



**Auswirkungen von Corona und Digitalisierung auf das
Deutschlernen und -lehren**

Katrin Biebighäuser, Heidelberg

ISSN 1470 – 9570

Auswirkungen von Corona und zunehmender Digitalisierung auf das Deutschlernen und -lehren¹

Katrin Biebighäuser, Heidelberg

Als Einleitung zum vorliegenden Themenheft soll zunächst die weltweite Situation des DaF-Unterrichts zu Beginn der Covid-19-Pandemie vergegenwärtigt werden. Im Anschluss werden verschiedene Hinweise zur Gestaltung des DaF-Unterrichts mit digitalen Medien gegeben und die Beiträge des Themenheftes vorgestellt.

As an introduction to the special issue, the global situation of teaching German as a foreign language at the beginning of the Covid-19 pandemic shall be brought to mind. After that, the article presents different remarks regarding the arrangement of teaching German as a foreign language with digital media and introduces the articles of the issue.

1. Einleitung

Unsere Vorstellung von Schule und Unterricht ist stark kulturgeprägt. Was aber Schule weltweit eint ist, dass sie in der Regel ein Ort ist, an dem Menschen zusammenkommen. Ein Ort, an dem miteinander diskutiert wird, an dem Lernende einem Lehrenden zuhören, aber auch ein Ort, an dem Lernende sich mit ihren Mitlernenden austauschen können – über Schulisches, aber auch Außerschulisches. All diese Interaktionen sieht man auch im Gemälde „die Schule“, welches Raphael bereits 1510-1511 gemalt hat (vgl. Abb.1).

Dieses Bild von Schule hatte seitdem 510 Jahre bestand. Durch Covid-19 kam es ab März 2020 zu weltweiten Schulschließungen, welche auch den DaF-Unterricht, sowohl an Schulen, als auch an Hochschulen und Weiterbildungsinstitutionen, betraf. Im Folgenden soll die Entwicklung des Frühjahrs 2020 nachgezeichnet werden, um im Anschluss Reaktionen und Konsequenzen für den DaF-Unterricht aufzuzeigen. Hieran knüpfen Anmerkungen und Vorschläge an, welche für Unterricht unter den Bedingungen der pandemischen Distanz resultieren. Abschließend werden die Beiträge des vorliegenden Heftes vorgestellt und in diese Diskussion eingeordnet.

¹ Dieser Beitrag basiert auf Auszügen eines Vortrags, welcher im September 2020 anlässlich des Fortbildungsherbstes 2020:digital für das Goethe-Institut gehalten und für diese Publikation aktualisiert wurde.



Abb. 1: „Die Schule“ von Raphael (1510-1511)

2. Unterricht in Zeiten der Pandemie

Laut einer Erhebung der UNESCO waren im Mai 2020 beinahe 1.600.000.000 Schüler in über 190 Ländern weltweit von Schulschließungen betroffen (vgl. UNESCO 2022). Dies entspricht rund 90% der Schüler weltweit. Da diese Schulschließungen sehr kurzfristig und unvorhersehbar waren, mussten schnell Lösungen gefunden werden. In vielen Fällen sollte die Lehre aufrecht erhalten werden, indem der Unterricht in ein Online-Lehrszenario umgewandelt wurde. Hierfür hat sich der Begriff *Emergency Remote Teaching* (ERT, Notfallfernlehre, vgl. Hodges et al. 2020) etabliert. Mit der Betonung des Notfallcharakters dieser Maßnahmen wird eingestanden, dass aufgrund der Schnelle der Maßnahmen kein eigenes, didaktisch durchdachtes Konzept für die neue virtuelle Lehre eingesetzt wurde, vielmehr wurde das bisherige Unterrichtskonzept in der Regel identisch im virtuellen Raum fortgeführt, indem sich weiterhin die gleichen Lerngruppen zur gleichen Lernzeit trafen, und die Lehrperson die identische Unterrichtsgestaltung beibehielt, nun allerdings in einer Videokonferenz anstelle des Präsenz-Unterrichtsraumes. Eine weitere Notfall-Maßnahme, die weltweit für das Lernen des Deutschen als Fremdsprache ergriffen wurde, war der Rückgriff auf bereits bestehende Online-Angebote, welche immense Anstiege der Zugriffszahlen verbuchen konnten. So wuchsen die Besuche der Lernplattform des Goethe-Instituts von 326.000 Besuchen im Mai 2019 auf über 1,2 Millionen im Mai 2020; Auch die Nachfrage nach den Online-Deutschkursen der Deutschen Welle

verdoppelte sich von ca. 2,1 Millionen Besuchen im Mai 2019 auf 4,2 Millionen Besuche im Mai 2020 (vgl. Goethe-Institut 2020). Das Bereitstellen solcher schnellen Lösungen ist zunächst einmal positiv und wertvoll. Es ermöglichte, dass Lehrende weiterhin mit ihren Lernenden in Kontakt blieben und dass diese ihren Lernprozess weiter fortsetzen konnten, Allerdings sind die unangepasste Übertragung von Unterricht in Videokonferenzen und die Nutzung von Online-Angeboten, wenn diese nicht auf die Lernenden abgestimmt und in ein didaktisches Konzept eingebunden sind, langfristig weder für Lehrende noch für Lernende befriedigend, da Lernziele so häufig nicht erreicht werden und die Motivation der Lernenden leidet.

Dass die Motivation von Lernenden in Online-Szenarien Gefahr läuft, schnell abzuflauen, wird auch daran deutlich, dass Lernende Online-Lernangebote sehr viel schneller abbrechen als Präsenzkurse (vgl. Bawa 2016, Grein 2020); vermutlich auch, weil Lehrende aufgrund der fehlenden persönlichen Begegnung mit der Lehrperson eine geringere Verpflichtung zum Wahrnehmen des Lernangebots bzw. eine geringere Zugehörigkeit zur Lerngruppe empfinden. Beides sind Aspekte, welche ebenfalls den schnelleren Ausstieg aus Online-Lernszenarien begünstigen.

