

Mit Kacheln reden: Deutschunterricht für junge Erwachsene im virtuellen Raum

Tamara Zeyer / Dietmar Rösler

In diesem Beitrag werden Aufzeichnungen von Unterricht, der pandemiebedingt kurzfristig digitalisiert werden musste, und sich auf diesen beziehende *Stimulated Recall*-Interviews mit Lehrkräften und Lernenden analysiert. Die Daten stammen aus dem Deutschunterricht für studieninteressierte Geflüchtete auf dem Sprachniveau B1+, der mithilfe des Webkonferenztools *Cisco Webex* stattfand. Die Auswertung der Daten konzentriert sich auf die Vielfalt der verwendeten Werkzeuge, die unterschiedlichen Ansichten des Unterrichts auf den Bildschirmen der Beteiligten und auf die daraus folgenden didaktischen Konsequenzen sowie auf die Einschätzungen des virtuellen Unterrichts durch die Lernenden und Lehrkräfte. Eingebettet wird diese Analyse in die Forschung zum Deutschlernen von studieninteressierten Geflüchteten und zum Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien, besonders im Hinblick auf die Frage, wie sich die Erfahrungen mit dem zwangsdigitalisierten Unterricht der Pandemiezeit auf die zukünftige Bestimmung der Rolle digitaler Medien beim Deutschlernen junger Erwachsener innerhalb des deutschsprachigen Raums auswirken werden.

1 Einleitung

Die Anwesenheitspflicht und die Sichtbarkeit der Studierenden in Seminaren waren im universitären Kontext vor der Pandemie emotional engagiert diskutierte Themen. Corona hat dies geändert: Gerechtfertigt sowohl technologisch mit Verweis auf begrenzte digitale Kapazitäten als auch durch das Schutzbedürfnis für die private Umgebung der Teilnehmenden, ist die Kommunikation mit sog. Kacheln salonfähig geworden.¹

1 Vgl. dazu die pointierte Beschreibung von Bremer (2020: N4).

Die Diskussion um Lernen in Pandemiezeiten hatte 2020 zwei Schwerpunkte: vor allem das Lernen von Kindern und Jugendlichen an Schulen (vgl. z. B. Bündgens-Kosten/Schildhauer 2021 und Huber et al. 2020), aber auch das Studium von zumeist jungen Erwachsenen an Universitäten (vgl. z. B. Dittler/Kreidl 2021 und Beiträge im *Hochschulforum Digitalisierung*). In diesem Beitrag befassen wir uns zwar auch mit dem Lernen von jungen Erwachsenen im universitären Kontext, aber nicht mit der dort geführten Diskussion zum Wissenserwerb in Vorlesungen und Seminaren, sondern mit einer klar definierten kleinen Lernengruppe, mit studieninteressierten Geflüchteten, und mit einem Bereich, der sich von den Diskussionen um das Lernen in Proseminaren o. ä. dadurch unterscheidet, dass die für die Interaktionen in Seminaren notwendigen sprachlichen Kompetenzen nur zum Teil entwickelt sind, mit dem Deutscherwerb dieser Lernenden.

Die in diesem Beitrag analysierten Daten² stammen aus Online-Unterricht für studieninteressierte Geflüchtete an der Universität Gießen. Es handelt sich um als Präsenzunterricht geplanten Unterricht, der aufgrund der Pandemie kurzfristig im virtuellen Modus durchgeführt werden musste. Das Besondere an diesen Daten ist, dass Unterrichtsaufzeichnungen sowohl der Bildschirme der Lernenden als auch der Lehrenden vorliegen und dass sowohl Lernende als auch Lehrende in Interviews Ausschnitte aus diesen Aufzeichnungen kommentiert haben, sodass sowohl Situationen, in denen das Bildschirmgeschehen sich für die Akteure gleich, als auch solche, in denen es sich für sie unterschiedlich gestaltete, analysiert werden konnten.

Im Folgenden wird zunächst auf die Kontexte ‚Leben und Deutschlernen von studieninteressierten Geflüchteten‘ und ‚Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien‘ eingegangen, danach wird das Forschungsdesign vorgestellt. Bei der Analyse der Daten musste aus der Fülle möglicher Themen eine Auswahl getroffen werden. Wir konzentrieren uns in diesem Beitrag³ auf die Fragen, wie die Lehrkräfte und die Lernenden den unfreiwilligen und abrupten Übergang von Präsenzveranstaltung zu digitalisiertem Unterricht einschätzen, welche Werkzeuge wie zum Einsatz kommen und welche Auswirkungen die Tatsache haben kann, dass im digitalisierten Unterricht nicht nur die soziale Nähe fehlt,

2 Diese Analyse erfolgt im Rahmen eines vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst geförderten Projekts zum Deutscherwerb geflüchteter Studieninteressierter. Vgl. zu einem anderen Schwerpunkt dieses Projekts, der sich mit erfolgreichen Deutschlernenden innerhalb dieser Gruppe befasst, Rösler/Zeyer (2020) und Zeyer/Rösler (im Dr.).

3 Zu weiteren Aspekten des Unterrichts im virtuellen Raum wie Verständnissicherung, Fehlerkorrektur, Stillarbeitsphasen und inhaltlich selbstbestimmte Kommunikation vgl. Rösler/Zeyer (2021).

sondern dass auch Lehrkräfte und die einzelnen Lernenden auf ihren Bildschirmen nicht dasselbe sehen.

2 Leben und Deutschlernen studieninteressierter Geflüchteter unter Pandemiebedingungen

Im Rahmen unserer Studie zur Rolle digitaler Medien für den Erfolg beim Deutscherwerb von Geflüchteten (vgl. Rösler/Zeyer 2020) betonten die Forschungsteilnehmenden, wie wichtig für sie der Sprachkontakt in ihrer sozialen Umgebung sei (vgl. Rösler/Zeyer 2020: 296). Die Pandemie-Beschränkungen führten jedoch zur Minimierung aller Kontakte und bedeuteten für viele Geflüchtete eine kommunikative Isolation. Die Beiträge in den ersten beiden Abschnitten dieses Sammelbandes verdeutlichen die Auswirkungen auf den Spracherwerb von Kindern und Jugendlichen und zeigen, wie die Schule evtl. als einzige Brücke zur deutschen Sprache übrigbleibt. Für Erwachsene bedeuten die Beschränkungen im Extremfall nicht nur den Ausfall von Sprachkursen, sondern eventuell von jeglichen Kontakten mit der deutschen Sprache. Durch dadurch entstehende Verzögerungen der sprachlichen und damit verbundenen beruflichen Integration⁴ steigt der Druck auf die Lernenden.⁵

Beim schnellen Wechsel von Präsenzunterricht zu Online-Kursen wurde in den meisten Fällen die technische Ausstattung den Lernenden selbst überlassen. Abhängig von finanziellen Möglichkeiten ‚besuchen‘ Lernende einen Sprachkurs mit einem mobilen Gerät oder einem PC bzw. Laptop mit einem größeren Bildschirm und einer Kamera. Eine stabile Internetverbindung ist für manche Lernende keine Selbstverständlichkeit: Insbesondere Erstaufnahmeeinrichtungen und Notunterkünfte sowie Wohnungen in ländlichen Orten verfügen manchmal nicht über eine ausreichende Verbindung.⁶ Der Wechsel zu mobilem

4 Becker/Kampmann (2021: 4) referieren in ihrem Artikel in der FAZ einen für Integrationskurse verantwortlichen Mitarbeiter des BAMF: „Manche Flüchtlinge hätten zu Hause nicht die Voraussetzungen, um an einem Fernkurs teilzunehmen. Und wenn Geflüchtete erst Lesen und Schreiben lernen müssten, sei ein Online-Kurs ohnehin kaum machbar. Auch die geringe Kontinuität der Angebote bereitet Beckmann Sorgen [...] Außerdem berge der Lockdown die Gefahr, dass die Teilnehmer das Erlernte schnell wieder vergäßen. Der Arbeitsmarkt bliebe ihnen damit für längere Zeit verschlossen.“

5 Pressemitteilungen machen deutlich, dass gerade Deutschlernende, die die sprachlichen Voraussetzungen für ihre berufliche Qualifizierung anstreben, viele Herausforderungen zu bewältigen haben (vgl. Hagedorn 2021).

6 Bereits vor der Pandemie fanden Versuche statt, digitale Medien für den Spracherwerb von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung einzusetzen. Dafür wurde technische Ausstattung für Erstaufnahmeeinrichtungen und Notunterkünfte beschafft, um

Internet ist teilweise kostspielig und in Bezug auf die Stabilität auch nicht unbedingt besser.

