

# GFL

*German as a foreign language*

**Zufrieden durch das erste Corona-Semester?  
Das Sommersemester 2020 in der Rückschau deutscher  
Hochschuldozent\*innen in Japan**

Manuela Sato-Prinz, Tokyo, Luisa Zeilhofer, Kyoto & Jan Auracher,  
Singapur

ISSN 1470 – 9570

## Zufrieden durch das erste Corona-Semester? Das Sommersemester 2020 in der Rückschau deutscher Hochschuldozent\*innen in Japan

Manuela Sato-Prinz, Tokyo, Luisa Zeilhofer, Kyoto, & Jan Auracher, Singapur

In einer Studie über die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf den DaF-Unterricht in Japan wurden muttersprachliche Hochschuldozent\*innen rückblickend zu ihrer Sicht auf das Sommersemester 2020, das erste *Corona-Semester*, befragt. Untersucht wurde, welche Faktoren mit der persönlichen Zufriedenheit der Dozent\*innen in Zusammenhang standen. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Befragten zwar große Veränderungen in Hinblick auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht wahrnahmen, allgemeine Parameter des Unterrichts wie etwa die gewählten Interaktionsformen von diesen jedoch kaum tangiert wurden. Die befragten Dozent\*innen verfügten tendenziell über geringe Vorerfahrung mit digitalen Medien im Unterricht und sahen entsprechend hohen Fortbildungsbedarf. Wenngleich viele der Befragten Verbesserungsmöglichkeiten erkannten, waren sie mit ihrer Lehre weitestgehend zufrieden. Es zeigte sich, dass die Zufriedenheit geringer war, je mehr sich die Lehrenden mit der Notwendigkeit konfrontiert sahen, Veränderungen an ihrem allgemeinen Unterrichtskonzept, exemplarisch gemessen an den gewählten Sozialformen und der Prioritätensetzung im Unterricht, vornehmen zu müssen.

In a study on the impact of the COVID-19 pandemic on the teaching of German as a foreign language in Japan, native-speaking university lecturers were asked retrospectively about their view of the 2020 summer semester, the first semester affected by the coronavirus. Factors related to personal satisfaction were investigated. The results suggest that although the respondents perceived major changes regarding the use of digital media in teaching, general parameters of teaching, such as the chosen forms of interaction, were hardly influenced by them. The lecturers surveyed tended to have little previous experience with digital media in the classroom and saw a correspondingly high need for further training. Although many of the respondents identified room for improvement, they were largely satisfied with their teaching. It became apparent that the more the lecturers were confronted with the need to change their general teaching concept, exemplified by the selected forms of interaction and the priority setting, the less satisfied they were.

### 1. Einleitung

Japan is known to be a technological powerhouse, being noted for its automobiles, consumer electronics, laptop computers, portable gaming devices, and more recently healing animal robots. [...] It may be natural for people outside Japan to assume that e-learning in Japan must be well advanced and innovative. In reality, the application of technologies in education in Japan is far behind of [sic!] other developed countries. (Aoki 2010: 854)

Mit dieser Aussage beginnt Kumiko Aoki einen Beitrag über den Einsatz elektronischer Medien und E-Learning-Angebote an japanischen Hochschulen aus dem Jahr 2010. Auch zu Beginn des Jahres 2020, zehn Jahre später, hätte dieser Satz vermutlich so

formuliert werden können. Entsprechend radikal war die Veränderung, zu der die Covid-19-Pandemie im Lehrbetrieb der meisten Universitäten Japans führte (vgl. Kang 2021). Das neuartige Coronavirus erreichte Japan etwa Ende Januar 2020 und damit am Ende des akademischen Jahres 2019/20. Nachdem deshalb der universitäre Lehrbetrieb zunächst nicht betroffen war, versuchte laut einer Studie des japanischen Bildungsministerium, des Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), die Mehrheit der Universitäten (86,9 %) der aufkommenden Covid-19-Pandemie mit einer Verschiebung des Vorlesungsbeginns des Sommersemesters 2020 zu begegnen (vgl. MEXT 2020: 16). Als sich abzeichnete, dass kurzfristig nicht mit einem Ende der Pandemie zu rechnen war, stellten immer mehr Universitäten ihren Lehrbetrieb auf digitale Lehrformate um. Am 1. Juli 2020 hatte an allen Universitäten der Unterricht begonnen, bei 83,8 % davon ausschließlich oder teilweise in virtueller Form (vgl. ebd.).

Von der Notwendigkeit zur Digitalisierung der Lehre war auch der universitäre Deutschunterricht nicht ausgeschlossen. In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer Studie vorgestellt, die zum Ziel hatte, einen Überblick über die Veränderungen im muttersprachlichen Deutschunterricht an japanischen Universitäten bedingt durch die Covid-19-Pandemie zu geben. Schwerpunkt der Studie war die Frage, wie sich die Pandemie auf die Nutzung und die Akzeptanz des Einsatzes digitaler Medien durch die Lehrenden ausgewirkt hat. Gleichzeitig sollte untersucht werden, ob sich durch den Einsatz digitaler Medien auch andere Parameter des Deutschunterrichts, wie etwa die gewählten Sozialformen oder die Schwerpunktsetzung im Unterricht, verändert haben. Darüber hinaus wurde die retrospektive Wahrnehmung von Dozent\*innen mit Blick auf die Veränderungen der eigenen Lehre sowie ihre Arbeitssituation im Sommersemester 2020 beleuchtet.

Im Zentrum dieses Artikels stehen die Fragen, wie die Deutschlehrenden das erste Corona-Semester im Rückblick wahrnahmen und inwieweit sich verschiedene Faktoren auf ihre persönliche Zufriedenheit auswirkten. Als Faktoren sollen die bisherige Vorerfahrung mit digitalen Medien in der Lehre und damit in Zusammenhang der eigene Bedarf an Fortbildung und Unterstützung sowie das Ausmaß der Veränderung des eigenen Unterrichts im Vergleich zur Zeit vor der Covid-19-Pandemie untersucht werden. Berücksichtigt werden dabei insbesondere Veränderungen am generellen Unterrichts-

konzept betreffend der gewählten Sozialformen und der Prioritätensetzung im Unterricht.

Nach einer kurzen Beschreibung der allgemeinen Situation des universitären Deutschunterrichts in Japan und seiner Digitalisierung werden die Methodik und die Teilnehmenden der Studie vorgestellt. Im Weiteren werden die Analyseergebnisse präsentiert, bevor diese abschließend diskutiert und eingeordnet werden. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und Ausblick.

## **2. Deutschunterricht in Japan und seine Digitalisierung**

Deutsch ist an japanischen Universitäten nach wie vor sehr gefragt, was vor allem systemische Gründe hat: An den meisten Hochschulen gehört es zu den Curricula aller Bachelorstudiengänge, dass im Sinne eines Studiums Generale eine zweite Wahlpflichtfremdsprache neben dem Englischen erlernt werden muss. Deutsch rangiert dabei in der Regel unter den Top-5 der beliebtesten zweiten Fremdsprachen (vgl. JGG 2013: 24f.). Dem Wahlpflichtcharakter ist es zu verdanken, dass Japan recht hohe Zahlen an Deutschlernenden vorzuweisen hat. Die letzte Erhebung für Deutsch als Fremdsprache weltweit zählte 242.153 Lernende, über 90 % davon, 225.355 Lernende, entfallen auf den Hochschulbereich (Auswärtiges Amt 2020, vgl. auch Schart 2020).

Unter anderem aufgrund des zumeist studienbegleitenden Charakters findet der universitäre Deutschunterricht mehrheitlich im Anfängerbereich statt (vgl. JGG 2013: 31). Der Großteil des Unterrichts wird von japanischen Lehrkräften durchgeführt (vgl. JGG 2015: 11), die sich oftmals weniger als Sprachlehrende denn als Germanist\*innen begreifen (vgl. Schart & Ohta 2018: 674f.). In der Regel haben sie keine oder eine nur rudimentäre didaktische Ausbildung (vgl. a. a. O.: 675). Vermutlich ist es auch darauf zurückzuführen, dass der Unterricht stark von der Grammatik-Übersetzungs-Methode geprägt ist (vgl. ebd.). Bei einer groß angelegten Studie zur Lage des Deutschunterrichts in Japan kam die Japanische Gesellschaft für Germanistik (JGG) zu dem Ergebnis, dass Anfang der 2010er Jahre digitale Medien nur sehr zaghafte Eingang in den japanischen Deutschunterricht gefunden hatten. So wurden etwa internetfähige Endgeräte wie PCs, Tablets oder Smartphones auf Studierendenseite im Unterricht von nur 3,9 % der befragten Lehrpersonen verwendet (vgl. JGG 2015: 23). Gleichzeitig gibt es einige Belege, die den Einsatz digitaler Medien im japanischen Deutschunterricht und darüber hinaus dokumentieren (vgl. z. B. Bayerlein 2020; Raindl et al. 2016; Waragai 2008).

Einen besonderen Platz nehmen dabei virtuelle, in der Regel videokonferenzbasierte Telekollaborationsprojekte ein, bei denen Deutschlernende curricular oder außercurricular mit muttersprachlichen Personen oder anderen Deutschlernenden in Kontakt treten (für einen Überblick zu diesen Projekten s. Raindl 2020).