Dies kann mit verschiedenen lernpsychologischen Modellen erklärt werden. Deci & Ryan (1993) beschreiben in ihrer Selbstbestimmungstheorie, dass Menschen über sich selbst bestimmen wollen. Dies prägt sich in dreierlei Hinsicht aus: Sie wollen das Gefühl haben, autonom über ihr Handeln zu entscheiden, sie wollen ihr eigenes Handeln als selbstwirksam erleben und sich darin kompetent fühlen und sie brauchen die Eingebundenheit in soziale Gruppen mit den entsprechenden Interaktionen und Rückmeldungen anderer Menschen auf ihr Handeln. Auch mit dem Konzept der *agency* weist Bonnie Norton (2000, vgl. auch Biebighäuser et al. 2021) darauf hin, dass die eigene Identitätskonstruktion von Lernenden vom Lernort und dem Lernkontext abhängig ist. So ist es möglich, dass durch den Wechsel des Unterrichts von Präsenz- zu Onlineunterricht und die damit verbundenen Wechsel des Lernortes und der Lernkontextes auch das Selbstbild der Lernenden hinsichtlich des Fremdsprachenlernens in virtuellen Lernszenarien ein völlig anderes ist.

Durch die Distanz in digitalen Lernszenarien ist die soziale Eingebundenheit des Lernenden weniger stark bzw. auf einem anderen Niveau gegeben als in gewohnter Weise im Präsenzunterricht. Durch die zusätzlichen Herausforderungen hinsichtlich der Bedienung der Technik, aber auch durch die erschwerte Kommunikationssituation können Lernende

sich als weniger kompetent und selbstwirksam erleben und Lernszenarien, in denen Lernende lediglich Zuhörer in Videokonferenzen sind oder solche, die durch geschlossene Übungen und starre Vorgaben des Lernweges die Autonomie des Lernenden sehr stark einschränken, können ebenfalls negativ im Sinne der Selbstbestimmungstheorie wirken.

Hinsichtlich der Aufmerksamkeitsfähigkeit der Lernenden entstehen bei *Emergency Remote Teaching*-Szenarien Herausforderungen: Die Aufmerksamkeitsspanne von Menschen, also die Zeitspanne, die Menschen konzentriert bei einer Tätigkeit bleiben können (vgl. Stangl 2022) entwickelt sich mit dem Alter. Während sie bei Grundschulkindern bei rund 15 Minuten liegt und in der Pubertät maximal 30 Minuten umfasst, liegt sie bei Erwachsenen bei maximal 90 Minuten. Allerdings ist zu beachten, dass die Aufmerksamkeitsspanne nicht mit der Konzentrationsfähigkeit gleichgesetzt werden darf. Während sich die Aufmerksamkeit auf Wahrnehmungsfähigkeit bezieht, richtet sich die Konzentration auf die Durchführung einer konkreten Tätigkeit. Die Dauer der Konzentrationsfähigkeit ist daher erheblich geringer. Sowohl die Aufmerksamkeitsspanne wie auch die Konzentrationsfähigkeit werden von zahlreichen externen Faktoren wie Stress, Interesse, Motivation etc. beeinflusst. Aber auch interne Faktoren, welche unterschiedliche kognitive Verarbeitungsprozesse umfassen, haben Auswirkungen auf die Aufmerksamkeitsfähigkeit von Lernenden. Entsprechend der *Cognitive Load*-Theory von Sweller (2005) existieren drei Arten der kognitiven Belastung, welche sich gegenseitig bedingen: Belastungen hinsichtlich des *Inhalts*, der rezipiert wird, hinsichtlich der *Darstellung*, in welcher die Inhalte präsentiert werden, sowie Belastungen hinsichtlich des *Lernprozesses*. Ist die Darstellungsweise und/oder der Ablauf des Lernprozesses ungewohnt und herausfordernd für den Lernenden (unabhängig davon, ob der Lernprozess digital oder in Präsenz stattfindet), kann er weniger Aufmerksamkeit auf den zu erwerbenden Inhalt aufwenden. Dies trifft auch auf neue Methoden und Sozialformen zu, die Lernende erst trainieren müssen, damit sie (im Präsenz- wie Onlineunterricht) gut miteinander arbeiten können, es trifft aber auch und gerade auf Online-Lernszenarien zu, wenn Lernende sich neben den Lerninhalten auch mit der ungewohnten Bedienung der Lernumgebung auseinandersetzen müssen (vgl. Biebighäuser 2014: 356f.). Ein Aspekt, den man in diesem Kontext auch zum Lernprozess hinzuzählen kann, ist die Gruppe der Lernenden. Die Kommunikation und Abstimmung untereinander ist im virtuellen Raum erschwert, was ebenfalls zusätzliche Belastungen hinsichtlich des Lernprozesses mit sich bringt.