Eine besondere Herausforderung stellt die Tatsache dar, dass die Verschiebung des Unterrichts aus einem Sprachkurs in die häusliche Umgebung zur Überlappung des Privaten und Öffentlichen führt. Diese Überlappung hat eine materielle Seite: Fehlende Kinderbetreuung kann dazu führen, dass man abgelenkt wird oder nur ein Elternteil sich auf das Lernen konzentrieren kann. Nicht jeder oder jedem Lernenden steht ein Zimmer oder ein eigener Laptop für die Unterrichtszeit zur Verfügung. Unter den Teilnehmenden des hier analysierten Unterrichts befindet sich z. B. ein Paar, das sich ein Endgerät teilt. Dies könnte entweder dazu führen, dass die beiden die Aufgaben gemeinsam bearbeiten und sich dabei gegenseitig helfen, dazu, dass einer der beiden ein weiteres Gerät, z. B. ein Smartphone, hinzuzieht oder eben auch, dass z. B. in einer Stillarbeitsphase nur eine der beiden Personen arbeitet. Im Interview sagt eine Teilnehmerin, die mit ihrem Ehemann den Sprachkurs besuchte:

- (1) Marlene: nein Igor ist eine sehr Prinzip ähm Mann er muss // alle alleine machen ich sage ach komm zusammen machen aber dann kommt zusammen und er sagt nein er möchte kein Handy benutzen kein Google nur mit seinem Kopf (lacht)⁷

Das Eindringen des Öffentlichen in den privaten Raum stellt unterschiedlich stark auch die Frage danach, wie man sich in der digitalen Öffentlichkeit präsentiert. Für manche Personen ist die Frage, welche Bekleidung oder welches Make-up man wählt, wenn man ‚auf Sendung‘ geht, vielleicht eine Herausforderung, für andere nicht. Auch wer auf *Instagram* und Co. bereitwillig sein Leben mit Freunden teilt, präferiert im Unterricht per Videokonferenz vielleicht die ihre oder seine Privatsphäre schützende Kachel mit Standbild oder Namenskürzel, weil er oder sie bewusst einen Unterschied zwischen der Anwesenheit

Deutschlernende mittels Videokonferenzen beim Lernen zu unterstützen. Digitalem Lernen wurde eine den Sprachunterricht ergänzende Rolle zugewiesen (vgl. dpa 2016). Der Bericht weist auf technische Schwachstellen hin, gibt jedoch keine Auskunft über das didaktische Konzept.

- 7 Die Interviews wurden mit f4 mit inhaltlich-semantischem Regelsystem transkribiert.

Angewandte Transkriptionskonventionen:

Elena: = Interviewte Person in anonymisierter Form

Linda LK: = Interviewte Lehrkraft in anonymisierter Form

(.)/(..)/(...) = kurze / mittlere / längere Pause

Unterstreichung = auffällige Betonung

: = Dehnung

// = Sprecherüberlappungen

(lacht) = Beschreibung para- und nonverbaler Mittel

in einem Klassenzimmer, das digitalisiert ist, und dem Transport tatsächlich privater Erlebnisse machen möchte.

3 Lernen in Präsenz und virtuell - Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Die durch Digitalisierung möglichen Disruptionen können das Fremdsprachenlernen grundsätzlich infrage stellen oder radikal verändern: Sprachassistenzsysteme werden die Bewältigung des elementaren kommunikativen Alltags in einer fremden Sprache, die man nicht gelernt hat, ermöglichen; die Dominanz des – sehr teuren – Lernens in Bildungsinstitutionen kann durch die Ausweitung der Möglichkeiten des informellen Lernens untergraben werden. Die institutionelle Fremdsprachenvermittlung, egal ob als Schulfach oder in speziellen Sprachschulen, wird sich mit diesen Herausforderungen in einer Weise auseinandersetzen müssen, die zu einer radikalen Änderung des bisherigen Fremdsprachenunterrichts führen wird.⁸

Ein Unterricht wie der hier analysierte, und wie die meisten im Jahr 2020 durchgeführten digitalisierten Unterrichtsstunden, hingegen bleibt Unterricht, er wird halt nur in digitalisierter Form durchgeführt: Es gibt weiterhin Interaktionen von Lehrenden und Lernenden und zwischen den Lernenden, es gibt weiterhin individuelles Arbeiten und Arbeiten in der Gruppe, es gibt Lehrmaterial, digitales ebenso wie gedrucktes, es gibt Stundenpläne, es gibt Lernziele und Prüfungsvorgaben usw. Einfach gesagt: Mitreißender, langweiliger, inhaltlich passender oder unangemessener Unterricht usw. wird nicht automatisch besser oder schlechter dadurch, dass er digital stattfindet.

Wer diesen Unterricht erforscht, befasst sich also weiterhin mit Unterricht. Es ist deshalb zunächst festzuhalten, dass im Gegensatz z.B. zu einer Analyse des Lernprozesses von Personen, die außerhalb des Klassenzimmers als Selbstlernende mit einem Programm wie *Duolingo* eine Fremdsprache lernen (vgl. Bui 2021), oder von Selbstlernern, die mit einer interaktiven animierten Grammatik arbeiten (vgl. Zeyer 2018), eine Analyse des digitalisierten Fremdsprachenunterrichts Teil einer langen Tradition der Analyse von Fremdsprachenunterricht ist.⁹ Und zu hoffen ist, dass, wenn die vielen auf die Pandemiesituation reagie-

8 Das ist aber hier nicht das Thema, vgl. dazu ausführlicher Rösler (2020).

9 Eine frühe Zusammenfassung der bis dahin aktuellen Forschung zum Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien findet sich bereits in Rösler (2004). Seither wird die sich ausdifferenzierende Forschung zu *computer assisted language learning* und *computer mediated communication* im Fremdsprachenunterricht immer wieder durch zusammenfassende Darstellungen begleitet. Vgl. zu digitalen Kooperationsprojekten z.B.

renden Forschungsprojekte einmal alle ausgewertet sind, dann Ergebnisse vorhanden sind, die sich tatsächlich auf das Lernen von Fremdsprachen – und möglichst sogar auf das Lernen einer bestimmten Sprache – beziehen, so dass nicht wie bisher oft in der Diskussion um das Lernen mit digitalen Medien allgemeine Argumente aus der Medienpädagogik die Diskussion bestimmen.¹⁰

Unterricht in analogen Zeiten bestand häufig aus gemeinsamer Arbeit von Lehrenden und Lernenden im Klassenzimmer und individueller Nacharbeit – seltener vorbereitender Arbeit – in Form von Hausaufgaben. Die mit der Digitalisierung aufkommende Idee des *Blended Learning* behielt überwiegend diese Arbeitsteilung von gemeinsamer Arbeit und individueller Übung bei, terminologisch neu war, dass der Unterricht nun Präsenzunterricht hieß, um den Kontrast zur individuellen Arbeit mit digitalem Material herauszustellen. Diese simple Gegenüberstellung¹¹ würde dazu führen, dass es seit Pandemiebeginn plötzlich kein *Blended Learning* mehr gäbe, weil Präsenzunterricht nicht möglich ist. In vielen Fällen ist jedoch nicht mehr geschehen als eine Digitalisierung des Präsenzunterrichts. Der Unterricht findet weiterhin synchron statt, Zeit und Ort sind von den Bildungsinstitutionen vorgegeben, die gewählte Sozialform ist weiterhin die des gemeinsamen Arbeitens in der Gruppe, aus der heraus Kleingruppen gebildet werden können¹² und in die individuelle Stillarbeit integriert werden kann. Und Hausarbeiten, egal ob digital oder nicht, können weiterhin aufgegeben und gemacht werden. Geändert hat sich also nur der Lernort: Das Klassenzimmer befindet sich nicht mehr im Gebäude der Bildungsinstitutionen, es ist in den privaten Raum der Lernenden eingedrungen.

Bestimmte Rahmenbedingungen ändern sich also beim bloßen Wechsel von Präsenzunterricht in digitalisierten Unterricht nicht: die den Unterricht anbie-

Dooly/O'Dowd (2018), zur Aufgabenorientierung Biebighäuser et al. (2012), zur Interaktivität Zeyer et al. (2016), als aktuellsten Sammelband Biebighäuser/Feick (2020) und als Einführungstext Rösler/Würffel (2020).