Insgesamt ist davon auszugehen, dass digitale Medien vor der Covid-19-Pandemie nicht flächendeckend Einzug in den Deutschunterricht an Japans Hochschulen gehalten hatten, wie dies etwa Colpitts et al. (2020) auch für den Englischunterricht an japanischen Hochschulen konstatieren (vgl. auch Kang 2021). Als entsprechend fundamental müssen die Veränderungen eingestuft werden, die die Ad-hoc-Digitalisierung im Frühjahr 2020 bedingte. In einem Sonderthema der Fachzeitschrift „Deutschunterricht in Japan“, die kurz nach dem ersten Corona-Semester erschien, spricht Sakai (2021: 13) von einem Gefühl des „Hineingeworfen-Worden-Seins [Übers. d. Verf.]“ in ein neues Feld, mit dem die meisten keine Erfahrungen hatten und auf das sie sich auch nicht vorbereiten konnten.

### 3. Methodik und Forschungsdesign

Die Studie, die diesem Beitrag zugrunde liegt, war als Querschnittstudie angelegt. Die Daten wurden über einen Online-Fragebogen erhoben, der mit dem Befragungstool SoSci (<https://www.soscisurvey.de/>) erstellt wurde. Er bestand aus 24 Seiten, die wie folgt aufgebaut waren: Zunächst wurden allgemeine Angaben zu den Befragten und ihrem Unterricht erhoben. Danach folgte ein erster Block mit inhaltlichen Fragen, in denen um Einschätzung der Nutzung digitaler Medien im Unterricht vor und während des ersten Corona-Semesters gebeten wurde. Im darauffolgenden zweiten Block wurden dieselben Fragen mit Blick auf die Zeit nach der Pandemie gestellt. Hier standen die Wünsche der Lehrenden für ihren zukünftigen Unterricht im Mittelpunkt, nicht die tatsächlich vorhandenen Möglichkeiten. Im letzten Teil wurden verschiedene Reflektionsfragen gestellt, die die Arbeitssituation und die Akzeptanz digitaler Medien thematisierten. Die Fragenblöcke bestanden hauptsächlich aus geschlossenen Fragen, die entweder mit Schiebereglern auf einer Skala von Null bis 100 oder mit vier- bzw. fünfstufigen Likert-Skalen zu beantworten waren. Jeder geschlossenen Frage folgte eine offene Frage, in der Anmerkungen eingetragen werden konnten, die nicht durch die Items in den geschlossenen Fragen abgedeckt wurden. Ferner gab es auch vereinzelte unabhängige offene Fragen, etwa zu den persönlichen *Lessons Learned* des Corona-

Semesters. Alle Fragen, die für den vorliegenden Beitrag von Bedeutung sind, finden sich im Anhang 1.

Nach zwei Pre-Test-Phasen Ende Juli 2020 und Anfang August 2020, die eine Kürzung und Präzisierung einiger Fragen zur Folge hatten, fand die eigentliche Datenerhebung von Mitte August bis Ende Oktober 2020 statt und damit größtenteils in den Semesterferien zwischen dem japanischen Sommer- und Wintersemester 2020.

Die Bitte um Teilnahme erging an die zum damaligen Zeitpunkt 161 im Ortslektorenprogramm des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) in Japan registrierten Hochschuldozent\*innen. 96 Personen beteiligten sich an der Umfrage, was einer Rücklaufquote von 59,6 % entspricht.<sup>1</sup> 21 Teilnehmende (TN) gaben jedoch auf die diesem Beitrag zugrundeliegenden Fragen keine oder nur vereinzelt Antworten und werden deshalb für die nachfolgenden Analysen nicht berücksichtigt. Die verbleibenden 75 Dozent\*innen waren zu 50,7 % männlich, zu 38,7 % weiblich und zu 4,0 % diversen Geschlechts (6,7 % machten keine Angabe). Die Befragten waren zwischen 29 und 70 Jahren alt (mit einem Mittelwert von 51 Jahren) und sie waren fast ausschließlich deutscher Nationalität (92,0 %). Sie verfügten mehrheitlich über gute (26,7 %) bis sehr gute (50,7 %) Japanischkenntnisse (B1–C2). Die meisten Befragten unterrichteten auf den Niveaustufen A0 (82,7 %, 62 TN) und A1/2 (84,0 %, 63 TN), 70,7 % (53 TN) auch auf B1/2-Niveau. 29,3 % (22 TN) gaben an, Studierende auf C1/2-Niveau zu betreuen. Die durchschnittliche Klassengröße lag bei etwa 28 Personen. Nicht alle Teilnehmende haben alle Fragen beantwortet. Deshalb schwankt die Anzahl der Personen, die in die im Folgenden dargestellten Analysen einbezogen wurden (s. N-Wert je Analyse).

Das Datenmaterial, das den geschlossenen Fragen entstammte, wurde zunächst deskriptiv-statistisch ausgewertet. Zusammenhänge zwischen den Variablen wurden mittels explorativer Faktorenanalysen, Korrelationsanalysen nach Pearson und nicht-parametrischer Testverfahren (Varianzanalysen für verbundene Stichproben nach Friedman in Kombination mit Dunn-Bonferroni-Post-hoc-Tests) untersucht.

Die Antworten auf die Frage nach den *Lessons Learned* wurden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1983) kategorisiert, ausgezählt und analysiert.

---

<sup>1</sup> Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen Teilnehmenden für ihre Unterstützung bedanken.

## 4. Ergebnisse der Datenanalyse

Im Folgenden werden die Analyseergebnisse dargestellt. Zunächst werden die Daten präsentiert, die aus Fragebatterien rund um die Veränderung der eigenen Lehre resultieren. Sie thematisieren die retrospektiv wahrgenommene Veränderung der Lehre, die Vorerfahrung und den Fortbildungsbedarf im Bereich digitaler Medien sowie die persönliche Zufriedenheit mit der Lehre im Corona-Semester. In einem zweiten Schritt werden Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit und den anderen Variablen aufgezeigt. Drittens und letztens wird die Zufriedenheit in Relation gesetzt mit Veränderungen exemplarischer genereller Parameter des Unterrichtskonzepts.

### 4.1 Introspektion und Retrospektion der befragten Lehrkräfte

#### 4.1.1 Führte die Pandemie zu einer Veränderung der eigenen Lehre?

Die Fragebatterie zum Thema *Veränderung der Lehre* umfasste fünf Items, zu denen die Befragten ihren Grad der Zustimmung oder Ablehnung auf einer vierstufigen Likert-Skala angeben sollten. Abbildung 1 stellt die Ergebnisse dar.

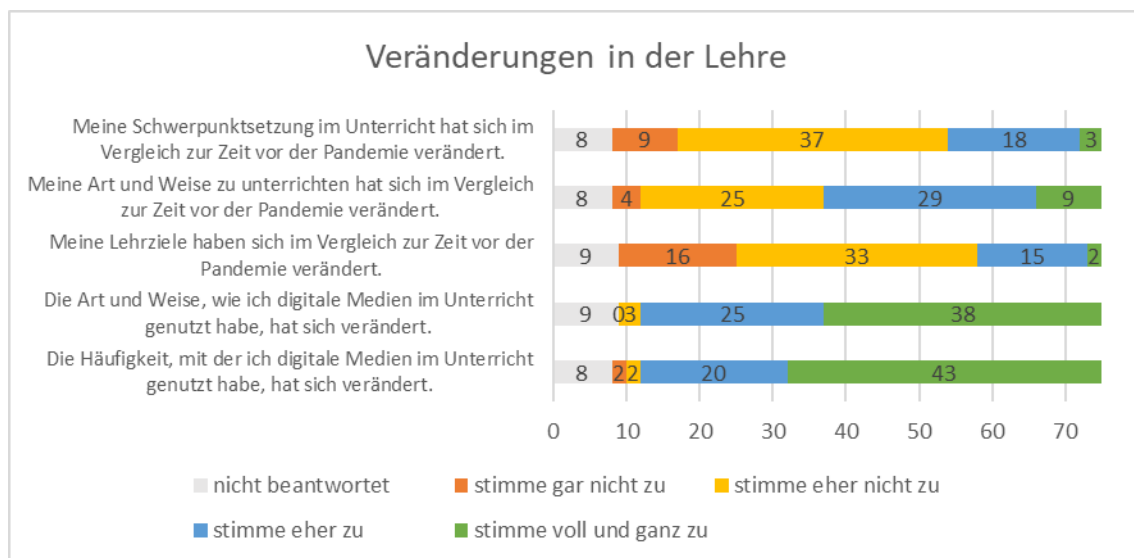


Abbildung 1: Absolute Antworten auf die Frage-Items nach den Veränderungen der eigenen Lehre im Sommersemester 2020 (N = 75, 4-stufige Likert-Skala)

Aus den Antworten lässt sich auf den ersten Blick bereits sehr deutlich erkennen, dass sich in den Augen der Befragten sowohl die Häufigkeit als auch die Art und Weise der Nutzung digitaler Medien im Unterricht verändert hat. 63 Personen stimmten diesen Aussagen *voll und ganz* oder *eher zu*, was 84,0 % der Befragten entspricht. Im Vergleich dazu scheinen sich die Lehrziele (17 TN bzw. 22,6 %), die Schwerpunktsetzung

(19 TN bzw. 25,3 %) und die grundsätzliche Art und Weise des Unterrichtens (38 TN bzw. 50,6 %) bei deutlich weniger Personen verändert zu haben.