Bei der Nutzung von Videokonferenzen oder anderen Diensten, über die mündlich miteinander kommuniziert wird, sind natürliche Regeln des Gesprächs außer Kraft gesetzt. Das Unterbrechen eines Redebeitrags und simultane Sprechen führt in digitalen Gesprächen sofort dazu, dass gar nichts mehr verstanden werden kann, da Redebeiträge in der Lautstärke nicht wie im realen Gespräch je nach Nähe des Sprechers variieren. Es fehlt an paralinguistischen Signalen, die dazu beitragen, das Turn-Taking vorzubereiten (zur Rolle dieser paralinguistischen Mittel vgl. auch Schmidt & Amet in diesem Heft). Zudem müssen immer erst Mikrofone ein- und ausgeschaltet werden, was das *Turn Taking* zeitlich verzögert (vgl. Damron & Quinlan, 2021). Gespräche müssen somit viel intensiver moderiert und Rederechte explizit verteilt werden. Zuhörende müssen zudem mehr Aufwand darauf verwenden zu lokalisieren, welcher Gesprächspartner gerade spricht. Je nach Einstellung des Kommunikationstools werden die Kacheln aktiver Sprecher in Videokonferenzsystemen zwar groß oder an erster Stelle angezeigt, dies erfolgt meist aber ein wenig zeitverzögert. Da man sich nicht wie im natürlichen Gespräch räumlich an der Quelle des Geräusches orientieren kann, ist der Aufwand hier bei großen Teilnehmendengruppen entsprechend hoch, im ersten Moment den jeweiligen Sprecher zu identifizieren. Bei der Verwendung von Textnachrichten steigt mit der zunehmenden Gruppengröße die Geschwindigkeit des Nachrichtenflusses und es steigt die Tendenz, dass mehrere Gesprächsstränge parallel nebeneinander verlaufen, so dass auch hier die Rezeption erschwert wird. Werden mehrere Kommunikationskanäle gleichzeitig verwendet oder läuft die Kommunikation parallel zur Rezeption von Lehrmaterial, welches jeder Lerner im individuellen Tempo digital aufrufen und rezipieren muss, müssen Lernende ihre Aufmerksamkeit zwischen verschiedenen Kanälen aufteilen. Aufgabe der Lehrenden ist es, diese Parallelität von Aufgaben zu beobachten, zu moderieren und zu entzerren, da diese gleichzeitige Beobachtung der Kanäle ebenfalls erhebliche Aufmerksamkeitsressourcen bindet.

Aufgrund dieser Komplexität der Kommunikationssituation in virtuellen Lernszenarien sind geeignete Gruppengrößen im virtuellen Raum kleiner als in der Präsenzlehre. Je nach Arbeitsform, Lernerfahrung und Darstellungsform werden sinnvolle Gruppengrößen hier aber sehr unterschiedlich angegeben. Während Grein (2020) für den Online-DaF-Unterricht eine Gruppengröße von 12 Lernenden empfiehlt, „damit Lernende ausreichend Zeit haben sich aktiv im Plenum zu beteiligen“, benennen Boeckmann et al. (2020) eine ideale Gruppengröße von maximal drei Lernenden für den videokonferenzgestützten Sprach-

unterricht. Das Alter und das Sprachniveau der Lernenden, wie auch der konkrete Unterrichtsgegenstand sind als die Faktoren zu nennen, die eine ideale Gruppengröße beeinflussen; so sind die Lernenden bei Boeckmann et al. Grundschul Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen und eher heterogen hinsichtlich des bereits erreichten Sprachniveaus sind.

In Videokonferenzen ist bei großen Lerngruppen, die der Gruppengröße von Präsenzkursen entsprechen, die Abstimmung der Lernenden untereinander zu komplex. Durch die Kachel-Darstellung der Teilnehmenden geraten einzelne Lernende schnell aus der Wahrnehmung der Lehrenden. Viele Lernende beteiligen sich dann gar nicht mehr am Unterrichtsdiskurs und auch für den Lehrenden ist in der teilanonymen Lernumgebung das Betreuen von mehr Lernenden gleichzeitig sehr herausfordernd (vgl. Drumm et al. 2021: 506f.).

Eine Didaktik des digitalen Fremdsprachenunterrichts muss sich der Herausforderungen dieser Unterrichtsszenarien bewusst sein und ihnen gezielt entgegenwirken, damit die Lernenden auch in Online-Lernszenarien die Eingebundenheit in die Lerngruppe erleben, das Gefühl haben, den Lernprozess mitgestalten zu können und sich im Lernprozess als selbstwirksam und kompetent erleben. Nachfolgend sollen diesbezüglich einige Anmerkungen gemacht werden, was bei der Gestaltung digitaler Lernszenarien im DaF-Unterricht berücksichtigt werden sollte.

3. Vorschläge einer Didaktik des digitalgestützten Fremdsprachenlernens

Neben der bereits oben beschriebenen Verringerung der Gruppengröße muss auch die Unterrichtsgestaltung den Gegebenheiten im digitalen Raum angepasst sein.

Salmon (2000) hat für E-Moderation und E-Learningprozesse ein Schema entwickelt, in welchem sie den Lernprozess in fünf Phasen unterteilt, die zunehmend interaktiver werden (vgl. Abb. 2). Durch diese Phasierung werden Lernende nach und nach an einzelne Bereiche der digitalen Lernumgebung und des virtuellen Lernens herangeführt.

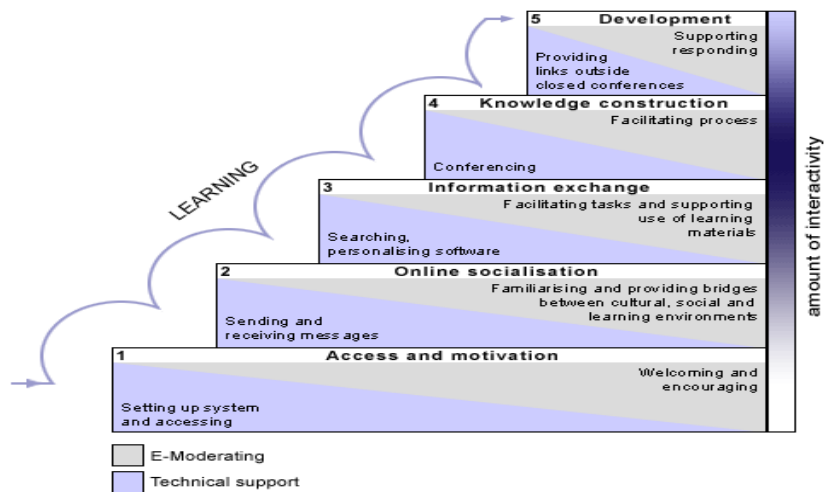


Abb. 2: Phasenmodell zum Moderieren und Unterstützen von Lernprozessen im digitalen Raum (Salmon, 2000, S. 26).