- 10 Der fehlende Bezug zur Fachspezifik – in den Anfangszeiten der Diskussion um das Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien, als mit Referenzen auf die Arbeiten von Rolf Schulmeister und Michael Kerres (vgl. Schulmeister 2002 und 2003 und Kerres 1998 und 2013) gefüllte Artikel die Diskussion bestimmten, eine Notwendigkeit – wird zum Ärgernis, wenn die Tradierung allgemeiner medienpädagogischer Argumente heute noch den Blick auf Fachspezifika verstellt. Vgl. zur Kritik an der oft fehlenden Fachspezifik der Diskussion um das Lernen mit digitalen Medien Oswald und Rösler (2021).
- 11 Vgl. zu einer differenzierteren Beschreibung des *Blended Learning* im Fremdsprachenunterricht, die zumindest Sozialformen, Lernorte, die Unterscheidung von Synchronizität und Asynchronizität und den Grad der Virtualität in den Blick nehmen muss, Rösler/Würffel (2020: 159).
- 12 Mit Feick/Alm (2021) liegt inzwischen auch eine erste empirische Studie zur Bedeutung von Breakout-Groups für das Fremdsprachenlernen vor.

tende Bildungsinstitution, die dort vorhandenen Lehrpläne und Prüfungsorientierungen und meist auch die Festlegungen von Zeit und Ort des Unterrichts. Stark verändert sind hingegen Aspekte der Interaktion: Die Körpersprache der Anwesenden ist kaum wahrnehmbar, eine Lehrkraft, die viel mit ihren Händen kommuniziert, stellt fest, dass diese entweder nicht oder zu groß im Bild sind, ungewohnt oder sogar verunsichernd ist, dass man sich selbst sehen kann, und natürlich: Manchmal oder immer sind manche Teilnehmenden gar nicht sichtbar, sie werden durch eine Kachel¹³ repräsentiert.

Es scheint die Einschätzung, wenn auch noch keine quantitative Absicherung für diese Einschätzung aus Forschungsprojekten¹⁴ vorliegt, zu geben, dass mit digitalisiertem Unterricht eine Tendenz zu vermehrtem Frontalunterricht einhergeht. Das mag mehr mit der abrupten Umstellung auf digitalisierten Unterricht und dem für die Lehrkräfte damit verbundenen Zwang, sich neu in einen bisher fremden Bereich einzuarbeiten, zu tun haben, als mit der Tatsache, dass der Unterricht digitalisiert stattfindet. Schließlich existiert auch digital eine Vielfalt von Möglichkeiten des kooperativen und individualisierenden Arbeitens, die Lehrkräfte sich nach und nach erschließen können. Dabei kann der Unterricht mit Umfrage-Tools wie *Kahoot*¹⁵, *Mentimeter*¹⁶ o. ä., die sich an Interessen und Bedürfnisse der Lernenden anpassen lassen, ergänzt werden. Mit *Mindmapping*¹⁷ oder *Flinga*¹⁸ läuft ein Brainstorming zum Thema dynamisch und strukturiert. Die Einbindung von Audios und Videos in *BlinkLearning* ermöglicht eine einfache Handhabung des Lehrwerks im Online-Unterricht. Die folgende Analyse der Unterrichtsaufnahmen und Interviews wird eine erstaunliche Menge unterschiedlicher Lernmaterialien und Werkzeuge zeigen, die innerhalb des Unterrichts benutzt wurden.

13 Unter der Kachel wird das viereckige Fenster im Videokonferenzsystem verstanden, in dem bei der nicht-aktivierten Kamera nur der Name der angemeldeten Person angezeigt wird.

14 Indirekt weisen einzelne Veröffentlichungen in diese Richtung. Umfragen über das digitale Sommersemester zeigten, dass Studierenden der Austausch mit ihren Mitstudierenden fehlte (vgl. Deimann et al. 2020: 14). Grein (2020) weist zudem auf starke Einschränkungen der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und von Lernenden untereinander im virtuellen Raum hin.

15 <https://kahoot.com/>

16 <https://www.mentimeter.com/>

17 <https://www.mindmapping.com/de/>

18 <https://flinga.fi/>

4 Forschungsdesign und Besonderheiten der Datenerhebung

Der von uns begleitete Sprachkurs für studieninteressierte Geflüchtete fand dreimal in der Woche mit je zwei Unterrichtseinheiten im Zeitraum Mitte Mai 2020 bis Mitte August 2020 am Akademischen Auslandsamt der Universität Gießen statt. Die Kursteilnehmenden kamen aus Afghanistan, dem Iran, Palästina, Syrien und der Türkei. Am Kurs nahmen sechs Frauen und fünf Männer teil, darunter war ein Ehepaar, das sich mit einem Gerät gemeinsam in die Online-Meetings einloggte. Teilnahmevoraussetzung war ein Sprachzertifikat auf B1-Niveau (wie z. B. *Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ)*). Die Teilnehmenden im Kurs sollten B1+ bzw. die Sprachstufe B1 im akademischen Kontext erreichen und mit einer institutsinternen Prüfung abschließen. Der untersuchte Kurs stellt ein gesondertes Angebot der Universität dar¹⁹ und sollte studieninteressierten Geflüchteten den Einstieg ins akademische System ermöglichen, da die Lernenden davor Sprachkenntnisse entweder selbstständig und/ oder in Integrationskursen erworben hatten. Im Falle eines erfolgreichen Abschlusses können sich Lernende für die Förderung eines intensiven studienvorbereitenden Deutschkurses für internationale Studienbewerberinnen und -bewerber im Akademischen Auslandsamt bewerben, nach dessen Abschluss sie die sprachliche Voraussetzung für das Studium durch eine *TestDaF* oder *DSH*-Prüfung erfüllen. Die Erfahrungen der Teilnehmenden mit dem Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien waren unterschiedlich, jedoch gaben alle zu Kursbeginn an, noch nie einen Sprachkurs via Videokonferenz besucht zu haben.

Das Unterrichten des gesamten Kurses teilten sich zwei Lehrkräfte, die bereits Unterrichtserfahrung im Präsenzformat, aber noch nicht im digitalen Unterricht hatten und die noch relativ am Anfang ihrer Karriere standen. Die Umstellung auf ein digitales Format wurde als positiv empfunden, wobei sie sich im Laufe des Kurses in viele für sie teilweise neue digitale Tools einarbeiten mussten. Darüber hinaus leisteten sie den Lernenden auch technische Unterstützung, indem sie z. B. Lernenden bei der Anmeldung sowie Nutzung von *BlinkLearning* halfen. Der Kurs fand mit dem Videokonferenztool *Cisco Webex* statt.

Das Forschungsteam war schon vor der eigentlichen Datenerhebung sowohl bei den einzelnen Unterrichtssitzungen als auch bei den Lehrkräftetreffen anwesend. Die teilnehmende Beobachtung diente der Vorbereitung der videobasierten Datenerhebung. Einerseits ermöglichte sie die Beobachtung der Lernprozesse während des digitalen Umbruchs. Andererseits konnten sich die

19 Es handelt sich um einen Teil des *Welcome-Programms* des DAAD zur Unterstützung studierfähiger Geflüchteter (vgl. <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/welcome/> [11.06.21]).

Lernenden und die Lehrkräfte an die Begleitung gewöhnen; sie erklärten sich anschließend bereit, einen genaueren Einblick in den Unterricht aus ihren Perspektiven zu geben. Die Studie war explorativer Natur und sollte die Reaktion der Beteiligten auf die rasche Umstellung des Unterrichts ins digitale Format erfassen. Es sollte untersucht werden, wie Lehrende und Lernende im virtuellen Unterricht interagieren, wie der Lernprozess organisiert wird, welche Materialien und Werkzeuge wie eingesetzt werden, wie Lehrende und Lernende den Deutschunterricht im virtuellen Raum einschätzen.

