürzere Unterrichtssequenzen, eine ausgewogene Kombination von Tools sowie abwechslungsreiche Aktivitäten tragen zur Unterrichtsqualität im virtuellen Raum bei. Aktivierte Kameras im Online-Unterricht sind unabdingbar, ein Stehpult ist wünschenswert, damit man nicht den ganzen Tag am Computer sitzt. Auch die Gefahr der „Überdosis“ des Digitalen wird durch die Antwort „Internet abdrehen“ verdeutlicht. Für die Förderung einzelner Fertigkeiten wurden neue Zugänge dank digitaler Medien gefunden: Die Problematik einer unleserlichen Schrift entfällt bei digitalen Texten, die Funktionen zum Markieren und Kommentieren sowie Tools zum kollaborativen Schreiben wurden als praktikabel und didaktisch wertvoll erkannt. Aufgenommene Sprechtexte ermöglichen eine individuelle und diskrete Korrektur.

Schließlich wurde der Lehrkraft eine zentrale Rolle zugeschrieben: „Es kommt sehr auf die Lehrperson an, egal ob im Präsenz- oder Online-Unterricht.“ Dabei muss man als Lehrkraft bereit sein, im Online-Unterricht nicht alles kontrollieren zu wollen und offen auf neue Herausforderungen zu reagieren: „Die Bedeutung von Ambiguitätstoleranz ist jetzt allen deutlich geworden!“

4 Zusammenfassung und Ausblick

Das Podium Plus zeigte, dass Deutsch Lehren und Lernen auf der ganzen Welt trotz unterschiedlicher sozioökonomischer Standards, infrastruktureller Ausstattung und politischer Vorgaben sehr ähnlich ablief. Sowohl die Expert*innen auf dem Podium als auch die Teilnehmenden berichteten davon, dass der Lernerfolg oftmals von guter privater Ausstattung (technisch, zeitlich und räumlich) der Lernenden, die von zuhause aus lernen mussten, abhing. Hierbei wurde als problematisch empfunden, dass die Schere zwischen wohlhabenden und ärmeren Lernenden sowohl innerhalb eines Landes als auch global durch die Pandemie weiter auseinanderging. Auch war es entscheidend, dass die Lehrenden offen für die neue Art des Unterrichts waren und kreativ mit der neuen Situation umgingen. Die Herausforderung für Bildungsinstitutionen wie auch die Bildungspolitik wird es sein, mit der zugenommenen Heterogenität der Leistung der Lernenden, bedingt durch ihre unterschiedlichen Möglichkeiten, zuhause zu lernen, umzugehen. Durch die Pandemie wurde digitales Lernen weltweit bestärkt, zukünftig muss basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen entschieden werden, welche Modi weiterhin beibehalten werden und bei welchen Verfahren eine Rückkehr zu oder Verknüpfung mit analogen Angeboten zielführender ist.

Literatur

- Biebighäuser, K. (2022). Auswirkungen von Corona und Digitalisierung auf das Deutschlernen und -lehren. *gfl-journal*, 2022 (1), 1–17.
- Braun, A. & Klimaszyk, P. (2022). Aktivierung und Interaktion durch digitale Medien. Themenheft „Interaktion – digital und vernetzt“. *Fremdsprache Deutsch*, 66, 3–10. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2022.66.03>
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2020a). *Migrationsbericht 2020. Migration im Schatten der Pandemie*. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/MB-2020/migrationsbericht-2020-politikkapitel.pdf?__blob=publicationFile&v=5
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2020b). *Anlage 1 zum Traegerrundschreiben Integrationskurse 14/20. Mögliche Modelle der Weiterführung und Wiederaufnahme der Integrationskurse*. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeager/Traegerrundschreiben/Anlagen/2020/traegerrundschreiben-20200629-14-anlage1.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (o. D.). *DigitalPakt Schule*. <https://www.digitalpaktsschule.de/de/was-ist-der-digitalpakt-schule-1701.html>
- Ferreira, M. V., Marques-Schäfer, G. & Bolacio Filho, E. (2022). DaF an öffentlichen Schulen am Beispiel eines Projekts in Rio de Janeiro. *Pandaemonium Germanicum*, 25 (45), 1–28. <https://doi.org/10.111606/1982-883725451>
- Freitas, D. & Pupp Spinassé, K. (2021). Fremdsprachenunterricht auf einmal digital. Herausforderungen für die Lehrpraxis in Brasilien. In Ch. M. Ersch & M. Grein (Hrsg.), *Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen* (S. 55–69). Frank & Timme.
- Gamper, J., Hövelbrinks, B. & Schlauch, J. (2021). Möglichkeiten und Unmöglichkeiten des Zweitspracherwerbs unter Pandemiebedingungen. Eine Einführung in den Band. In J. Gamper, B. Hövelbrinks & J. Schlauch (Hrsg.), *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing – der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie* (S. 9–28). Narr Francke Attempto.
- Hallet, W. (2020). Digitales Distanzlernen mit komplexen Aufgaben. In *Hallets Language Chanel*. <https://www.youtube.com/watch?v=KfyeYc65tts&list=UUQ7ze78LFnWNVjSur0p9VMQ&index=3&t=568s>
- Kemdikbud (2020). *Infografis hasil monitoring dan evaluasi pelaksanaan pjj – Google Search*. <https://lpmpdki.kemdikbud.go.id/wp-content/uploads/2020/08/HASIL-MONEV-PJJ-2020-1.pdf>
- Maudiarti, S. (2018). Penerapan e-learning di perguruan tinggi. *Perspektif Ilmu Pendidikan*, 32 (1), 51–66. <https://doi.org/10.21009/PIP.321.7>
- Ministério da Educação (MEC) (2020). *Comitê de emergência do MEC define primeiras ações contra o coronavírus*. Governo do Brasil, Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. <http://portal.mec.gov.br/>

- component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=86341:comite-de-emergencia-do-mec-define-primeiras-acoes-contra-o-coronavirus&catid=33381&Itemid=86
- Senhoras, E. M. (2020). Coronavírus e Educação: análise dos impactos assimétricos. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 2 (5), 128–136. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3828085>
- Stanke, R. C. S. F. & Ferreira, M. V. (2022). Sobre aprendizagens e perspectivas do ensinoremoto de língua alemã: introdução ao dossiê temático. *Pandae-moniumGermanicum*, 25 (47), 1–12. <https://doi.org/10.11606/1982-883725471>
- Widodo, A. & Nursaptini, N. (2020). Problematika Pembelajaran Daring dalam Perspektif Mahasiswa. *ELSE (Elementary School Education Journal): Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Sekolah Dasar*, 4 (2), 100–115. <http://dx.doi.org/10.30651/else.v4i2.5340>
- Zanker, C. (2020). Per Deutschkurs in die digitale Zukunft. In der Corona-Krise hilft das vhs-Lernportal, Sprachkenntnisse aufzufrischen, und begeistert Lehrkräfte für Digitales. *dis.kurs. Das Magazin der Volkshochschulen*, (2), 28–29.