In Phase eins gehe es zunächst darum, dass die Lernenden Zugang zur Lernumgebung erhalten und in dieser dann Willkommen geheißen sowie ermutigt werden, sich aktiv in der Lernumgebung zu beteiligen. In der zweiten Phase, der Online-Sozialisation, sollen die Lernenden mit der Lernplattform, aber auch mit der Lerngruppe (sofern sich die Lernenden untereinander nicht bereits kennen) vertraut werden. Technisch sollte dies zunächst mit einfachen Tools realisiert werden, also beispielsweise indem Nachrichten verschickt und empfangen werden. In der dritten Phase beginnt der eigentlich Lernprozess, indem Informationen ausgetauscht werden. Dies kann durch einen Lehrendenvortrag oder Materialrezeption geschehen. Die Informationsaufnahme wird durch die Lehrkraft unterstützt, indem sie geeignete, auf die Lernenden zugeschnittene Aufgaben und Übungen sowie Materialien bereitstellt. In der vierten Phase geht es darum, aus den aufgenommenen Informationen eigenes Wissen zu konstruieren. Hierzu müssen sich die Lernenden untereinander austauschen können, die Lehrkraft steht als Lernberater unterstützend zur Seite. In der letzten Phase sollen sich die Lernenden auf Grundlage des neuen Wissens weiterentwickeln. Hierzu müssen sie das Gelernte auf Bereiche außerhalb des Unterrichtskontextes übertragen können, auch hier ist die Lehrerrolle eher unterstützend. Welche Aspekte hinsichtlich der Gestaltung des Lernraums, der Gruppenorganisation, des Lernprozesses und der Lehrmaterialien bei virtuellem DaF-Unterricht zu beachten sind, wird in den nachfolgenden Punkten erläutert.

3.1. Lernraum und Gruppenorganisation

Wenn es keinen physischen Lernraum, kein Klassenzimmer gibt, in welchem sich die Lernenden treffen, muss ein virtueller Lernraum geschaffen werden. Wenn sich Lernende lediglich wöchentlich zu Videokonferenzen treffen, ersetzen diese zwar die kommunikativen Phasen des konkreten Unterrichts, alles weitere, was in der Begegnung einer Lernendengruppe geschieht (Materialrezeption; asynchrones Arbeiten, auch in Gruppen; der kommunikative Austausch über andere Themen), findet aber kein Äquivalent. Helfen kann es hier, wenn der Lerngruppe eine Lernplattform (LMS, *Learning Management System*) bereitgestellt wird, in welcher die einzelnen Kurse eingerichtet sind. Hier können dann Materialien abgelegt werden, Nachrichten an den Lehrenden oder Lernende verfasst werden, in einem Forum können relevante Themen, sowohl in Bezug auf den Unterricht, aber auch organisatorische und außerunterrichtliche Themen, diskutiert werden usw. Ebenfalls von enormer Wichtigkeit ist, dass die Lehrperson Aufgaben und Anforderungen transparent kommuniziert und idealerweise an einem zentralen Ort stets einsehbar ist, wo in der Lerneinheit sich die Gruppe befindet, was aktuelle Aufgaben sind und idealerweise auch, warum diese gestellt werden, indem übergeordnete Lernziele der Lerneinheit dargestellt werden. Auch dies kann auf einer Lernplattform realisiert werden.

3.2. Unterrichtsgestaltung

Wie aus dem oben gezeigten Modell nach Salmon ersichtlich wird, sollte vor dem eigentlichen Unterricht eine Phase stattfinden, in welcher die Lernenden den virtuellen Raum und dessen Möglichkeiten kennenlernen. So sinkt zum einen die Hemmschwelle, sich im virtuellen Raum zu beteiligen, zum anderen werden Aufmerksamkeitsressourcen nicht zu sehr an die Technik gebunden und können auf den Lerngegenstand gerichtet werden. Wie auch im Präsenzunterricht sollte es im Online-Unterricht einheitliche Regeln geben, die vor Beginn des Unterrichts ausgehandelt werden. Diese Regeln beziehen sich zum einen auf das Verhalten untereinander (Zu welchen Zeiten kann man mit Reaktionen der Lehrkraft rechnen? Welche Gesprächsregeln gelten?), aber auch auf die Organisation von klassischen Unterrichtsabläufen im digitalen Raum (Wie wird eine Redewunsch signalisiert? Gibt es ein gemeinsam erstelltes Tafelbild und muss jeder dieses abschreiben oder wird es später als Datei zur Verfügung gestellt?)

Die Lernenden sollten dem Modell von Salmon entsprechend nach und nach mit verschiedenen technischen Aspekten, Kommunikationswerkzeugen und anderen Tools vertraut gemacht werden. Hier bietet sich die klassische Regel „von geschlossenen Übungen

zu offenen Aufgaben“ nicht nur in Bezug auf die Phasen des Erarbeitungsprozesses eines neuen sprachlichen Phänomens an, sondern auch hinsichtlich der Komplexität der im Virtuellen auszuführenden Unterrichtsaktivitäten.

Im weiteren Verlauf des Unterrichts, wenn die Lehrperson die Lernenden und ihr Leistungsvermögen kennengelernt hat, bietet die virtuelle Lernplattform dann auch besondere Chancen, da das individualisierte Lernen hier begünstigt werden kann. Lernende können individuelle Rückmeldungen und gezielte Aufgaben und Hilfen in Bezug auf ihren Lernstand erhalten. Auch können durch die Verlagerung des Unterrichts ins Virtuelle die Vorteile des synchronen und asynchronen Unterrichts genutzt werden, welche nachfolgend aufgezeigt werden.