Es wurden zwei Unterrichtseinheiten (je 90 Minuten) aufgezeichnet. Mithilfe diverser Aufzeichnungsprogramme wurde alles, was auf dem Bildschirm während des Unterrichts geschah (angeklickt, getippt, gesprochen, recherchiert etc.), dokumentiert. Dabei zeichneten sowohl die Lehrkräfte als auch die Lernenden und die Forscherinnen das Unterrichtsgeschehen per Ton und Bild auf. Es folgten *Video-Stimulated Recall*-Interviews: Aus den Aufzeichnungen des Unterrichts wurden bestimmte Sequenzen ausgewählt, die anschließend den Lehrenden und den Lernenden mit der Bitte gezeigt wurden, sie zu kommentieren. Der Entscheidung für die Erhebung introspektiver Daten mithilfe von Stimuli liegt die Überlegung zugrunde, den Erinnerungsprozess zwecks Erhöhung der Datenvalidität zu erleichtern (vgl. Aguado 2019: 81). Die Auswahl der Videoschnitte für die Interviews erfolgte unter der Berücksichtigung der oben genannten Forschungsfragen (vgl. Knorr/Schramm 2012: 195), insbesondere mit dem Fokus auf die Interaktionsprozesse im virtuellen Unterricht. Im abschließenden Interviewteil wurden allgemeine Fragen zur Nutzung unterschiedlicher digitaler Werkzeuge, zur Organisation des Unterrichts im virtuellen Raum und zu Chancen und Herausforderungen an die Lehrkräfte und die Lernenden gestellt.²⁰ Somit wird der Einblick in den Online-Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven – der Lernenden, der Lehrkraft sowie des Forschungsteams – ermöglicht. Die Aufzeichnungen und die Interviews waren freiwillig. Zur ersten Unterrichtseinheit liegen Daten von der Lehrkraft sowie von zwei Lernenden vor. Nach der zweiten Unterrichtseinheit wurden die beiden Lernenden erneut interviewt, zusätzlich stellten noch drei weitere Lernende und die zweite Lehrkraft ihre Perspektiven dar.²¹

20 Zur Bedeutung von Abschlussbefragungen von introspektiven Verbalisationsverfahren vgl. Knorr (2015: 178).

21 Das Forschungsdesign ähnelt der ursprünglichen Idee des Projektes *digi.DaZ* (vgl. Boeckmann 2020: 120), das allerdings einen evaluativen Charakter hat. Dort nahmen die Lernenden auch nicht von zu Hause aus am Distanzunterricht teil.

Die erhobenen Daten wurden transkribiert und anschließend mittels MAXQDA²² kodiert, um die Einflussfaktoren der Interaktionsprozesse sowie Intentionen und Handlungsprozesse der einzelnen Personen im Online-Unterricht systematisch zu erfassen. Im Folgenden werden exemplarisch ausgewählte Erkenntnisse aus der Studie zu den im Unterricht benutzten Materialien und Tools, zur Rolle der Geräte, mit deren Hilfe die Teilnahme am Unterrichtsgeschehen ermöglicht wird, sowie zur Einschätzung des Unterrichts via Videokonferenz seitens der Lernenden und Lehrkräfte dargestellt.²³

5 Vielfalt in 90 Minuten: die verwendeten Werkzeuge

Die Beobachtungsprotokolle, die Bildschirmaufzeichnungen und die Interviews liefern einen umfassenden Überblick über Materialien, digitale Werkzeuge sowie Funktionen des Konferenztools, die im Laufe des Kurses im Einsatz waren. In den Sitzungen nutzten die Lehrkräfte die digitale Version eines Lehrwerks (*Netzwerk*, vgl. Dengler et al. 2017), die über *BlinkLearning* abrufbar ist. Die zusätzlichen Materialien aus dem dazugehörigen Intensivtrainer sowie aus weiteren Grammatikbüchern und Lehrwerken wurden gescannt und den Lernenden per Bildschirmfreigabe zugänglich gemacht. In der digitalen Lehrwerkversion via *BlinkLearning* kann man multimediale Komponenten (Audio und Video) abspielen, Vokabeln markieren, mit einem virtuellen Stift Wörter oder Satzteile verbinden und mithilfe der Textfunktion Stellen auf digitalen Seiten kommentieren.

Im Webkonferenzraum nutzten die Lehrkräfte intensiv die Freigabefunktion zur Lernstoffpräsentation, im Chat wurden Lösungen festgehalten und für Lernende neue Vokabeln bzw. Synonyme eingegeben. Außerhalb des virtuellen Klassenzimmers nutzten die beiden Lehrerinnen auch *Google* zur Recherche und verschickten Aufgaben an Lernende via *WhatsApp*. Im *WhatsApp*-Gruppenchat wurden organisatorische Fragen geklärt und die technische Unterstützung gewährleistet. Neben digitalen Tools und Materialien verwendeten die Lehrkräfte noch Notizen auf Papier, Stifte und analoge Lehrwerke.

Die beiden Lehrkräfte unterrichteten am Laptop. Bei den Lernenden unterscheiden sich die Geräte und somit haben sie auch verschiedene Ansichten, insbesondere wenn die Lehrkraft die Freigabefunktion aktiviert (vgl. Abschnitt 6). Dann verkleinert sich die Ansicht der Teilnehmenden. Der Chat wird nicht au-

22 VERBI Software: MAXQDA 2018. Sozialforschung, Berlin: VERBI Software Consult, www.maxqda.com.

23 Zu den Ergebnissen der Untersuchung bezüglich der Interaktionsprozesse im virtuellen Raum vgl. Rösler / Zeyer (2021).

tomatisch angezeigt, auch wenn bereits Beiträge vorhanden sind. Die Kursteilnehmenden reagierten auf die Nutzung des Chats durch die Lehrkräfte unterschiedlich. Während einige das Aufschreiben von Vokabeln im Chat als sehr hilfreich empfanden und sie ins Heft abschrieben, machten andere Lernende Screenshots vom Chat, arbeiteten jedoch damit nicht mehr weiter.²⁴

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Aussage eines Lernenden, dass er zunächst durch den Einsatz ein- und zweisprachiger Online-Wörterbücher überprüft, ob etwas für ihn wichtig genug ist, um es aufzuschreiben. Diese sinnvolle Einschätzung gilt natürlich für Präsenzunterricht ebenso wie für digitalisierten Unterricht, die Frage ist, ob die technologische Dimension dieses Unterrichts ein derartiges Vorgehen nahelegt, wie es in dieser Aussage der Fall zu sein scheint:

- (2) Maximilian: ja also ich hab mein Handy dabei und: ich guck mal ob das Wort ist wichtig oder nicht

Die Arbeit mit der digitalen Version des Lehrwerks fanden viele Lernende unproblematisch, allerdings war ein gedrucktes Buch auf dem Tisch während des Online-Unterrichts sehr erwünscht. Zum Aufschreiben und Notieren nutzten die Lernenden hauptsächlich Stifte und Hefte statt digitaler Werkzeuge, auch wenn die Kopierfunktion von ihnen als praktikabel eingeschätzt wurde. Die bereits erwähnte Problematik instabiler Internetverbindung oder leistungsschwächerer Technik wurde häufig durch die gleichzeitige Nutzung zweier Geräte gelöst: Beim Ausschalten der Kamera konnte man dem Unterricht folgen, um nicht nur mit einer Kachel am Bildschirm zu erscheinen, wurde beim Einloggen im Konferenzraum mit zwei Geräten an einem die Kamera aktiviert und am zweiten das Mikrofon.

6 Die Bildschirme der Lehrenden, die Bildschirme der Lernenden

Lehrkräften ist manchmal nicht klar, dass das, was sie auf ihrem Bildschirm sehen, sich von dem unterscheiden kann, was die Teilnehmenden an ihrem Kurs auf deren Bildschirmen sehen. Die Analyse der Daten zeigt deutlich, dass sowohl die vorhandenen Endgeräte als auch die Interessen der handelnden Personen zu einem bestimmten Zeitpunkt Einfluss darauf haben, wie ähnlich oder unterschiedlich die Bildschirme der Lehrkräfte und der Lernenden aussehen.

Ein einfaches Beispiel für den Einfluss des Endgerätes: Haben die Lernenden den Chat geöffnet, sehen sie einen geschriebenen Text der Lehrkraft, sobald

24 Vgl. dazu ausführlicher Rösler/Zeyer (2021).

dieser geschrieben ist. Ist er nicht geöffnet, sehen sie auf dem Chat-Symbol nur einen roten Punkt. Zu fragen ist, ob die Lernenden überhaupt wissen, dass dieser rote Punkt bedeutet, dass im Chat ein Eintrag vorhanden ist. Falls ja, stellt sich die Frage, ob sie diese Verschriftlichung aufrufen. Falls ja: Führt ein zeitlich versetztes Aufrufen des Chats dazu, dass man sich eventuell gar nicht mehr daran erinnert, wozu man diese Textpassage braucht, und/ oder führt die zeitlich versetzte Lektüre dazu, dass man etwas nicht mitbekommt, was behandelt wird, während man sich auf den Chat konzentriert? Eine Lehrkraft, die den Chat als Kommunikationskanal nutzt, sollte ihre Lernenden also möglichst ermutigen, den Chat geöffnet zu halten, falls die Größe ihres Bildschirms dies zulässt.