#### 4.1.2 Verfügten die Befragten über Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht?

Im Zuge der Befragung wurden den Teilnehmenden verschiedene Aussagen präsentiert, die thematisierten, inwiefern sie sich auf digitale Lehre vorbereitet gefühlt hatten und welchen Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf sie bei sich selbst sehen. Abbildung 2 stellt die Verteilung der Antworten für die Items zum Thema *Vorerfahrung mit digitaler Lehre* graphisch dar. Es fällt sofort ins Auge, dass alle Items nur wenig Zustimmung erfahren. Wenngleich das technische Knowhow und das Wissen um verfügbare Tools immerhin bei rund 40 % (30 bzw. 26 TN) der Lehrkräfte *eher* oder *voll und ganz* vorhanden waren, so fehlten bei etwa 60 % der Teilnehmenden mehr oder weniger das mediendidaktische Verständnis (43 TN), die Erfahrung (44 TN) und insbesondere auch die konkrete Vorstellung (47 TN), wie diese im Unterricht eingesetzt werden könnten.

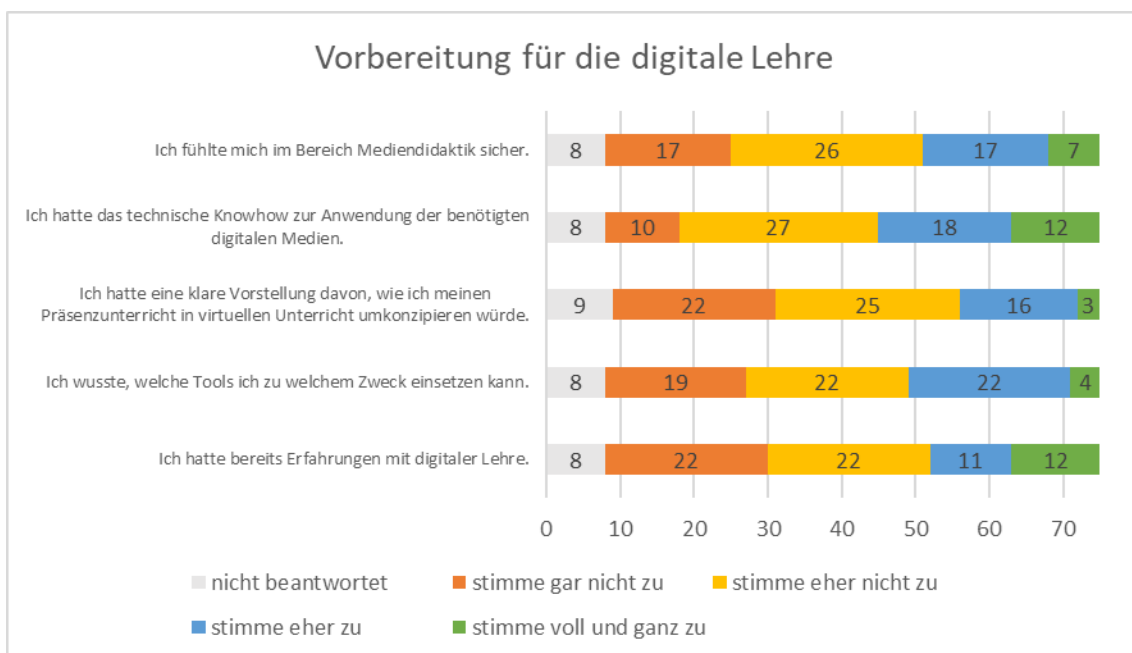


Abbildung 2: Absolute Antworten auf die Frage-Items nach der Vorbereitung auf die digitale Lehre (N = 75, 4-stufige Likert-Skala)

In engem Zusammenhang mit der Vorerfahrung im Bereich digitaler Lehre steht der Bedarf, den die Teilnehmenden an *Fortbildungs- und Unterstützungsangeboten* sehen. In Abbildung 3 wird die Verteilung der Antworten dargestellt. Der größte Bedarf besteht im Bereich des kollegialen Austauschs und des Teilens von Best-Practice-Beispielen (78,6 % bzw. 59 TN), gefolgt von Fortbildungen im Bereich Mediendidaktik (76,0 %



bzw. 57 TN). Tendenziell lässt sich erkennen, dass *Hilfe zur Selbsthilfe* etwas mehr als notwendig erachtet wird als professionelle Unterstützung, die sich rund 59 % (44 TN) in didaktischen und rund 65 % (49 TN) in technischen Fragen wünschen.

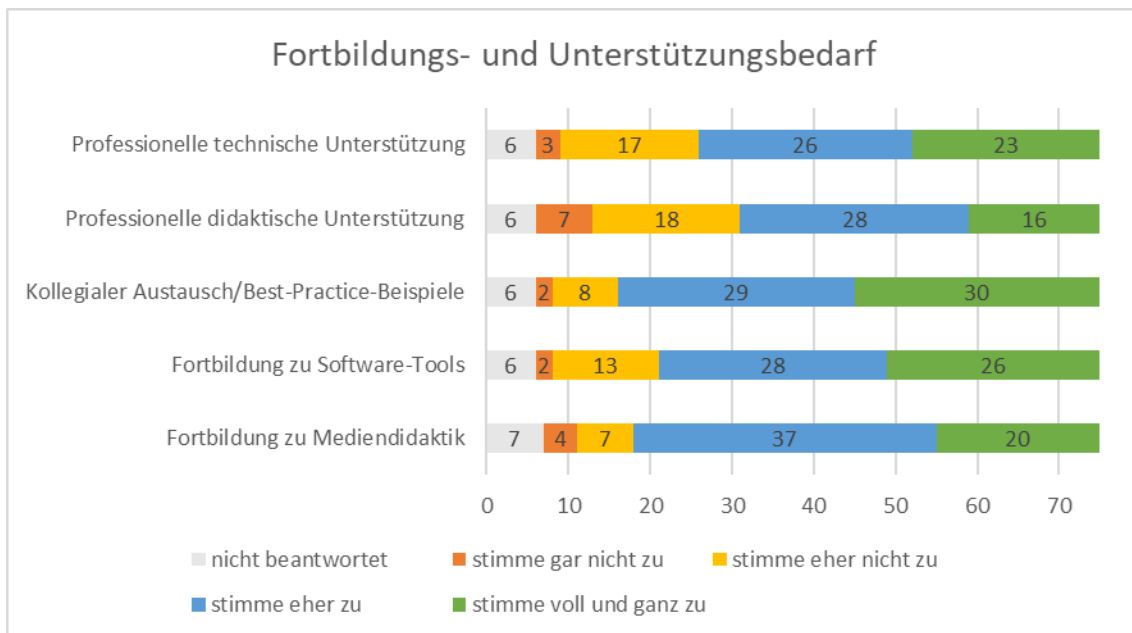


Abbildung 3: Absolute Antworten auf die Frage-Items nach dem Bedarf an Fortbildungen und Unterstützung im Bereich digitaler Lehre (N = 75, 4-stufige Likert-Skala)

#### 4.1.3 Waren die Lehrenden mit ihrem Unterricht im ersten Corona-Semester zufrieden?

Gleichzeitig war die Zufriedenheit mit der eigenen digitalen Lehre zumindest retrospektiv sehr hoch (73,3 % bzw. 55 TN). 84,0 % erachteten ihre Lehrziele als erreicht (64 TN) und 82,6 % (62 TN) hatten das Gefühl, dass die Studierenden von dem Unterricht profitiert hatten. Mit 54,6 % (41 TN) sah etwas über die Hälfte der Befragten jedoch auch Verbesserungsbedarf am eigenen digitalen Unterricht. Abbildung 4 gibt einen genaueren Einblick in die Antworten bezüglich der *Zufriedenheit* im ersten Corona-Semester:

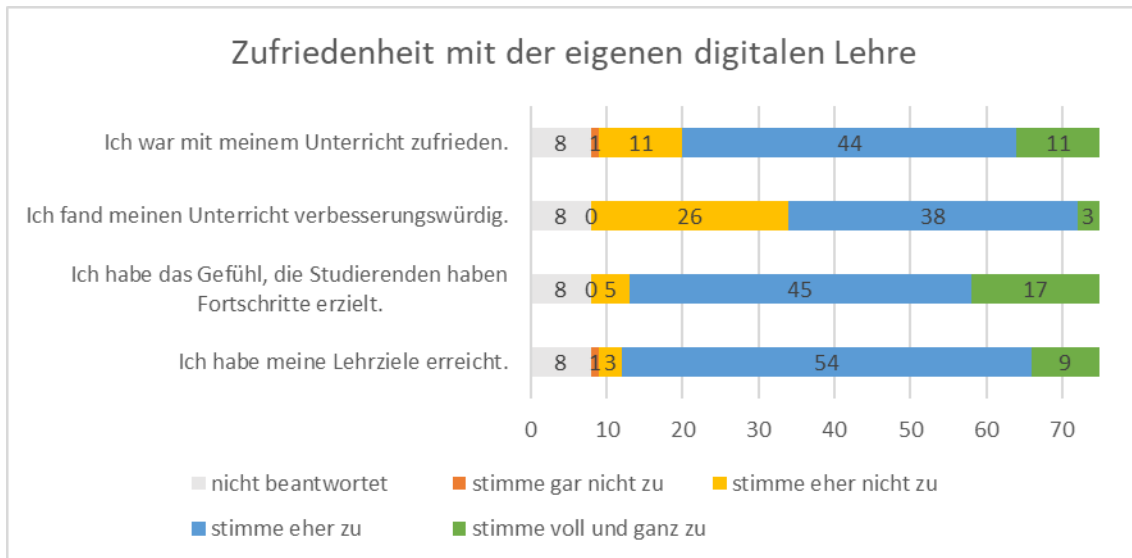


Abbildung 4: Absolute Antworten auf die Frage-Items nach der Zufriedenheit mit der eigenen Lehre im Sommersemester 2020 (N = 75, 4-stufige Likert-Skala)

## 4.2 Welche Faktoren stehen mit der erlebten Zufriedenheit in Verbindung?

### 4.2.1 Dimensionsreduktion durch Faktorenanalysen

Die hohe Zufriedenheit mit der eigenen Lehre im Corona-Semester, die angesichts der Kurzfristigkeit und Radikalität der notwendigen Umstellung nicht erwartbar erschien, gab Anlass zu der Frage, welche Faktoren in Zusammenhang mit der Zufriedenheit standen. Dies sollte anhand von Korrelationsanalysen untersucht werden. In Vorbereitung dafür wurden die unter 4.1.1 bis 4.1.3 präsentierten Items zur Dimensionsreduktion zunächst einer explorativen Faktorenanalyse unterzogen. In der Befragung negativ formulierte Items wurden dafür umkodiert. Die partielle Korrelation zwischen den Variablen war nach Kaiser-Meyer-und-Olkin-Wert akzeptabel ( $KMO > 0,6$ ) und damit über dem Grenzwert, ab dem eine explorative Faktorenanalyse empfohlen wird. Welche Items welchem Faktor zugeordnet wurden, sowie die Cronbachs-Alpha-Werte für die konstruierten Skalen, finden sich im Anhang 2.

Im Falle der Fragebatterie zur *Veränderung der eigenen Lehre* legt es die Faktorenanalyse nahe, dass die Items auf zwei Faktoren laden, die zusammen 76,8 % der Gesamtvarianz der Antworten erklären: einen Faktor, der eine *allgemeine Veränderung der Lehre* im Sommersemester 2020 beschreibt (mit Blick auf die *Schwerpunktsetzung* im Unterricht, die *Art und Weise* des Unterrichts und die *Lehrziele*) und einen Faktor, der die *Veränderung mit Blick auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht* erfasst (*Art und Weise* sowie *Häufigkeit* des Einsatzes digitaler Medien). Auf einer vierstufigen

Skala von 1 (*stimme gar nicht zu*) bis 4 (*stimme voll und ganz zu*) erzielt der Faktor, der die *Veränderung der Nutzung digitaler Medien im Unterricht* erfasst, einen Mittelwert von 3,5, was dafür spricht, dass sich das Nutzungsverhalten sehr stark verändert hat. Der Faktor, der eine *allgemeine Veränderung des Unterrichts* erfasst, erreicht hingegen nur einen Mittelwert von 2,3.

Die Items der Fragebatterie zur *Vorerfahrung mit digitalen Medien* in der Sprachlehre laden auf einen Faktor, der 76,5 % der Gesamtvarianz der Antworten erfasst. Dieser deutet mit einem Mittelwert von 2,2 darauf hin, dass sich die Teilnehmenden eher unzureichend auf die digitale Lehre vorbereitet fühlten bzw. auf wenig Vorerfahrung zurückgreifen konnten.

Mit Blick auf die Fragebatterie zum *Fortbildungsbedarf im Bereich digitaler Lehre* lässt sich ein weiterer Faktor extrahieren, der 63,2 % der Gesamtvarianz erklärt. Dieser erzielt einen Mittelwert von 3,0 und spricht deshalb dafür, dass die Befragten die Frage, ob Fortbildungsbedarf besteht, *eher* bejahten.

Auch die Items zum Thema *Zufriedenheit mit der eigenen Lehre* lassen sich auf einen Faktor reduzieren, der 58,6 % der Gesamtvarianz erfasst. Dieser Faktor liegt mit einem Mittelwert von 2,8 etwas mehr im Bereich der Zustimmung. Die Daten weisen eine geringe Standardabweichung auf (vgl. Anhang 3), gleichzeitig aber auch Ausreißer.

Abbildung 5 stellt die erzielten Skalenwerte graphisch dar:

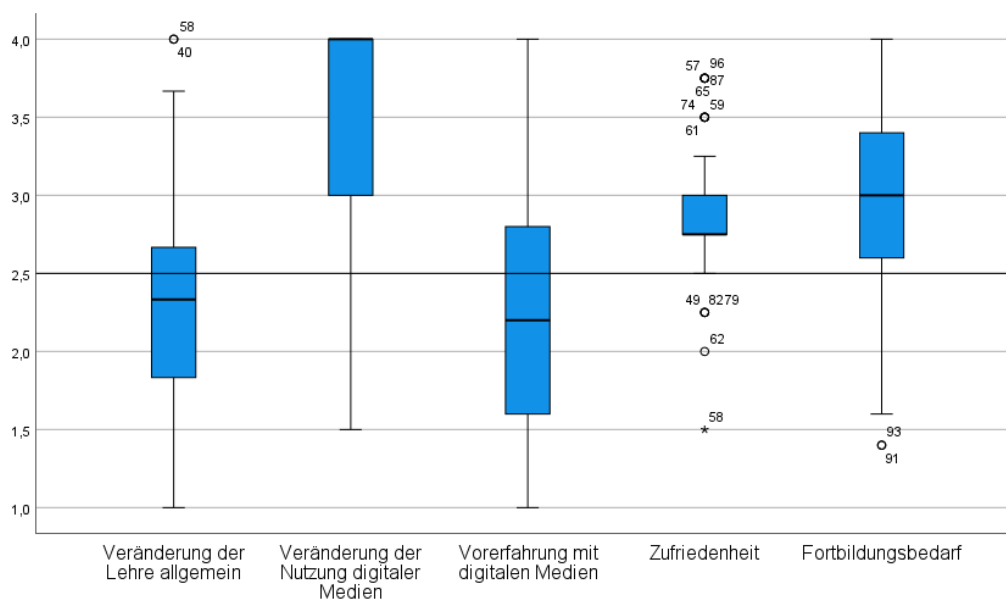


Abbildung 5: Box-Plot-Grafiken der gebildeten Skalen; Werte > 2,5 sprechen für Zustimmung, Werte < 2,5 für Ablehnung (N = 64)

#### 4.2.2 Korrelationen

In einem weiteren Schritt sollte der Frage nachgegangen werden, ob sich zwischen den extrahierten Faktoren Zusammenhänge zeigen. Dafür wurde eine Korrelationsanalyse nach Pearson durchgeführt (vgl. Anhang 3). Diese bringt drei signifikante Korrelationen zutage: Die erste ist nicht ganz überraschend: Sie beschreibt einen negativen Zusammenhang mit moderater Effektstärke ( $r = -0,361$ ,  $p = 0,003$ ) zwischen den Werten für die *Vorerfahrung mit digitalen Medien* und dem *Fortbildungsbedarf*. Je weniger sich die Teilnehmenden auf die Nutzung digitaler Medien im Unterricht vorbereitet fühlten und in dieser Hinsicht erfahren waren, desto größer schätzten sie folglich ihren Bedarf an Fortbildungsangeboten ein.

Ein weiterer negativer Zusammenhang mit moderater Effektstärke zeigt sich zwischen den Faktoren *Vorerfahrung mit digitalen Medien* und *Veränderung der Nutzung digitaler Medien im Unterricht* ( $r = -0,348$ ,  $p = 0,005$ ). Lehrende, die bereits vor der Pandemie Erfahrungen mit dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht hatten, empfanden demnach die Umstellung auf die digitalen Lehrformate als weniger gravierend.

Weniger vorhersehbar war ein ebenfalls negativer Zusammenhang mit moderater Effektstärke zwischen den Faktoren *Zufriedenheit* und *Veränderung der eigenen Lehre allgemein* im Corona-Semester ( $r = -0,399$ ,  $p = 0,001$ ). Je mehr die Lehrenden also am Grundkonzept ihres Unterrichts verändern mussten, desto weniger zufrieden waren sie mit ihrem Unterricht im betreffenden Semester.