3.3. Synchroner oder asynchroner Unterricht?

In der Regel wurde der Unterricht im *Emergency Remote Teaching*-Ansatz zur gleichen Zeit, mit der gleichen Lerngruppe vom Präsenzraum in einen virtuellen Raum, in der Regel eine Videokonferenz, verlagert. Bei dieser synchronen Art des Online-Unterrichts sind alle Teilnehmenden einer Lerngruppe gleichzeitig im virtuellen Raum und tauschen sich aus oder, vermutlich häufiger, rezipieren die Inhalte, die die Lehrkraft vermittelt. Diese Übertragung des bekannten Klassenraumkonzepts ist für die Lehrkraft mit weniger Herausforderungen verbunden als die Neukonzeption des virtuellen Unterrichts, dennoch sind Aspekte, die bereits im Klassenraum eine Rolle gespielt haben, hier noch dringlicher zu bedenken. So muss die Lehrkraft sicherstellen, dass die Lernenden mitarbeiten und aufmerksam sind. Die Verlockungen, die die Lernenden in Videokonferenzen ablenken können, sind ungleich größer als im Klassenzimmer. Mit einem Klick können sie parallel im Internet surfen, auch die heimische Umgebung, in welcher sie an der Videokonferenz teilnehmen, kann für Ablenkung sorgen. Unaufmerksamkeit ist zwar auch im Präsenzklassenzimmer möglich, dort aber wesentlich schneller und auch nonverbal zu überprüfen als bei Videokonferenzen, bei welchen einige Lernende vielleicht sogar gar kein Bild von sich übertragen (vgl. z. B. Feick & Alm 2021: 535ff.). Auch aufgrund dessen ist, wie bereits oben genannt, eine ideale Gruppengröße im Online-Unterricht via Videokonferenz kleiner als im Präsenzklassenzimmer, da die Lehrkraft mehr Aufmerksamkeit auf die einzelnen Lernenden und ihr Verhalten richten muss.

Beim asynchronen Arbeiten ist den Lernenden freigestellt, wann sie eine Aufgabe bearbeiten oder Informationen (aus Lesetexten oder auch Lehrvideos) rezipieren. Lernende

können hier auch gezielt mit unterschiedlichem Material versorgt werden, um auf den individuellen Leistungs- oder Interessensstand einzugehen. Allerdings ist das gemeinsame Arbeiten mit Mitlernenden hier kaum möglich (außer, man verabredet sich, was dann aber auf die Initiative der Lernenden zurückgeht) und die Distanz zwischen den Lernenden untereinander, aber auch zwischen Lernenden und Lehrenden ist größer, was das Fernbleiben der Lernenden vom Unterricht zur Folge haben kann.

Da beide Formate Vor- und Nachteile aufweisen, welche sich auch gegenseitig kompensieren, bietet sich für die meisten Unterrichtskontexte eine Verschränkung von synchronen und asynchronen Phasen an. Hierzu gibt es bereits bestehende Modelle aus *Blended Learning* Kursen (vgl. Würffel 2014; Rösler & Würffel 2010), welche schon vor der Pandemie sowohl gemeinsames als auch individuelles Lernen realisiert haben, sowie dem *Flipped Classroom* Ansatz (vgl. Bergman & Sams 2012). Hierbei wird vor einer gemeinsamen Unterrichtsphase (sowohl in Präsenz als auch virtuell) in individueller Eigenarbeit ein Lernvideo angeschaut oder anderes Material rezipiert, das Erarbeiten des Materials ggf. durch Übungen unterstützt oder auch die Automatisierung der Anwendung eines sprachlichen Phänomens durch häufiges Üben ermöglicht. Im gemeinsamen Unterricht wird dann der zuvor erarbeitete Inhalt diskutiert, es werden darauf aufbauende, offene Aufgaben und Simulationen durchgeführt, welche das freie Anwenden der Sprache fokussieren, und offene Fragen geklärt.

Neben dieser bewussten Trennung der einzelnen Unterrichtsphasen in die synchrone bzw. asynchrone Arbeit lassen sich auch einige Lerngegenstände und Fertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts eher einer der beiden Realisationsformen zuordnen. So kann die Korrektur von Aussprache Fehlern oft schneller und angemessener im synchronen Setting stattfinden, da hier meist mehrere Korrekturschleifen nötig sind und Lernende manchmal auch körperliche Hinweise benötigen, um bestehende Probleme zu beheben. Umgekehrt kann aber gerade für die Ausbildung schriftlicher Kompetenzen in der Fremdsprache das asynchrone Arbeiten gewinnbringend sein. Während im synchronen Unterricht meist nicht die Zeit dafür ist, längere eigene Texte zu verfassen kann dies in asynchronen Phasen geschehen – so, wie es auch schon im klassischen Fremdsprachenunterricht häufig umgesetzt wurde, indem das Verfassen von Texten in die Hausaufgabenphase ausgelagert wurde.

Aufgrund steigender Covid 19-Inzidenzen auf der einen Seite, dem Wunsch zur Rückkehr in „normale“ Unterrichtskontexte andererseits, ist auch das Format der hybriden Lehre in

den letzten Monaten verstärkt eingesetzt worden. Hier findet Unterricht wieder im Präsenzklassenzimmer statt, Lernende, die aufgrund von Covid 19-Erkrankungen oder Quarantäneregeln nicht am Präsenzunterricht teilnehmen dürfen, können sich via Videokonferenz in das Unterrichtsgeschehen im Klassenzimmer dazuschalten. Hier ist zum einen eine ausreichende technische Ausstattung vonnöten, die es den zugeschalteten Lernenden erlaubt, die Redebeiträge aus jedem Bereich des Klassenzimmers ausreichend gut zu verstehen (und idealerweise den Redenden auch zu sehen, bestenfalls mittels einer Videokamera, welche sich automatisch nach der Geräuschquelle ausrichtet), andererseits darf der Lehrende die „zugeschalteten“ Lernenden nicht vergessen und muss diese regelmäßig ins Unterrichtsgeschehen einbinden.

3.4. Digitale Lernmaterialien

Zahlreiche DaF-Lehrwerke liegen verlagsseitig in elektronischer Form vor. Dabei unterscheiden sich die Angebote in klassische E-Books sowie deren Einbindungen auf Lernplattformen wie *Blink Learning*. Für den *Emergency Remote*-Unterricht sind diese elektronischen Lehrwerke eine große Hilfe, gerade für die Lehrperson, die so mittels Bildschirmübertragung in Videokonferenzen schnell und einfach auf die jeweiligen Aufgaben und Texte zugreifen und diese mit den Lernenden teilen kann.