Zwei zum gleichen Zeitpunkt aufgenommene, sehr unterschiedliche Bildschirmansichten sind in den Abbildungen 1 und 2 wiedergegeben. Abbildung 1 zeigt den Bildschirm einer Lehrkraft, die ihren Bildschirm mit Vokabeln freigibt, um das Vorwissen der Lernenden zum Unterrichtsthema zu aktivieren. Sie sieht oben rechts vier der elf anwesenden Personen, eine hat ihre Kamera nicht eingeschaltet und ist daher nur als Kachel zu sehen. Die Lehrkraft hat auch das Chatfenster geöffnet, das zu diesem frühen Zeitpunkt im Unterricht allerdings noch leer ist.



Abb. 1: Ansicht der Lehrkraft bei der Freigabe ihres Bildschirms

Abbildung 2 zeigt die Ansicht eines Lernenden, der am Online-Unterricht mit seinem Smartphone teilnimmt. Er sieht die freigegebene Datei; um sie lesen zu

können, zoomt er. Die gerade sprechende Person kann er nur hören und ihren Namen lesen „Es spricht: ...“. Den Chat könnte der Lernende technisch nutzen, das würde aber die Freigabe überdecken. In der Aufzeichnung ist dokumentiert, wie der Lerner z. B. recherchiert, dafür muss er die abgebildete Ansicht zur Seite wischen.



Abb. 2: Ansicht des Lerners am Smartphone

Während bei einem anderen Lernenden mit einem großen Bildschirm sowohl der freigegebene Text als auch die anderen Lernenden gut zu sehen sind, ist auf dem Bildschirm dieses Lerners die Gruppe der Lernenden in diesem Augenblick nicht mehr zu sehen, bei dieser Momentaufnahme könnte es sich auch um Einzelunterricht handeln. Diese Reduktion ist relativ unproblematisch, wenn zu einem bestimmten Zeitpunkt Stillarbeit stattfindet, die fehlende Sicht auf die gesamte Gruppe wird jedoch zum Problem, wenn der Unterricht interaktive Elemente enthält.

In diesem Fall können also, ebenso wie bei Verschriftlichungen im Chat, wenn sie nicht in einem geöffneten Chat-Fenster zu sehen sind, sondern nur durch einen leicht zu übersehenden kleinen roten Punkt indiziert werden, unter-

schiedlich große und individuell unterschiedlich gestaltete Bildschirme Einfluss auf individuelle Lernprozesse und Interaktionen in der Gruppe der Lernenden haben. Für Lehrkräfte bedeutet dies eine zusätzliche Belastung: Sie müssen antizipieren, welche ihrer didaktischen Intentionen mit welchen Bildschirmkonstellationen realisierbar sind, und sie müssen die Lernenden auf die Auswirkungen ihrer Bildschirmgestaltung aufmerksam machen.

7 Einschätzungen des virtuellen Unterrichts durch die Lernenden und Lehrenden

7.1 Vor- und Nachteile aus der Sicht der Lernenden

In den Interviews zeigt sich, dass die Teilnehmenden den Präsenzunterricht bevorzugen, sie sehen allerdings in Anbetracht der Pandemiesituation den virtuellen Unterricht als eine Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, das sei besser als nichts (vgl. Bsp. 3–4).

- (3) Marlene: normalerweise ähm normalerweise bevorzuge ich Unterricht face-to-face-Unterricht [...] aber ähm wir haben kein andere Gelegenheit Chance
- (4) Maximilian: aber hier zuhause habe ich Probleme aber (.) ja: (lacht) eigentlich äh würde ich gerne: die face-to-face-Unterricht nehmen (.) aber wegen Corona (..) kann man nicht äh (.) etwas machen also das ist (.) besser als nichts (.) (lacht)

Klar wird in den Interviews benannt, welche Aspekte des Online-Unterrichts für sie problematisch sind. Für Elena sind die angeschalteten Kameras wichtig, um auch im virtuellen Unterricht die Gesichter der anderen Lernenden zu sehen, aber auch wenn Teilnehmende ihre Kameras einschalten, sind nicht alle zu sehen, wenn die Lehrkraft gerade ihren Bildschirm freigibt (vgl. Bsp. 5).

- (5) Elena: ja das einfacher vielleicht in Onlinekurs (.) und auch das Problem ist, wenn etwas auf Bildschirm ähm gibt, wir sehen nicht die andere Schüler [...] dann ähm wir sehen nur (.) den Lehrer oder (räuspert sich) jemand der spricht

Nicht nur fehlen manchmal die Gesichter, die fehlende räumliche Nähe macht bestimmte Formen des Kooperierens unmöglich (vgl. Bsp. 6).

- (6) Elena: virtuelle Kommunikation ja ähm (.) hat viel Probleme z.B. wir können nicht wie ein Präsenzkurs // nebeneinandersitzen und: vielleicht unseres Bücher und Hefter ein anderes Beispiel ähm geben und be-

kommen [...] weißt du wir können nicht uns im Präsenzkurs wir können uns einfach unterhalten mit andere Leute: (.) das sind die Vorteile von einem Präsenzkurs [...] aber im Onlinekurs gibt es keinen diese kein diese Sache [...] und ich denke das ist- das ist besser, wenn wir uns gegenseitig sehen können.

Probleme bereitet der Lernort Privatwohnung, im Gegensatz zum Klassenzimmer in der Bildungsinstitution gibt es dort Erwachsene und kindliche Mitbewohner, deren Hintergrundgeräusche stören (vgl. Bsp. 7–8).

- (7) Elena: manchmal das: stört mich sehr viel ich muss ähm konzentrieren und zuhören (.) aber (.) ja: d' Kinde:r oder schreien so weinen (.) ich denke ja die (lacht) Schüler oder die Leute muss in diese Situation Mikrofon ausmachen aber manchmal machen sie nicht (.) das ist eigentlich ein Problem ja ich hab auch ein Kind aber ich immer organisiere ja: die- das- mein Kind mit sein Bruder (.) ähm bleiben oder mit ein Bekannte: ja das ist nicht einfach ich verstehe (.) mit Kinder hat immer- gibt immer dieses Problem aber (.) mmh ja ich finde es nicht so gut
- (8) Maximilian: also wenn man ähm im Zimmer alleine ähm ist also kann man einfach sich konzentrieren aber (.) also hier ich bin mit mein Freund in gleichem Zimmer und: manchmal vergisst er ähm dass ich ähm zu Unterricht (lachend) bin und fragt mir und ja sagt- ich muss antworten (lacht)

Dabei wird durchaus gesehen, dass diese Nachteile durch Vorteile wie die fehlende Anreise zum Präsenzunterrichtsort ausgeglichen werden können (vgl. Bsp. 9).

- (9) Maximilian: genau ähm also gibt es Vorteile und Nachteile Vorteile man kann das ähm zuhause machen und nicht so viele Zeit mit ähm Verkehrsmittel verlieren (lacht) es ist ja und: was- und man kann viel Information in weniger Zeit haben wie ja- wie: face-to-face-Unterricht

Die Möglichkeiten, die Lernhilfen auf dem Smartphone und auf dem Computer bieten, werden differenziert wahrgenommen. Digitale Nachschlagemöglichkeiten werden als Helfer in der Not akzeptiert (vgl. Bsp. 10).

- (10) Marlene: aber eine Vorteil von Onlineunterricht ich kann sehr schnell in meinem Handy recherchieren Linda LK (lacht) sieht das nicht // und im Wörterbuch und ich kann auch Googletranslate benutzen wenn mein Stimme aus ist (lacht)

Doch dass die Technik Fehler, die man macht, manchmal sehr schnell korrigiert, wird als Lernverhinderung gesehen (vgl. Bsp. 11).

- (11) Maximilian: aber das Problem ist heutzutage diese Smartphone sind sehr smart und sie korrigieren die Wörter selbst (lacht) also ich kann das schneller schreiben aber mit lernen ich glaube es ist ein eher man kann nicht ähm richtig lernen

Wie sehr sich die Einschätzung wandeln kann, zeigt der Interviewausschnitt in Bsp. (12), der die eigene kritische Einschätzung am Anfang mit einer zu einem späteren Zeitpunkt vergleicht.