Interessanterweise zeigt sich kein vergleichbarer signifikanter Zusammenhang zwischen der *Zufriedenheit* und der *Veränderung des Einsatzes digitaler Medien* ( $r = -0,094$ ,  $p = 0,458$ ). Für eine etwaige Unzufriedenheit waren somit offenbar weniger die digitalen Medien verantwortlich als die Frage, ob vom bisherigen Unterrichtskonzept abgewichen werden musste oder nicht.

Gleichermaßen zu erwähnen gilt, dass der Zusammenhang zwischen der *Veränderung der Lehre allgemein* und der *Veränderung des Einsatzes digitaler Medien* eine geringe Effektstärke aufweist und auch nicht statistisch signifikant ist ( $r = 0,230$ ,  $p = 0,068$ ). Dies legt den Schluss nahe, dass es nicht das veränderte Nutzungsverhalten mit Blick auf digitale Medien war, welches zu einer Veränderung der Unterrichtskonzepte führte.

### 4.3 Zufriedenheit und allgemeine Veränderungen der Lehre

Da der wahrgenommenen Veränderung allgemeiner Parameter des eigenen Unterrichts offenbar eine wichtige Rolle hinsichtlich der Zufriedenheit im Corona-Semester zukam, sollte dieser Aspekt weiter untersucht werden. Exemplarisch wurden dafür im Folgenden die gewählten Sozialformen und die Prioritäten im Unterricht betrachtet. Zu beiden Themen wurden die Befragten gebeten, retrospektive Einschätzungen für die Zeit *vor* der Pandemie und *während* des Sommersemesters 2020 zu geben sowie einen Ausblick auf die Zeit *nach* der Pandemie. Der Wert *nach* dem Corona-Semester stellt, wie bereits erwähnt, das Wunschdenken der Befragten dar. Berechnet man für die *Vor-* und *Während-*Ausprägungen der Items dieser Themenblöcke die absoluten Differenzwerte, so korrelieren diese weitestgehend mit dem Faktor *Allgemeine Veränderungen der Lehre* (s. Anhang 4). Dies spricht dafür, dass sowohl die Sozialformen als auch die Prioritäten im Deutschunterricht Teilbestandteile dessen sind, an was die Befragten dachten, als sie ihre Zustimmung oder Ablehnung zu den Items rund um die allgemeine Veränderung der Lehre kundtaten.

#### 4.3.1 Sozialformen

Abbildung 6 zeigt, wie sich der Anteil der gewählten Sozialformen *vor* und *während* des Corona-Semesters veränderte und wie sich der Wunsch für eine Zeit *nach* Covid-19 gestaltet. Die in der Grafik angegebenen Zahlenwerte entsprechen den Mittelwerten der gegebenen Antworten. Die grafische Darstellung stellt hingegen die prozentualen Anteile der Sozialformen am Unterricht umgerechnet auf 100 % dar. Auf diese Weise wird abgebildet, wie sich die Anteile der Interaktionsformen im Unterricht verändert haben bzw. zukünftig verändern könnten.

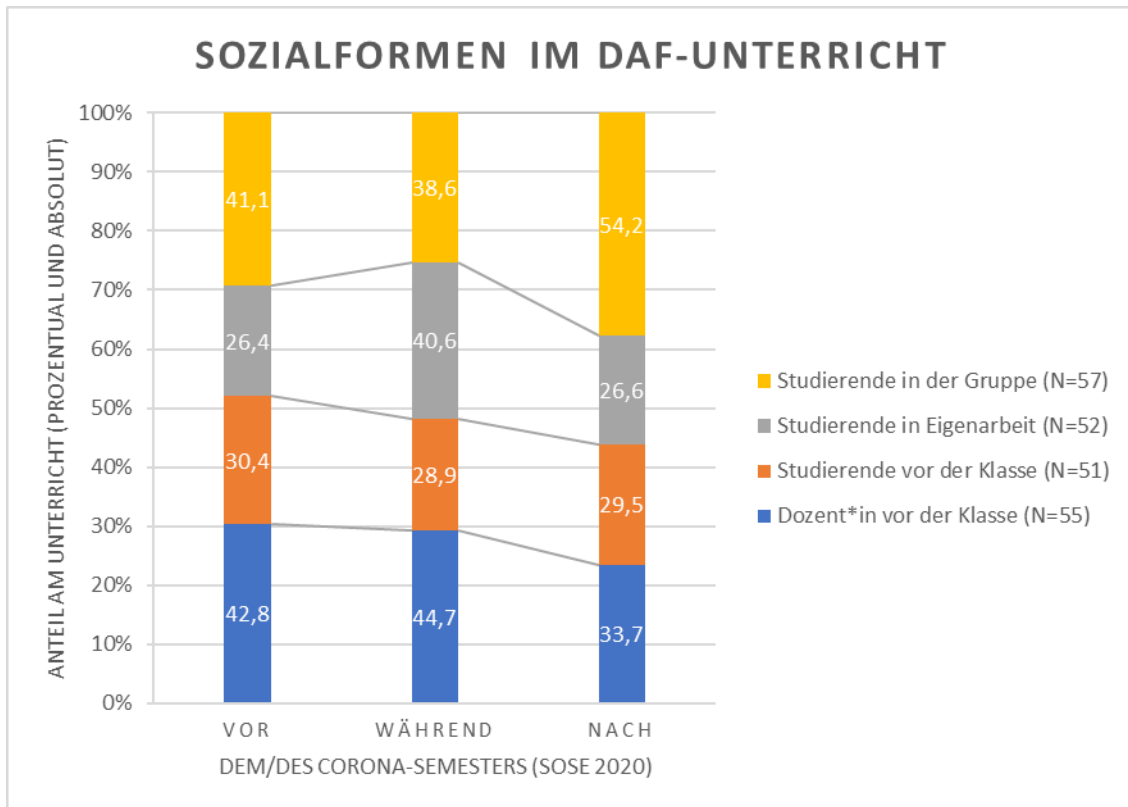


Abbildung 6: Mittelwerte (je Item max. 100) und prozentuale Anteile verschiedener Sozialformen im Unterricht *vor* und *während* des Corona-Semesters sowie des Wunsches für die Zukunft *nach* der Pandemie (jeweils auf 100 % skaliert)

Es wird deutlich, dass nur der Anteil, zu dem die *Studierenden in Eigenarbeit* tätig wurden, von 27,6 % *vor* auf 40,5 % *während* des Corona-Semesters stark anstieg. Alle anderen abgefragten Sozialformen (*Dozent\*innen sprechen vor der Klasse*, *Studierende präsentieren vor der Klasse* und die *Gruppenarbeit*) blieben relativ stabil. Untersucht man diese Veränderung der Interaktionsformen mit Hilfe des Friedman-Tests für verbundene Stichproben, so erweist sich tatsächlich nur der Anteil, den die Studierenden einzeln arbeitend verbrachten, als signifikant verändert. Der Einsatz der anderen Sozialformen blieb trotz der Online-Lehre weitestgehend konstant (vgl. Anhang 5). Mit Blick auf die Zeit nach dem Corona-Semester zeigen sich hingegen deutlich klarere Verläufe: So wünschen sich die Lehrenden für ihren Unterricht, dass der Anteil an Eigenarbeit der Studierenden wieder auf das Niveau vor der Krise reduziert wird. Gleichzeitig soll der Anteil an Frontalunterricht abnehmen und im Gegenzug der Anteil an Gruppenarbeitsphasen gesteigert werden. Diese letzten beiden Wünsche an die zukünftige Lehre (Abnahme Frontalunterricht, Zunahme Gruppenarbeit) erweisen sich laut Friedman-Test mit anschließendem paarweisem Vergleich sowohl im Vergleich zur Zeit *vor* als auch *während* des Corona-Semesters als signifikant (vgl. Anhang 5).

### 4.3.2 Prioritäten

Mit Blick auf die Schwerpunktsetzung im Unterricht ergibt sich das in Abbildung 7 dargestellte Bild. Die graphische Aufbereitung der Daten folgt demselben Muster wie im Falle der Sozialformen unter 4.3.1.