Das SAMR-Modell nach Puentedura (Puentedura 2006) beschreibt den Einsatz von digitalen Medien in Lernkontexten auf vier Stufen (*substitution, augmentaion, modification, redefintion*). Digitale Lehrwerke, welche 1:1 die vorhandenen Printmedien abbilden entsprechen im SAMR-Modell der ersten Stufe (*substitution*), in welcher analoge Medien durch die gleichen Inhalte in digitaler Form ersetzt werden. Einzelne Lehrwerke erfüllen die zweite Stufe des Modells, nach welchen die Lehrwerke zusätzlich zu den Inhalten des analogen Lehrwerks mit Erweiterungen (*augmentation*) aufwarten können, indem z. B. multimediale Inhalte verknüpft sind und digitale Wörterbücher oder andere Zusatzmaterialien die bisherigen Inhalte aufwerten.

Noch einen Schritt weiter geht das in der Englischdidaktik entwickelte „Feedbook“ (Meurers et al 2019), welches das bestehende Arbeitsbuch eines Lehrwerks um unmittelbares und vor allem intelligentes Feedback erweitert. Dieses intelligente Feedback weist Lernende nicht nur auf Fehler hin oder gibt die korrekte Antwort, sondern animiert Lernende durch Hinweise auf das Lernmaterial oder Grammatikerklärungen zur Selbstreparatur und gibt Hilfen (*Scaffolds*), eine Aufgabe doch noch selbst lösen zu können. So

wird beispielsweise bei Leseverstehensaufgaben die Textstelle, in der die gesuchte Antwort zu finden ist, hervorgehoben (vgl. Abb. 3) oder bei Lückentext-Übungen die konjugierte Form des Verbs erkannt und Hinweise auf ihre Richtigkeit gegeben. Diese Art von Feedback kann als eine Änderung (*modification*) der Aufgabenform verstanden werden, in der der Mehrwert der digitalen Werkzeuge verdeutlicht und der dritten Stufe des SAMR-Modells entspricht.

CYP3 Reading check: How kayaking changed my life
James is a student at St David's College. Read his report and answer the questions below.

A long, long time ago, I arrived at St David's College ... this is my story... I wasn't very confident when I first arrived. But I soon found myself in a kayak on the Langgollen canal (...). That was the day kayaking became my life: something I enjoyed, an activity I knew would build my confidence. I started going to kayaking sessions at weekends and every Wednesday; I loved every minute! I also tried other activities like climbing, mountain biking and sailing. I also tried hill walking; but that was rubbish!!! I started to get really good at kayaking and the outdoor ed teachers' helped me develop lots of new skills. I have been lucky enough to go on many expeditions; my first one was in year 10, when I went to Sweden. We sea-kayaked around Tjorn Island (...), and it was an amazing experience which I will never forget. The same year I went on the Alaska trip (...). The expedition was cold but I still had a really good time. I caught my first fish. Afterwards we ate it, yum!!! We kayaked past glaciers and other animals. My kayaki strength were improving, as confidence. In year 11 I went to Scotland to try kayaking (...) and went down rivers. During the expedition I did Eskimo roll! (...) This was a very b me as it greatly helped my con

kayak and after that I got really good. At the end of year 11 Ian Lloyd Jones suggested that I could do this as a career! From that moment I knew it was all I wanted to do. In the lower 6th I signed up for (...) an outdoor apprenticeship! (...) I got the opportunity to work with all the year groups on their outdoor ed days and join them on some expeditions; this has been life changing and great fun. (...) I also did a very wet year 6 Snowdonia expedition, which was fun until my tent got flooded! There was so much water in my tent, I'm sure I could have kayaked in it! (...) I'm now a qualified kayaking instructor myself, which is great! (...) I am leaving St David's College early to go and work with Acorn Adventure in France, teaching kids to canoe! This is what I have wanted for a long time and is the start of my own outdoor ed career. Thank you St David's for changing my life. James Oram

Feedback for "James was a student."
There seems to be important information missing in your answer. Please have a look at the highlighted passage in the text.

Hilfreich?
Ja Nein OK

1. How did James feel when he first came to St David's?
James was a student.

Abb. 3: Intelligentes Feedback zur Unterstützung des Lösens von Leseverstehensaufgaben (aus: Meurers et al. 2019)

3.5. Der digitale Lehrer

Der Lehrende muss in virtuellen Lernszenarien alle klassischen Aufgaben bewältigen, die er auch im traditionellen Präsenzunterricht leisten muss: (1) Er begleitet die Lernenden, ist Ansprechpartner bei Fragen oder Problemen im Lernprozess und stellt so einen Anlaufpunkt für die Lernenden da. Im Online-Kontext können zusätzliche Probleme und Unsicherheiten auftreten, welche nicht nur auf das Lernmaterial, die Aufgabenstellung oder den Lerngegenstand bezogen sind, es können nun auch technische, organisatorische oder motivationale Probleme auftreten. (2) Er nutzt Kommunikation, um die Lernenden in die Lerngruppe einzubinden. Dies nimmt in virtuellen Lernkontexten eine besondere Relevanz ein, da die Lernenden sich nicht direkt als Gruppe erleben und durch den Austausch untereinander erst eine Verbundenheit hergestellt wird. (3) Der Lehrende kennt die Werkzeuge und stellt sicher, dass die Lernende diese ebenfalls bedienen können. Was