- (12) Elena: wenn jemand mich gefragt hat (.) ah Elena wie findest du: Onlineunterricht? ich sagte immer ach nicht so gut (.) ich finde es (.) ja: viele Leute: zusammen arbeiten // und (.) ja das war- ich denke das war ungewöhnlich aber jetzt (.) ich möchte lieber auch B2 Kurs online machen (lacht)

Durch die Unterrichtsbeobachtung im Verlauf des Kurses ließ sich die Entwicklung der Gruppendynamik dokumentieren. Die Lernenden, die einander im realen Leben bisher noch nicht getroffen hatten, unterstützten sich gegenseitig, wenn es im Unterricht technische Probleme gab, und zeigten Verständnis und Empathie, wenn sich jemand im Unterricht durch Störungen zu Hause nicht konzentrieren konnte. Die ausgewählten Interviewausschnitte zeigen auch, wie reflektiert die Lernenden beim Lernen vorgehen, die Chance digitalen Unterrichts erkennen und benennen können, welche Aspekte vermisst werden. Die Anfangsskepsis, so Elena in dem in Bsp. (12) wiedergegebenen Ausschnitt aus dem *Stimulated Recall*-Interview, verliert sich im Laufe des Kurses, für sie ist der digitale Unterricht nicht mehr nur eine Notlösung, sie möchte den Folgekurs jetzt auch gern online machen.

7.2 Vor- und Nachteile aus der Sicht der Lehrenden

Die von den Lernenden angesprochenen Probleme mit der Sichtbarkeit der Teilnehmenden werden auch von den Lehrkräften als Herausforderung gesehen (vgl. Bsp. 13).

- (13) Amalia LK: für ein paar Stunden und sonst größte Herausforderung ja diese z.B. dass man die (.) Teilnehmer nicht so in real sehen kann wie ich schon gesagt habe dass man einfach gucken kann wie weit sind die wenn man eine Stillarbeit gibt ob die jetzt (.) es verstanden haben fertig sind oder schnell sind oder (..) überhaupt da sind wenn die Kamera aus ist (lachend) (..) und ja und auch diese Störungen das hat man vielleicht auch

im – in einem normalen Klassenraum (.) dass ständig Leute raus und äh reingehen und so

Die folgende Passage in Bsp. (14) spricht gleich eine Reihe von Herausforderungen an. Im Präsenzunterricht wird das schnelle Einschleusen einer Aktivität wie hier ein Wortschatzspiel als einfacher durchführbar gesehen als in der digitalisierten Unterrichtsstunde. Diese erfordert mehr Vorbereitung. Auch die Initiation von Gesprächen wird als schwierig empfunden, aber die Tatsache, dass die Lernenden in dem auch für sie ungewohnten Online-Unterricht sehr kooperationswillig sind, führt zum Gelingen.

- (14) Linda LK: ich find's schwierig irgendwelche Spiele oder sowas zu machen (..) was ja eigentlich doch (.) oft ganz cool im Unterricht ist dass du einfach mal schnell ein Spiel dazwischen schiebst um keine Ahnung irgendwelche Vokabeln zu festigen oder sowas (.) oder zu wiederholen das finde ich schwierig das bedarf schon irgendwie eine andere Vorbereitung und auch meistens halt dann noch irgendwie WhatsApp nebenbei damit du denen was zuschicken kannst // und ansonsten hätte – hatte ich am Anfang (.) A:ngst (.) dass es schwierig wird Gespräche aufzubauen in diese kommunikativen Situationen zu kommen (.) das ist mir aufgefallen das ist eigentlich gar nicht so schwer jedenfalls nicht mit der Gruppe weil die sich alle darauf einlassen und auch wollen (..) ähm ich find tatsächlich das schreiben üben (.) schwierig also

Die Ambivalenz in der Einschätzung zeigt sich auch in der folgenden Interview-Passage (vgl. Bsp. 15): Die Nachteile des fehlenden Kontakts werden anerkannt, es wird aber auch auf die Chancen hingewiesen, die mit neuen Werkzeugen wie *BlinkLearning* Einzug ins digitalisierte Klassenzimmer halten:

- (15) Linda LK: ich denke es sollte also der Online-Unterricht generell sollte als Chance gesehen werden eher ähm (..) was glaube ich bei vielen noch nicht so der Fall ist und alle sehnen sich danach wieder richtigen Unterricht zu haben (..) natürlich ist es schöner die Leute wirklich zu sehen und ich freue mich auch immer wenn es irgendein Treffen gibt das real ist (..) aber: ich finde man sollte nicht vergessen dass es auch Chancen gibt das ist – das sind nicht nur Vorteile und wir müssen wahrscheinlich noch viel dran arbeiten dass also (.) wir Lehrer (.) rinnen aber auch ähm hm (..) die Lehrbuchverlage und so ähm (.) aber ich finde es spannend jetzt z.B. wie du gesagt hast das auszutesten das mit *BlinkLearning* das (..) hätte man ja sonst wahrscheinlich nicht gemacht ähm (.) oder jetzt auch Amalia testet von Cornelsen //

Die Online-Situation erlaubt es einer Lehrkraft, zusätzliches Material zu liefern und bei konkret anfallenden Fragen selbst nachzuschauen (vgl. Bsp. 16).

- (16) Amalia LK: ja den Vorteil hat man dass man vielleicht (.) äh wenn die irgendwas dann fragen dass man (..) die gucken nicht dann gleich lieber im Handy dann nachschauen [...] s:onst andere Vorteile (..) ja dass man auch flexibel ist also was (.) ähm man kann viele Sachen auch (..) abfotografieren und zeigen oder auch wie ich das vorhin gemacht habe (..) aufschreiben und denen dann so mit denen gemeinsam was machen also und direkt aufschreiben auch diese Chatfunktion finde ich gut (.) ja es gibt auch Vorteile

Die Vorteile der Technik sind, entgegen einer oft verbreiteten Meinung, nicht nur für die Präsentation, also für Frontalunterricht, von Bedeutung, sie können auch Kooperation dadurch stärken, dass die Lernenden selbst Gefundenes in den Unterricht einbringen und so ein Gesprächsthema selbst wählen (vgl. Bsp. 17).

- (17) Linda LK: da ist echt auch cool ja und auch die Teilnehmenden äh suchen manchmal schnell einfach noch irgendeine Information raus das ist auch ganz cool (.) dann hat man irgendwie mehr: – noch mehr Gesprächsstoff und mehr Anlass zu Gesprächen (leise) (...) ja mit Videos finde ich auch einfacher als wenn du jetzt im Kursraum bist in nem richtigen und erstmal alles anschließen musst (lachend) um dann ein fünf Minuten Video zu zeigen oder so

Die Lehrkräfte hatten keine Möglichkeit, in einer Vorbereitungszeit ein didaktisches Konzept für digitalisierten Unterricht zu erproben und anzupassen, stattdessen reagierten sie rasch auf die plötzliche Umstellung, arbeiteten sich in viele für sie teilweise neue Werkzeuge ein und unterstützen auch noch ihre Lernenden bei technischen Schwierigkeiten und Fragen. Obwohl die Umstellung auf das Digitale die Lehrkräfte herausforderte, einen enormen Arbeitsaufwand erforderte und das Zusammenkommen im Klassenzimmer vermisst wurde, nannten die beiden Lehrkräfte auch positive Aspekte digitalen Unterrichts, die von der Praktikabilität des digitalen Lehrwerks bis zur Weiterentwicklung eigener mediendidaktischer Kompetenz reichten.

Bei dem hier analysierten Kurs handelt es sich nur um einen einzigen Kurs, dafür aber um einen, der in ‚Echtzeit‘ in der Pandemie durchgeführt wurde. Da hatte man keine Zeit zum Überlegen, man hat gehandelt, und wir als Forscher konnten es miterleben. Die Ergebnisse sind auf dieser Datenbasis nicht zu verallgemeinern, bestimmte Eindrücke wie unsere Einschätzung, dass die Lernenden mehr über Themen aus der eigenen Welt gesprochen hätten als in frü-

heren Präsenzkursen, die wir besucht hatten, sind halt nur das: Eindrücke. Und unsere Vermutung, dass das daran liegen könnte, dass das Klassenzimmer ihrer privaten Welt nun sehr nahegekommen ist, ist nur das, eine Vermutung. Aber der Einblick in die Daten zeigt, wie in Krisensituationen mit Schwierigkeiten umgegangen wird, und daraus lassen sich auch Konsequenzen für die Zukunft nach dem Notfall ziehen.