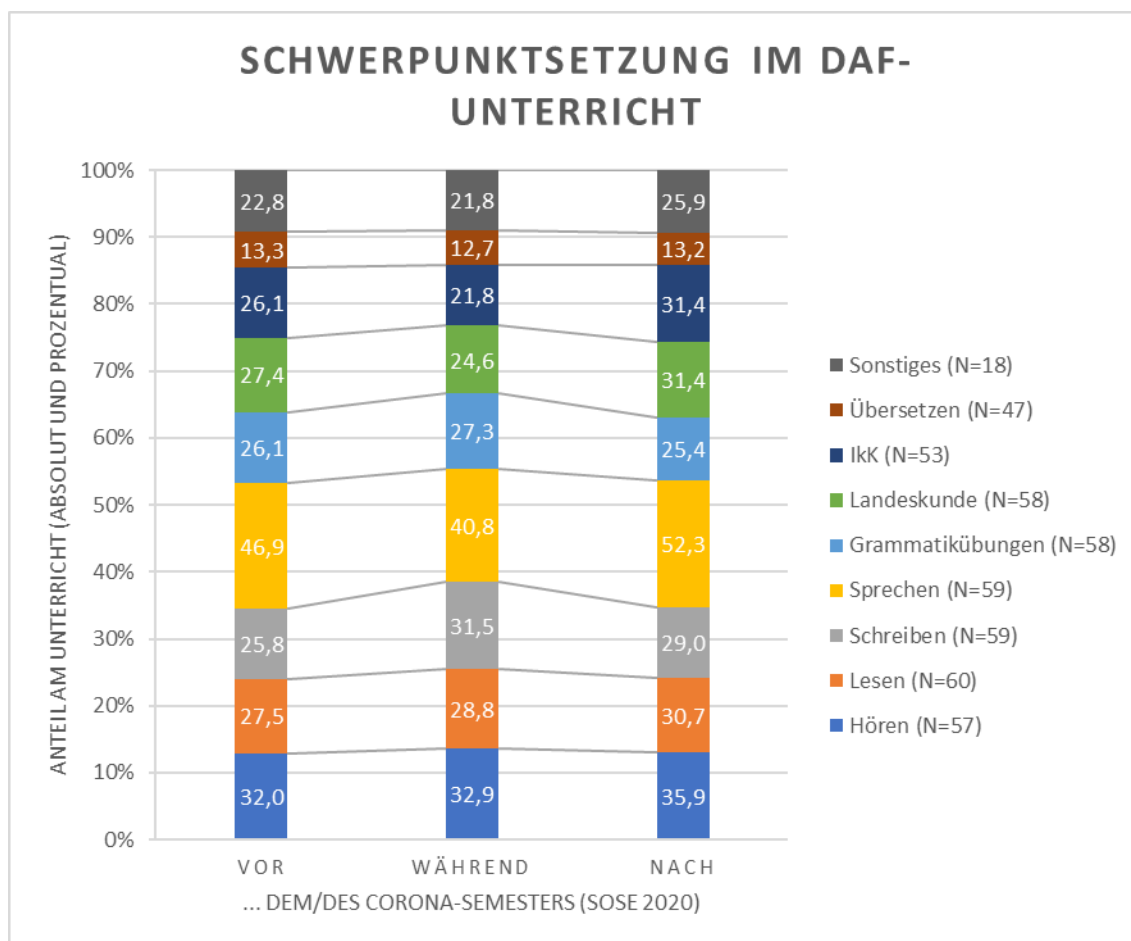


Abbildung 7: Mittelwerte (je Item max. 100) und prozentuale Anteile verschiedener Sozialformen im Unterricht *vor* und *während* des Corona-Semesters sowie des Wunsches für die Zukunft *nach* der Pandemie (jeweils auf 100 % skaliert)

Über alle drei abgefragten Zeitpunkte stellt die Fertigkeit *Sprechen* die am meisten geförderte Kompetenz dar, was nicht überraschend ist, da die muttersprachlichen Dozent\*innen an japanischen Universitäten oft für den so genannten *Kommunikationsunterricht* zuständig sind. Während des Corona-Semesters nahm der Anteil von Sprechübungen am Unterricht jedoch etwas ab. Auch die Bereiche *Landeskunde* und *Interkulturelles Lernen* wurden im Vergleich zu anderen Schwerpunkten eher reduziert. Im Gegenzug nahmen *Schreibaufgaben* offenbar am meisten zu. Jedoch liegen alle diese Veränderungen unterhalb der statistischen Signifikanzgrenze (vgl. Anhang 6). Perspektivisch möchten viele Dozent\*innen die genannten Verschiebungen wieder rückgängig

machen bzw. die Anteile von *Sprechen*, *Landeskunde* und *Interkulturellem Lernen* steigern; die Differenzwerte für diese drei Bereiche fallen im Vergleich der Werte *während* und *nach* der Pandemie entsprechend signifikant aus (vgl. Anhang 6).

Zusammengefasst kann somit festgehalten werden, dass sich der Unterricht im Corona-Semester aus Sicht der Lehrkräfte zwar hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien stark verändert hat, gleichzeitig jedoch die angewandten Sozialformen – mit Ausnahme des Anteils der Studierenden in Einzelarbeit – und die Schwerpunktsetzung im Unterricht tendenziell beibehalten wurden. Gleichzeitig zeichnen sich auch in diesen Bereichen einige grundlegende Veränderungen nach der Corona-Pandemie ab, wenn es nach den Wünschen der Befragten geht. Ob diese jedoch tatsächlich eintreffen werden, kann basierend auf den vorliegenden Daten natürlich nicht vorhergesagt werden.

#### 4.4 Lessons Learned

40 Befragte antworteten in Form eines Freitextes auf eine Frage nach den persönlichen *Lessons Learned* des ersten Corona-Semesters. Diese Antworten sollten punktuell ein tieferes Verständnis der schwerpunktmäßig quantitativ ermittelten Ergebnisse ermöglichen. Die ursprüngliche Idee war, die Textantworten nach den Themenbereichen zu kategorisieren, die auch in den geschlossenen Fragen abgefragt wurden: *Vorerfahrung mit digitalen Medien*, *Veränderung der Lehre allgemein*, *Veränderung der Nutzung digitaler Medien*, *Zufriedenheit mit der eigenen Lehre im Sommersemester 2020* sowie *Fortbildungsbedarf*. Nach einer ersten Sichtung des Datenmaterials kristallisierte sich heraus, dass in den Textantworten die *Veränderung der Nutzung digitaler Medien* und die *Zufriedenheit* nicht direkt thematisiert wurden und der *Fortbildungsbedarf* nur sehr untergeordnet.<sup>2</sup> Stattdessen wurden überwiegend *allgemeine Veränderungen des Unterrichts* thematisiert, sodass diese Kategorie analog zu den oben erwähnten Schwerpunkten ausdifferenziert wurde in *Veränderungen der gewählten Sozialformen* und der *Prioritätensetzung im Unterricht* sowie *sonstige allgemeine Veränderungen*. Allerdings wurde die *Prioritätensetzung* nur einmal erwähnt (in Bezug auf die Schwierigkeit, Ausspracheübungen durchzuführen) und wird deshalb im Folgenden nicht weiter thematisiert. Anschließend wurden die Antworten paraphrasiert und reduziert, sodass sie in die im Folgenden dargestellten Unterthemen kategorisiert und ausgezählt werden konnten.

---

<sup>2</sup> Der *Fortbildungs-* bzw. *Unterstützungsbedarf* wurde von zwei Personen thematisiert (mehr IT-Support vonseiten der Universität notwendig, eigene Kompetenz im Umgang mit digitalen Hilfsmitteln verbessern).



Mit Blick auf *allgemeine Veränderungen* erwähnten zehn Personen, dass der persönliche Kontakt zu den Studierenden fehle bzw. der virtuelle Kontakt schwieriger und aufwändiger sei:<sup>3</sup>

Ich finde auch, dass das soziale Element, der Kontakt des Lehrers zu den Studenten und der Kontakt der Studenten untereinander, fehlte und somit litt genau der Aspekt des Unterrichts, auf dem Lerninhalte erst transportiert werden können, der menschliche bzw. humanistische Aspekt nämlich.

Beim Online-Unterricht muss man viel intensiver auf den einzelnen Teilnehmer eingehen. Für den Studierenden ist das oft auch Neuland gewesen. Gerade für Studierende, die mit der Uni anfangen, war das ein psychologisches Problem. Die Studierenden brauchen dann mehr Unterstützung von der Lehrkraft.

Sechs Personen waren der Ansicht, dass Online-Unterricht – im positiven wie im negativen Sinne – eine genauere Planung und damit eine intensivere Vorbereitung erforderlich mache.

Positiv: Ich sah mich gezwungen, den Unterricht wirklich zu planen, und kann davon in Zukunft präsentieren [gemeint war vermutlich *profitieren*; Anm. d. Verf.].

Mein eigener Anspruch an Vorbereitung, Aktivierung der Studierenden und Feedback hat mich überfordert.

Zum Thema der *Sozialformen* äußerten sich zehn Personen. Das bestimmende Thema dieser Äußerungen war die Gruppenarbeit (acht Personen). Nur eine Person war der Ansicht, dass Gruppenarbeiten online besser durchzuführen wären. Sieben Personen brachten hingegen zum Ausdruck, dass sie Gruppenarbeiten im Präsenzunterricht als praktikabler und/oder effizienter empfänden. Als Gründe dafür wurden der fehlende Überblick über die Gruppenaktivitäten, die eingeschränkte Möglichkeit, einzelne Gruppen flexibel und spontan zu unterstützen, und auch eine erlebte Passivität der Studierenden in den Kleingruppen genannt. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass viele Studierende sich zuvor nie offline kennengelernt hatten; die Auswirkung dieses Umstands auf die Atmosphäre im Unterricht und in Gruppenarbeiten wurde von drei Personen erwähnt.

Die Zeit in den *breakout rooms* wird nicht aufgenommen, was bedeutet, dass ich bei großen Gruppen keine Kontrolle darüber habe, was die Studierenden tun. Bei meinem Einsatz im Seminar (auf Japanisch und Englisch) waren die Ergebnisse uneinheitlich.

---

<sup>3</sup> Alle Beispielantworten wurden zur besseren Lesbarkeit entsprechend den geltenden Rechtsschreiberegeln geringfügig korrigiert. Ausdruck und Satzbau sind unverändert.