im Präsenzunterricht mit Tafel und Lehrwerk meist trivial ist, gewinnt im virtuellen Unterricht an Bedeutung. Der Lehrende benötigt hier Medienkompetenz als explizites Wissen um die digitalen Werkzeuge und Lernräume, welchen er sich im Online-Unterricht bedient. Diese Medienkompetenz umfasst vier Bereiche. Neben der technischen Perspektive, unter welcher der Lehrende weiß, wie die einzelnen Geräte und Anwendungen funktionieren, bedarf es des pädagogischen Wissens, ob die Anwendung dem Alter und Entwicklungsstand der Lernenden entspricht sowie der didaktischen Komponente, welche das Wissen um die Unterstützung des Lernprozesses durch das digitale Medien umfasst. Zudem ist auch rechtliches Wissen notwendig, das verschiedene Bereiche der Verwendung und der damit verbundenen rechtlichen Vorgaben betrifft, von Datenschutz über Copyright, aber auch schulinterne Regelungen zur Mediennutzung. (4) Er formuliert Aufgabenstellungen und erwartete Lernerprodukte. Im Virtuellen ist es hierbei besonders wichtig, die Anweisungen eindeutig zu formulieren, so dass keine Missverständnisse und unerwartete Arbeitsabläufe auftreten. Auch ist es sinnvoll, Aufgabensequenzen kleinschrittiger zu phasieren und entsprechend anzuleiten, wenn Lernende allein arbeiten, um eine Überforderung zu vermeiden. (5) Der Lehrende sorgt für Abwechslung in den Arbeitsphasen. Genauso wie man im Präsenzunterricht keine 45-minütigen Lehrervorträge abhalten würde, sollte dies auch in der Planung des Onlineunterrichts berücksichtigt werden. Input- Übungs- und Anwendungsphasen sollten sich ebenso abwechseln wie unterschiedliche Sozialformen. Zusätzlich kann es bei virtuellem Unterricht lohnenswert sein, Bewegungspausen einzubauen oder Lernende mit analogen Medien arbeiten zu lassen, um das ständige Sitzen am Bildschirm aufzulockern.

4. Zusammenfassung und Ausblick auf das vorliegende Themenheft

Durch die Corona-Pandemie wurden Lehrkräfte auf der ganzen Welt, nicht nur Technik-Enthusiasten, dazu gezwungen, binnen kürzester Zeit vom bekannten Präsenzunterricht auf Online-Formate umzusteigen. Für diesen *Emergency-Remote*-Unterricht, der vielerorts in Videokonferenzen stattfand, war die Verfügbarkeit von digitalen Lehrwerken hilfreich, dennoch sollte eine langfristige Spiegelung des Präsenzunterrichts in Videokonferenzen vermieden werden, da die Mediennutzung, das veränderte Gruppenverhalten und Kommunikationssituation im virtuellen Raum und nicht zuletzt auch die schwerer zu erhaltende Aufmerksamkeit der Lernenden einen abwechslungsreichen Online-Unterricht erfordern. Idealerweise kennt die Lehrperson die Stärken und Herausforderungen des Einsatzes digitaler Medien für unterschiedliche Lerngegenstände und Unterrichtsphasen

und schafft eine Lernumgebung, in welcher synchrone und asynchrone Lernphasen sich abwechseln, Lernende in die Erarbeitung digitaler Verhaltensweisen und Rituale mit eingebunden und nach und nach an unterschiedliche digitale Werkzeuge herangeführt werden, um so einen Online-Unterricht zu ermöglichen, welcher die verschiedenen Unterrichtsprozesse bestmöglich unterstützt. Die nachfolgenden Artikel dieses Sammelbandes zeigen auf, dass eine solche ideale Form der Online-Unterrichtsgestaltung in den Rahmenbedingungen der ersten Phase der Pandemie nur schwer herzustellen war.

Die Beiträge von **Rico Ehren, Karin Groenewald & Isabell Pfaff** sowie von **Léonel Nanga-Me-Abengmoni** zeigen, vor welchen Herausforderungen DaF-Lehrende in afrikanischen Ländern bei der Umstellung in den Online-Unterricht standen. Nanga-Me-Abengmoni stellt hierfür die Herausforderungen vor, welche an Kameruner Hochschulen herrschten und die sehr ähnlich zu denen sind, die Ehren et al. für den südafrikanischen Kontext beschreiben. Wo Infrastruktur nicht zuverlässig funktioniert, wo Lehrende womöglich nicht selbst über entsprechende Geräte verfügen oder das Lernen in Privaträumen durch Aufgaben der Familienpflege oder das Fehlen eines Ortes, an dem allein und konzentriert gearbeitet werden kann, erschwert wird, müssen niedrighschwellige und pragmatische Lösungen zur Fortführung des Lehrbetriebs gefunden werden.

Manuela Sato-Prinz, Luisa Zeilhofer & Jan Auracher zeigen, dass auch DaF-Unterricht in einem technisch gut ausgestatteten Land wie Japan vor Herausforderungen stand, denn auch wenn man es vielleicht anders vermutet, waren digitale Medien auch im universitären DaF-Unterricht in Japan nicht sehr verbreitet. In ihrer Untersuchung wurden muttersprachliche DaF-Dozierende an japanischen Hochschulen zu ihrer Zufriedenheit in Bezug auf den Unterricht mit digitalen Medien befragt. Es wurde deutlich, dass Dozierenden ihnen aus dem Präsenzunterricht bekannte Sozialformen und Aufgabenstellungen weitestgehend beibehielten und mit dieser Art des Unterrichts zufrieden waren. Gleichzeitig signalisierten die befragten Lehrkräfte die Bereitschaft, auch nach der pandemischen Situation digitale Medien in ihrem Unterricht beizubehalten.

Der Beitrag von **Matthias Prikozovits** fokussiert digitale Lehrkompetenzen und stellt vor, wie ein virtuelles Kooperationsprojekt von angehenden DaF-Lehrkräften, die an der Universität Wien studieren und sich ohnehin online mit Partnerstudierenden aus den USA und Japan getroffen hätten, dennoch unter den Änderungen aufgrund der Corona-Pandemie beeinflusst wurde. In einer Längsschnittstudie, bei der die teilnehmenden Studierenden aus Wien zu unterschiedlichen Zeiten zu digitalen Lehrkompetenzen befragt wurden

stellt Prikoszovits heraus, welche Aspekte in Bezug auf die Lehre im virtuellen Raum zukünftig in der DaF-Lehrendenausbildung noch stärker fokussiert werden sollten.