8 Was bleibt, wenn der Notfall vorbei ist?

Wenn der Notfall vorbei ist, werden sich alle Beteiligten freuen, dass er vorbei ist und ihre gemeinsame Anwesenheit im Raum bejubeln. Die spannende Frage ist, was danach geschieht. Diese Frage bezieht sich natürlich nicht nur auf das Fremdsprachenlernen oder auf Interaktionen in Bildungsinstitutionen, sie gilt auf allen Ebenen: Ökologisch-ökonomisch wird die entscheidende Frage sein, wie man Treffen in Präsenz mit den damit verbundenen Reisen und Treffen per Videokonferenz funktional so ausdifferenziert, dass Treffen wie z. B. Erstkontakte, gemeinsame Feiern und solche, bei denen das informelle Interagieren in den Pausen fast wichtiger ist als das offizielle Reden, klar unterschieden werden können von Treffen, deren Besprechungsgegenstände ohne Qualitätsverlust per Videokonferenz behandelt werden können.

Auf der Ebene des Lernens in deutschen Bildungsinstitutionen ist zu hoffen, dass der Schock über die unterschiedlichen, auch noch im Jahre 2020 defizitären Ausstattungen so groß ist, dass endlich die elementaren materiellen Bedingungen (schneller Zugang zum Internet, kompetente Wartung usw.) und damit Chancengleichheit für alle Lernenden hergestellt werden.

Dass die aktuellen politischen Diskussionen zur Digitalisierung z. B. im Rahmen der Initiative *Digitale Bildung* (vgl. BMBF) nicht nur endlich zur Beschaffung der materiellen Basis, sondern vor allem auch zu sinnvollen didaktischen Konzepten und erweiterter mediendidaktischer Kompetenz führt, ist die Voraussetzung dafür, dass auch beim Fremdsprachenlernen und -lehren eine funktionale Ausdifferenzierung von Präsenz und Arbeit mit digitalen Medien erfolgt. Diese könnte dazu führen, dass zukünftige Generationen von Lehrkräften einmal kopfschüttelnd auf das Fremdsprachenlernen um die Jahrtausendwende zurückblicken und sich wundern, warum damals jemand glaubte, Fremdsprachen lerne man am besten in wenigen, über eine Woche verteilten 45-minütigen Einheiten, zu denen sich individualisierte Nachbereitungen durch Hausaufgaben gesellten.

Voraussetzung dafür ist eine Lehrendenbildung, die überbordende Begeisterung für die ebenso wie generelle Skepsis gegenüber der Arbeit mit digitalen

Medien im Fremdsprachenunterricht ausbremst und ersetzt durch eine souveräne Auseinandersetzung mit deren Funktionalität für bestimmte Lernziele und Lerngegenstände. Und die parallel dazu die Entwicklung eines Bewusstseins von Lernenden über ihre Mediennutzung voranbringt, das es ihnen erlaubt, Angebote in Bildungsinstitutionen und individualisierte Online-Angebote im Internet im Hinblick auf ihre Qualität einzuschätzen und für ihre jeweiligen Bedürfnisse zu verwenden (oder auch nicht).

Für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenlernens in Bildungsinstitutionen, wenn es nicht von den informellen Angeboten im Netz oder dem Service von sich immer weiter entwickelnden Sprachassistenzsystemen verdrängt werden möchte, ist wichtig, dass aus diesem unfreiwilligen Großexperiment zur Digitalisierung des Lernens Schlüsse gezogen werden, die sich nicht auf der generellen Ebene des Pro oder Kontra Digitalisierung bewegen, sondern die systematisch und kleinteilig analysieren, für welche Lernenden mit welchen Lernvoraussetzungen und welchen Lernzielen bei welchen Lerngegenständen ein individualisiertes oder gemeinsames Lernen, in Präsenz oder virtuell, sinnvoll ist.

Eine kleinteilige Analyse des Lehrens und Lernens der neuen Umgebungssprache Deutsch ist auch für die in diesem Beitrag behandelte Gruppe von jungen studieninteressierten Erwachsenen notwendig, die sich von scheinbar ähnlichen Lernendengruppen unterscheidet. Von anderen internationalen Studierenden unterscheiden diese Lernenden sich dadurch, dass im Gegensatz zu diesen bei ihnen nicht davon ausgegangen werden kann, dass sie sich sprachlich und kulturell auf einen Studienaufenthalt in Deutschland vorbereitet haben oder vorbereiten konnten. Von anderen gleichaltrigen Geflüchteten können sie sich z. B. im Hinblick auf ihr erreichtes (formales) Bildungsniveau, eventuell auch auf den Grad der Alphabetisierung, unterscheiden, was Konsequenzen für die Art des Lehrens und Lernens der neuen Sprache Deutsch haben kann.

Im Hinblick auf die Verwendung von Medien ist zunächst festzuhalten, dass alle beteiligten Lehrkräfte und Lernenden in der Lage waren, mit den ihnen jeweils zur Verfügung stehenden Mitteln den abrupten Übergang von Präsenz zu digitalisiertem Unterricht zu bewerkstelligen. Diese Beobachtung bestätigt die Ergebnisse von Müller-Karabil und Harsch (2019), die zeigten, dass der Umgang mit analogen²⁵ und digitalen²⁶ Medien für die von ihnen befragten Ge-

25 „Filme, Fernsehen und Serien nutzen zahlreiche Teilnehmende, um z. B. ihr Hörverstehen oder ihren Wortschatz zu trainieren [...], ein Teil nutzt das Material auch, um das Sprechen zu verbessern“ (Müller-Karabil/Harsch 2019: 49).

26 „Ebenso werden Grammatik-Tutorien auf der Videoplattform *you tube* [sic!] (auf Deutsch oder Arabisch) oder grammatische Lernchannels von deutschen Lehr-

flüchteten in Vorbereitungskursen an der Universität eine wichtige Rolle spielten. Man wird also bei dieser Gruppe von Lernenden davon ausgehen können, dass ihre Mitglieder die technische Medienkompetenz mitbringen, die Voraussetzung für ein digitales Lernen ist. Auf dieser Basis aufzubauen ist ein Umgang mit digitalen Medien, der über die Verwendung digitaler Ressourcen als Helfer in kommunikativer Not hinausgeht. Ein Nachdenken über und ein Ausprobieren von einem sinnvollen Einsatz von Sprachassistenzsystemen muss deshalb ebenso Teil eines Deutschunterrichts für diese Lernendengruppe sein wie die Arbeit mit digitalen didaktischen Hilfsmitteln zum Wortschatzerwerb, zur Grammatikvermittlung, zum Verstehen zielkultureller Phänomene usw. Dies gilt unabhängig davon, ob es sich, wie bei der hier analysierten Lernsituation, um zwangsdigitalisierten Unterricht handelt, oder um Präsenzunterricht, dessen Veranstalter in Zukunft hoffentlich so viel aus der Pandemiesituation gelernt haben werden, dass sie den Umgang mit digitalen Medien, sowohl auf der Ebene der Reflexion als auch auf den Ebenen der Assistenz von realer Kommunikation und der didaktischen Unterstützung des Sprachenlernens, als selbstverständlichen Bestandteil des Unterrichts begreifen.

Literatur

- Aguado, Karin (2019): Zur Vielfalt qualitativer Datenerhebungsverfahren. In: Wilden, Eva/Rossa, Henning (Hrsg.): Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt. Berlin: Peter Lang, 67–85.
- Becker, Kim Björn/Kampmann, David (2021): Willkommen im Lockdown. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 9. März 2021, 4.
- Biebighäuser, Katrin/Feick, Diana (Hrsg.) (2020): Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Biebighäuser, Katrin/Zibelius, Marja/Schmidt, Torben (Hrsg.) (2012): Aufgaben 2.0 – Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2020): Evaluation digital unterstützten Distanzunterrichts in Deutsch als Zweitsprache: Das Begleitforschungsprojekt digi.DaZ. In: Biebighäuser,

enden [...] als unterstützend im Lernprozess wahrgenommen [...] Wortschatzarbeit mithilfe von Apps bezeichnen Befragte als zielgerichtet [...] andere üben mit Quiz-Shows im Fernsehen [...] Weiterhin spielen soziale Netzwerke eine Rolle im Lernprozess einiger Teilnehmer [...] Der Messengerdienst *WhatsApp* wird für Lerngruppen oder die schnelle Kommunikation mit Bekannten genutzt, über die Plattform *facebook* interagieren Lernende, verfolgen und kommentieren Diskussionen oder knüpfen neue Kontakte zu Deutschen“ (Müller-Karabil/Harsch 2019: 49)