[...] auf der Basis persönlicher Begegnung und in kleineren Kursen kann der Online-Unterricht sehr effektiv sein. Insbesondere die Gruppenarbeit in Wikis, oft auch mit *breakout*, läuft fast besser als im Seminarraum.

Zum Thema *Vorerfahrung mit digitaler Lehre* äußerten sich elf Personen. Im Zentrum stand dabei die – positiv konnotierte – Erfahrung, durch die erzwungene Digitalisierung neues Wissen und neue Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien und deren Nutzung im Fremdsprachenunterricht erworben zu haben.

[...] sowohl ich als auch die Studierenden haben im Bereich Medienkompetenz deutliche Fortschritte gemacht[.]

Nach anfänglichen Unsicherheiten (z. B. Zoom-Lizenz, Uni-Unterrichtssystem [Name gelöscht, Anm. d. Verf.] etc.) im Uni-Umfeld konnte ich mich unerwartet zügig mit dem neuen Medium (in meinem Fall Zoom) vertraut machen und schrittweise neue Möglichkeiten nutzen. Zunächst lief mangels Technikenntnisse meinerseits nicht alles nach Plan, aber ich konnte den Unterricht weitgehend realisieren und unter den Umständen lief es gut. Die Studenten waren geduldig und solidarisch. Es war interessant, neue Möglichkeiten kennenzulernen, die auch für den Unterricht danach zu nutzen sind. Insgesamt empfinde ich die Erfahrungen als Erweiterung der Unterrichtstechniken, sehe also durchaus positive Seiten in den digitalen Medien, die aus der Not heraus geboren wurden.

Wie dies in den zitierten Beispielen deutlich wird, wurden die geschilderten *Lessons Learned* unterschiedlich bewertet. Bei acht Personen war der Grundtenor deutlich positiv, bei neun Personen deutlich negativ. Weitere Kommentare von 16 Teilnehmenden wiesen sowohl positive als auch negative Aspekte auf, teils mit Tendenz in eine der beiden Richtungen. Sieben Antworten beinhalteten keine eindeutige Wertung.

## 5. Diskussion

Ziel der diesem Beitrag zugrundeliegenden Studie war es, die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie und der damit einhergehenden Digitalisierung der Lehre auf den universitären DaF-Unterricht in Japan allgemein und bezüglich der Nutzung digitaler Medien zu erfassen. Im vorliegenden Artikel standen die Introspektion und die Reflexion der Lehrenden im Fokus, insbesondere mit Blick auf die Zufriedenheit und auf allgemeine Konstituenten des Deutschunterrichts wie die Sozialformen oder die Schwerpunktsetzung. Es zeichnet sich ab, dass die Deutschdozent\*innen eine deutliche Veränderung bezüglich des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht wahrnahmen, jedoch nicht unbedingt des übergeordneten Unterrichtsstils, der Schwerpunkte im Unterricht oder gar der Lehrziele. So blieben etwa die im Unterricht gewählten Sozialformen und auch die Prioritätensetzung nach Einschätzung der Lehrenden relativ unverändert. Gleichzeitig zeigte sich der Wunsch, nach der Pandemie (noch) weniger frontal oder in Einzelarbeit, dafür

aber mehr in Gruppen zu arbeiten. Sprechen, Landeskunde und Interkulturelle Kommunikation sollen nach der Pandemie gestärkt werden. Die Lehrkräfte fühlten sich in der Regel eher nicht auf die digitale Lehre vorbereitet und sahen entsprechend Fortbildungsbedarf. Dennoch waren sie mit ihrem Unterricht im Sommersemester 2020 eher zufrieden, selbst wenn Verbesserungspotenzial erkannt wurde. Die Zufriedenheit war tendenziell höher, je weniger sie das grundsätzliche Unterrichtskonzept verändern mussten. Anders gesagt: Diejenigen, die sich mit der Notwendigkeit konfrontiert sahen, allgemeine Parameter des Unterrichts zu verändern, tendierten eher dazu, unzufrieden auf das erste Corona-Semester zurückzublicken. Diese Unzufriedenheit aufseiten der Lehrenden scheint eher nicht durch die Notwendigkeit zur Nutzung digitaler Medien verursacht worden zu sein. Dies könnte erklären, warum der Wunsch besteht, auch nach der Pandemie weiterhin digitale Medien im Unterricht einzusetzen (vgl. Auracher et al. i. V.). Insgesamt kann gesagt werden, dass die Pandemie zwar offenbar zu einer Veränderung der Nutzung digitaler Medien geführt hat, aber nicht per se des (von muttersprachlichen Lehrkräften gestalteten) Deutschunterrichts in Japan. Jedoch zeichnete sich ab, dass die Deutschlehrkräfte durch die Ad-hoc-Digitalisierung an neue Formen des Lehrens und Lernens herangeführt wurden, was möglicherweise langfristig eine Veränderung des Deutschunterrichts in Japan auslösen wird, die über die reine Anwendung digitaler Tools hinaus wirken könnte.

In Hinblick auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie müssen einige Limitationen beachtet werden. So wurden etwa fast ausschließlich muttersprachlich deutsche Kolleg\*innen adressiert, die insgesamt nur eine Teilgruppe der Deutschlehrenden in Japan darstellen, da über 85 % der Deutschlehrenden in Japan japanische Muttersprachler\*innen sind (vgl. JGG 2015: 11). Die erhobenen Daten erlauben somit keine allgemeingültige Aussage über die Veränderung des Deutschunterrichts in Japan.

Bedacht werden muss ferner, dass es sich bei den erhobenen Daten um (teils retrospektive) Einschätzungen der Befragten handelt, die sowohl mit Blick auf die Subjektivität der Wahrnehmung als auch aufgrund der Notwendigkeit zur rückblickenden Bewertung verzerrt sein können (vgl. Blank et al. 2007). Auch wäre es sinnvoll gewesen, manche der abgefragten Items zu definieren (z. B. Landeskunde, Interkulturelles Lernen), um sicherzustellen, dass alle Befragten basierend auf demselben Grundverständnis der vorgegebenen Kategorien antworten. Aus Gründen der Praktikabilität erfolgte

eine solche Erklärung nicht, was bei der Interpretation der entsprechenden Items berücksichtigt werden muss.

Hinzu kommt, dass die Studie zwar versuchte, über die Retrospektion und den Ausblick in die Zukunft Aussagen über eine Veränderung zu treffen, die Ergebnisse aber durch eine Querschnittstudie erhoben wurden. Die Planung einer Längsschnittstudie, die auch den Zeitraum vor der Pandemie abdecken hätte können, war natürlich unter den gegebenen Bedingungen nicht möglich. Der Umstand, dass die zeitliche Abfolge imitiert ist, sollte jedoch beachtet werden.

Um dennoch Rückschlüsse bezüglich der Validität der gemachten Aussagen ziehen zu können und um diese einzuordnen, werden die Ergebnisse im Folgenden den Erkenntnissen anderer Studien gegenübergestellt. Die Tatsache, dass weltweit Lehrende im Frühjahr 2020 vor derselben Herausforderung standen, erlaubt es, Vergleiche mit Lehrenden anderer Länder und anderer Sprachen zu ziehen. Horn (2020) etwa kommt für Südkorea zu ähnlichen Ergebnissen: Auch dort hatten nur wenige Kolleg\*innen Vorerfahrungen mit der Online-Lehre, waren aber nach dem ersten digitalen Semester im Grunde zufrieden. Die Studie von Bailey & Lee (2020), die sich mit Englischlehrenden an südkoreanischen Hochschulen befasst, gibt Anhaltspunkte für einen Zusammenhang zwischen der Erfahrung mit digitaler Lehre und den Erwartungen und der Zufriedenheit mit dem Sommersemester 2020. So nahmen vorrangig Lehrkräfte, die vor der Pandemie keine Erfahrungen mit dem Einsatz digitaler Medien gemacht hatten, diesen als Herausforderung wahr (vgl. ebd.). Gleichzeitig war am Anfang der Pandemie in dieser Gruppe die Bereitschaft, sich im Bereich E-Learning fortzubilden, zunächst geringer als bei Lehrkräften, die etwa über geringfügige Erfahrungswerte in der Nutzung digitaler Medien im Unterricht hatten (vgl. ebd.). Ein vergleichbarer Zusammenhang war hingegen in der vorliegenden Studie nicht auszumachen.

Auch im Kontext japanischer Englischlehrender dokumentieren Lee & Ogawa (2021) hohe Zufriedenheitswerte mit Blick auf die Online-Lehre und dabei explizit auch mit deren technischer Seite. Gründe für Unzufriedenheit deuten sich mit Blick auf die Fähigkeit zum Selbstmanagement, insbesondere hinsichtlich der eigenen zeitlichen Ressourcen sowie des Erhalts der Balance zwischen Forschung und Lehre, an (vgl. ebd.). Der zeitliche Aspekt im Sinne des Arbeitsmehraufwandes wurde auch im Rahmen dieser Studie untersucht, stand jedoch in keinem Zusammenhang mit der erlebten Arbeitszufriedenheit (vgl. Zeilhofer et al. 2021: 52f.).