Anna-Lena Schmidt & Burçin Amet haben untersucht, wie sich die eingeschränkten paralinguistischen Signale in Videokonferenzen auf dem DaF-Unterricht auswirken. Hierzu präsentieren sie zum einen die Ergebnisse einer Fragebogenstudie, in der Lehrende und Lernende von Sprachkursen an deutschen Hochschulen die Relevanz und Auswirkung des Einsatzes der Kamerafunktion, insbesondere hinsichtlich der paralinguistischen Mittel, in Sprachkursen einschätzten, zum anderen zeigen sie die Ergebnisse einer Studie, in der Wortschatzvermittlung im Videokonferenzsetting mit und ohne Kamera-nutzung verglichen wurde.

Das Interesse, einen Beitrag zu dieser Sondernummer zu gestalten, war immens, sodass in Heft 3/2022 eine Fortsetzung dieses Themenheftes erscheinen wird. Nachdem im vorliegenden Heft vor allem Rahmenbedingungen und allgemeine Einschätzungen zum (meist videokonferenzbasierten) Online-Unterricht vorgestellt werden, folgt in Heft 3/2022 eine Darstellung konkreter didaktischer Modelle oder Überlegungen zu spezifischen Lerngegenständen und deren Gestaltung in Online-Lernkontexten.

Bibliographie

- Bawa, Papia (2016) Retention in online courses: Exploring issues and solutions – A literature review. *SAGE Open* 6 (1), 1-11.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244015621777>.
- Bergmann, Jonathan; Sams, Aaron (2012) *Flip Your Classroom*. ISTE, Washington, D. C.
- Biebighäuser, Katrin; Falk, Simon; Feick, Diana, Schart, Michael (2021) DaF-Unterricht im virtuellen Raum – Zur Einführung in das Themenheft. In: Dies. (Hg.) Themenschwerpunkt „DaF-Unterricht im virtuellen Raum“. *Info DaF*, 48 (5), 443-463. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0068>.
- Biebighäuser, Katrin (2014) *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten*. Tübingen: Narr.
- Boeckmann, Klaus-Börge; Hopp, Carina; Linhofer, Susanne; Teufel, Martin; Vogl, Heiko (2020): „Dann drückst du auf OK...“. *Ergebnisse einer Studie zum digitalen Distanzunterricht für Deutsch als Zweitsprache*. Graz: Pädagogische Hochschule Steiermark. <http://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-203030> (1.3.2022).
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), 223-238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>.
- Damron, Julie; Quinlan, Jennifer (2021) Student Motivation and Stress in Language Classrooms Amid Emergency Remote Teaching and Learning. *CALICO Presentation*. <https://www.youtube.com/watch?v=zygmeHbYN5E> (1.3.2022).
- Drumm, Sandra; Müller, Mareike; Stenzel, Nadja (2021) Digitale Räume geben und nehmen – Unterrichtsinteraktion in DSH-Kursen während der COVID-19-

- Pandemie In: Biebighäuser, Katrin; Falk, Simon; Feick, Diana, Schart, Michael (Hrsg.) Themenschwerpunkt „DaF-Unterricht im virtuellen Raum“. *Info DaF* 48 (5), 496-515. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0069>.
- Goethe-Institut (2020) *Deutsch als Fremdsprache weltweit 2020*. <https://www.goethe.de/de/spr/eng/dlz.html> (1.3.2022).
- Grein, Marion (2020) Sprachunterricht auf einmal digital: Online-Lernen vor, während und nach Corona. *Magazin Sprache*. <https://www.goethe.de/ins/mn/de/spr/mag/21927962.html>
- Feick, Diana & Alm, Antonie (2021) Gruppenarbeit in Zeiten der sozialen Isolation. Zur Nutzung und Wahrnehmung von Breakout-Räumen. In: Biebighäuser, Katrin; Falk, Simon; Feick, Diana, Schart, Michael (Hg.) Themenschwerpunkt „DaF-Unterricht im virtuellen Raum“. *Info DaF* 48 (5), 516-544. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0071>.
- Hodges, Charles; Moore, Stephanie; Lockee, Barb; Trust, Torrey & Bond, Aaron (2020) The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning: *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (1.3.2022).
- Meurers, Detmar; De Kuthy, Kordula; Nuxoll, Florian; Rudzewitz, Björn; Ziai, Ramon (2019) Scaling Up Intervention Studies to Investigate Real-Life Foreign Language Learning in School. *Annual Review of Applied Linguistics* 39, 161-188. <https://doi.org/10.1017/S0267190519000126>.
- Norton, Bonnie (2000) *Identity and Language Learning*. Harlow: Longman.
- Puentedura, Ruben (2006) *Transformation, technology, and education* [Blog post]. <http://hippasus.com/resources/tte/> (1.3.2022).
- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola (2010) Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. *Themenheft: Blended Learning. Kombiniertes Lernen im Fremdsprachenunterricht. Fremdsprache Deutsch* 42, 5-11.
- Salmon, Gilly (2000) *E-Moderating: the key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.
- Stangl, Werner (2022) Konzentrationsspanne. *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. <https://lexikon.stangl.eu/6553/konzentrationsspanne> .
- Sweller, John (2005) Implications of cognitive load theory for multimedia learning. In: Mayer, Richard E. (Hrsg.) *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press, 19-30.
- UNESCO (2022) Global monitoring of school closures caused by COVID-19. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures> (1.3.2022).
- Würffel, Nicola (2014) Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning. Kritische Einschätzung von Modellen. In: Rummeler, Klaus (Hrsg.) *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster u. a.: Waxmann 2014, 150-162.

Biographische Angaben

Katrin Biebighäuser ist Juniorprofessorin für Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen den Einsatz

digitaler Medien im DaF-Unterricht, Aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht sowie das kulturelle Lernen. E-Mail: biebighaeuser@ph-heidelberg.de.

Schlagwörter

Methodik des Fremdsprachen-/DaF-Unterrichts, Digitale Medien, Online-Lehre & Lernen, Unterrichtspraxis,