- Katrin / Feick, Diana (Hrsg.): Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 8, Berlin: Erich Schmidt Verlag, 115–133.
- Bremer, Kai (2020): Rendezvous mit Maske. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 3. Juni 2020, N4.
- Bui, Thi Thanh Hien (2021): Eine empirische Untersuchung bei vietnamesischen Deutschlernenden im Niveau A1 im Umgang mit Duolingo. Tübingen: Narr.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.): Initiative Digitale Bildung <https://www.bmbf.de/de/bildung-digital-3406.html> (10.03.2021).
- Bündgens-Kosten, Judith / Schildhauer, Peter (Hrsg.) (2021): Englischunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Weinheim: Beltz Juventa.
- Deimann, Markus / Friedrich, Julius-David / Neubert, Philipp / Stelter, Annette (2020): Das digitale Sommersemester 2020: Was sagt die Forschung? Hochschulforum Digitalisierung Online: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/kurz_und_kompakt-Das_digitale_Sommersemester_2020.pdf (10.03.2021).
- Dengler, Stefanie / Mayr-Sieber, Tanja / Rusch, Paul / Schmitz, Helen (2017): Netzwerk B1. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Dittler, Ullrich / Kreidl, Christian (Hrsg.) (2021): Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning. Heidelberg: Springer Gabler Verlag.
- Dooly, Melinda / O'Dowd, Robert (2018): Telecollaboration in the foreign language classroom: A review of its origins and its application to language teaching practices. In: Dooly, Melinda / O'Dowd, Robert (Hrsg.): In this together: Teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects. New York / Bern: Peter Lang, 11–34.
- dpa (2016): Niedersachsen: Flüchtlingskinder sollen digital Deutsch lernen. heise online, 19. Mai 2016 <https://www.heise.de/newsticker/meldung/Niedersachsen-Fluechtlingskinder-sollen-digital-Deutsch-lernen-3211294.html> (10.03.2021).
- Feick, Diana / Alm, Antonie (2021): Gruppenarbeit in Zeiten der sozialen Isolation: Zur Nutzung und Wahrnehmung von Breakout-Räumen. InfoDaF 48 (5), 516–544.
- Grein, Marion (2020): Sprachunterricht auf einmal digital: Online-Lernen vor, während und nach Corona. Magazin Sprache. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/21927962.html> (10.03.2021).
- Hagedorn, Marc (2021): Was die Pandemie für den Spracherwerb von Geflüchteten bedeutet. Weser Kurier, 17. Januar 2021 https://www.weser-kurier.de/bremen/bremen-stadt_artikel,-was-die-pandemie-fuer-den-spracherwerb-von-gefluechteten-bedeutet-_arid,1954386.html?fbclid=IwAR3Tx2sslxQUh8HOv18AxANXau5yz7clkfQQBH0RJ uSaIPVJWmVWpkJM7UQ (10.03.2021).

- Hochschulforum Digitalisierung (o. J.): Corona und die digitale Lehre: Ein Einblick in den aktuellen Forschungsstand. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/corona-digiale-hochschullehre-forschung> (10.03.2021).
- Huber, Stephan Gerhard / Günther, Paula Sophie / Schneider, Nadine / Helm, Christoph / Schwander, Marius / Schneider, Julia A. / Pruitt, Jane (2020): COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Waxmann. https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?no_cache=1&tx_p2waxmann_pi2%5Bbuch%5D=BUC127109&tx_p2waxmann_pi2%5Baction%5D=show&tx_p2waxmann_pi2%5Bcontroller%5D=Buch&cHash=d6a9f0c8f7ecde8b3dc99240edf049b3 (10.03.2021).
- Kerres, Michael (1998): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München: Oldenbourg.
- Kerres, Michael (2013): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. 4. Aufl. München: Oldenbourg.
- Knorr, Petra (2015): Kooperative Unterrichtsvorbereitung. Unterrichtsplanungsgespräche in der Ausbildung angehender Englischlehrender. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Knorr, Petra / Schramm, Karen (2012): Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. In: Doff, Sabine (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung. Tübingen: Narr, 184–201.
- Müller-Karabil, Anika / Harsch, Claudia (2019): Sprachlernwege geflüchteter Menschen im Vorbereitungsstudium. Fremdsprachen und Hochschule 94 (2019), 31–61.
- Oswald, Vadim / Rösler, Dietmar (2021): (Noch?) Kein digitaler Habitus beim Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen – fünf Thesen. In: Langenohl, Andreas / Lehnen, Katrin / Zillien, Nicole (Hrsg.): Digitaler Habitus. Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte. Frankfurt, New York: Campus, 263–280.
- Rösler, Dietmar (2004): E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung. Tübingen: Stauffenburg.
- Rösler, Dietmar (2020): Auf dem Weg zum Babelsich? Fremdsprachenlernen im Zeitalter von Big Data. InfoDaF 47 (6), 596–611.
- Rösler, Dietmar / Würffel, Nicola (2020): Lehr- und Lernmedien. Stuttgart: Klett.
- Rösler, Dietmar / Zeyer, Tamara (2020): 'The good learner revisited' – selbstbestimmte Medienverwendung beim erfolgreichen Deutscherwerb studieninteressierter Geflüchteter. In: Eisenmann, Maria / Steinbock, Jeanine (Hrsg.): Sprachen, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung? (Dokumentation zum 28. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Würzburg, September 2019). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 283–294.

- Rösler, Dietmar / Zeyer, Tamara (2021): Ich! – Wer ich? Zur Interaktion im Online-Unterricht. *InfoDaF* 48 (5), 545–568.
- Schulmeister, Rolf (2002): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design. 3. korr. Aufl. München [u. a.]: Oldenbourg.
- Schulmeister, Rolf (2003): Lernplattformen für das virtuelle Lernen: Evaluation und Didaktik. München [u. a.]: Oldenbourg.
- Zeyer, Tamara (2018): Grammatiklernen interaktiv. Eine empirische Studie zum Umgang von DaF-Lernenden auf Niveaustufe A mit einer Lernsoftware. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Zeyer, Tamara / Rösler, Dietmar (im Dr.): Mit oder ohne Unterricht? Erfolgsgeschichten geflüchteter Studierender und Studieninteressierter. In: Birkner, Karin / Hufeisen, Britta / Rosenberg, Peter (Hrsg.): Spracharbeit mit Geflüchteten. Bern: Peter Lang.
- Zeyer, Tamara / Stuhlmann, Sebastian / Jones, Roger D. (Hrsg.) (2016): Interaktivität beim Fremdsprachenlernen und -lehren mit digitalen Medien. Hit oder Hype? Tübingen: Narr Francke Attempto.

Berufsbezogener DaZ-Unterricht unter Pandemiebedingungen

Herausforderungen, Gefahren und Möglichkeiten in Zeiten sozialer Distanz und digitalen Lernens

Andrea Daase / Eliška Dunowski

Auf Basis eines Verständnisses von Sprache und ihrer Aneignung als sozialer Praxis sowie gängigen Qualitätskriterien zum digitalen Unterricht werden Herausforderungen, Gefahren und Möglichkeiten des Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Unterrichts für Beruf und Arbeitsplatz in Zeiten des pandemiebedingten Distanzlernens diskutiert. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie der Forderung nach einem hohen Praxisanteil in solchen Kursen in Zeiten rein digitaler Kursdurchführung begegnet werden kann. Dabei werden sowohl Fragen danach, wie eine Aneignung des Deutschen als Zweitsprache für den Beruf in digitaler Distanz möglich ist, als auch welche Möglichkeiten sich durch digitale Formate unter Umständen auch nach der Rückkehr in den Präsenzunterricht ergeben, berücksichtigt.

1 Einführung

In Texten zur Aneignung und Vermittlung von Kenntnissen der Zweitsprache Deutsch für den Arbeitsmarkt im Allgemeinen und bestimmte Berufe oder Arbeitsfelder im Speziellen von/ für erwachsene/n Migrant*innen – kurz berufsbezogenes Deutsch oder Deutsch für den Beruf genannt – hat sich als Grundlage das Verständnis von Sprache als sozialer Praxis (vgl. Grünhage-Monetti/Klepp 2004) sowie von Sprachaneignung als Sozialisationsprozess in *communities of practice* (vgl. Wenger 2008) durchgesetzt. Institutionelle Angebote sollten somit möglichst früh den Sprachlernort Arbeitsplatz einbeziehen oder diesen zumindest simulierend oder erprobend in den Klassenraum holen, wie dies z.B. die