Eine ebenfalls hohe Zufriedenheit unter Sprachlehrenden konnte Grein (2021) in ihrer Studie nachweisen, bei der Teilnehmende an verschiedenen Fortbildungen zum Thema Online-Lehre befragt wurden. In ihren Ergebnissen zeichnet sich außerdem ab, dass das für die Lehre gewählte Format einen entscheidenden Einflussfaktor auf die erlebte Zufriedenheit darstellte. Demnach empfanden insbesondere Lehrende, die Selbstlernkurse, also On-Demand-Formate, durchführten, eher weniger Zufriedenheit im Vergleich zu Lehrenden, die synchronen Online-Unterricht anboten (vgl. ebd.).

Von „Stolz und Anerkennung“ hinsichtlich der eigenen Arbeitsleistung ist auch in der Studie von Arndt et al. (2020: 52) zu lesen. Dort findet sich der Hinweis, dass das Ausmaß der Zufriedenheit mit der eigenen Lehre vom Messzeitpunkt abhängig sein könnte (vgl. Arndt et al. 2020). Dieser Aspekt muss auch im Zuge der Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Studie bedacht werden, die natürlich nur eine Momentaufnahme darstellen. Analog zur vorliegenden Studie wurde von Arndt et al. (2020) ebenfalls ein hoher Bedarf an kollegialem Austausch sowie an Unterstützungsangeboten im (medien-)didaktischen Bereich ermittelt. Das Erkunden der vielfältigen Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im Unterricht wurde auch von den Befragten der zitierten Studie als positiv betrachtet (vgl. ebd.).

## **6. Fazit und Ausblick**

Der vorliegende Beitrag versuchte aufzuzeigen, mit welchen Erfahrungen muttersprachliche DaF-Dozent\*innen in Japan aus dem ersten Corona-Semester herausgingen. Die zunehmende Bereitschaft, Teile der unfreiwilligen Veränderungen beizubehalten oder aber auch basierend auf den Erfahrungen Unterricht neu zu denken, lässt erahnen, dass manches in Bewegung geraten ist – auch über die Nutzung bestimmter Tools hinaus. Eine mögliche konkrete Schlussfolgerung lautet, dass Lehrende künftig noch mehr darin unterstützt werden sollten, das Wissen und die Kompetenzen zu erwerben, um ihren Unterricht konzeptionell in eine digitale Lernumgebung überführen zu können. Auf diese Weise könnte die Zufriedenheit mit der eigenen digitalen Lehre gesteigert werden.

Es bleibt mit Spannung zu verfolgen, wie sich die Fremdsprachenlehre, nicht nur mit Blick auf die deutsche Sprache, künftig verändern wird und es wäre lohnend, diese weitere Entwicklung der Digitalisierung des Fremdsprachenunterrichts in Japan mit einer Longitudinalstudie zu begleiten. Neben quantitativen Untersuchungen, etwa auch

japanischer Lehrender, hätten tiefergehende qualitative Datenerhebungen das Potenzial, detailliertere Erkenntnisse und Erklärungen der quantitativ ermittelten Zusammenhänge aufzuzeigen.

## Bibliographie

- Aoki, Kumiko (2010) The USE of ICT and e-Learning in Higher Education in Japan. *World Academy of Science, Engineering and Technology* 42, 854-858.
- Arndt, Christiane; Ladwig, Tina; Knutzen, Sönke (2020) *Zwischen Neugier und Verunsicherung: Interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020: Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse*. Online: <https://doi.org/10.15480/882.3090> (30.7.2021).
- Auracher, Jan; Sato-Prinz, Manuela; Zeilhofer, Luisa (i. V.) *Only halfway back: impact of the Covid-19 pandemic on the use of digital media in German classes in Japan*.
- Bailey, Daniel R.; Lee, Andreas Rakushin (2020) Learning from Experience in the Midst of COVID-19: Benefits, Challenges, and Strategies in Online Teaching. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal* 21/2, 176-196.
- Bayerlein, Oliver (2020) Förderung der Sprechfertigkeit durch digitale Medien. *Deutschunterricht in Japan* 24, 27-30.
- Blank, Hartmut; Musch, Jochen; Pohl, Rüdiger F. (Hrsg.) (2007) The hindsight bias. Sonderheft. *Social Cognition* 25/1.
- Colpitts, Bradley D. F.; Smith, Michael Dean; McCurrach, David P. (2020) Enhancing the digital capacity of EFL programs in the age of COVID-19: the ecological perspective in Japanese higher education. *Interactive Technology and Smart Education* ahead-of-print No. Online: <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0123> (30.7.2021).
- Grein, Marion (2021) Evaluation der unterschiedlichen virtuellen Sprachkursformen. In: Ersch, Christina Maria (Hrsg.) (2021) *Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ*. Berlin: Frank & Timme, 49-72.
- Horn, Christian (2020) Was lernen wir aus dem ersten Semester „Online-Lehre“ nach dem Covid-19-Schock? Eine Studie zu Erfahrungen und Beobachtungen von DaF-Dozierenden an koreanischen Hochschulen im Rahmen der Umstellung von Präsenz- auf Videokonferenz-Sprachunterricht im Frühlingsemester 2020. *DaF-Szene Korea* 51, 77-100.
- JGG (Komitee zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan der Japanischen Gesellschaft für Germanistik) (2013) *Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan. Untersuchungsbericht 1: Die Bildungsinstitutionen*. Online [https://www.jgg.jp/pluginfile.php/203/mod\\_page/content/18/Untersuchungsbericht\\_dt\\_1.PDF.pdf](https://www.jgg.jp/pluginfile.php/203/mod_page/content/18/Untersuchungsbericht_dt_1.PDF.pdf) (28.2.2022).
- JGG (Komitee zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan der Japanischen Gesellschaft für Germanistik) (2015) *Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan. Untersuchungsbericht 2: Die Lehrenden – Die Lernenden*. Online: [https://www.jgg.jp/pluginfile.php/203/mod\\_page/content/18/Untersuchungsbericht\\_dt\\_2.pdf?time=1609651520623](https://www.jgg.jp/pluginfile.php/203/mod_page/content/18/Untersuchungsbericht_dt_2.pdf?time=1609651520623) (28.2.2022).

- Kang, Byeongwoo (2021) How the COVID-19 Pandemic is Reshaping the Education Service. In: Lee, Jungwoo; Han, Spring H. (Hrsg.) (2021) *The Future of Service Post-COVID-19 Pandemic, Volume 1. Rapid Adoption of Digital Service Technology*. Singapore: Springer, 15-36.
- Lee, Shzh-chen Nancy; Ogawa, Chie (2021) Online Teaching Self-Efficacy – How English Teachers Feel During the Covid-19 Pandemic. *Indonesian TESOL Journal* 3/1, 1-17.
- Mayring, Philipp (1983) *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Basel: Beltz.
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) (2020) *Education in Japan beyond the crisis of COVID-19 – Leave No One Behind*. Online: [https://www.mext.go.jp/en/content/20200904\\_mxt\\_kouhou01-000008961\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/en/content/20200904_mxt_kouhou01-000008961_1.pdf) (30.7.2021).
- Raindl, Marco; Waragai, Ikumi; Ohta, Tatsuya; Miyasaka, Kosuke (2016) Mobile assisted language learning and mnemonic mapping – the loci method revisited. In: Papadima-Sophocleous; Bradley, Linda; Thouesny, Sylvie (Hrsg.) (2016) *CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016*. Dublin: Research-publishing.net, 462-467.
- Raindl, Marco (2020) Telekollaborationen und DaF-Unterricht in Japan. *Neue Beiträge zur Germanistik* 19/2, 43-66.
- Sakai, Kazumi (2021) Onrainjygyou no kanousei ni tsuite – coronawazawai joukyou de no jissen wo furikaette (Über Möglichkeiten des Online-Unterrichts: Rückblick auf die Corona-Situation 2020). *Deutschunterricht in Japan* 25, 13-24.
- Schart, Michael (2020) Japan: Unterricht, Ausbildung, Forschung: Zur Situation von DaF in Japan. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25/1, 886-900.
- Schart, Michael; Ohta, Tatsuya (2018) Von den Lehrenden her denken – zur Konzeption von Fortbildungen am Beispiel eines Qualifizierungsangebots für Deutschlehrkräfte in Japan. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45/5, 672-694.
- Waragai, Ikumi (2008) Der webgestützte Wortschatztrainer für PC und Handy Multi Record: selbständig lernen im Austausch mit anderen. *Journal of foreign language education (Keio Research Center for Foreign Language Education)* 5, 47-68.
- Zeilhofer, Luisa; Auracher, Jan; Sato-Prinz, Manuela (2021) Arbeitsbelastung von DaF-Dozentinnen und -Dozenten in Japan während der Covid-19-Pandemie. *Lektorenrundbrief LeRuBri* 54, 47-54.

## Kurzbiographien

*Manuela Sato-Prinz*: DAAD-Lektorin am Germanistischen Institut der Keio University sowie an der DAAD-Außenstelle in Tokyo. Studium (M.A., Dr. phil.) der Fächer Deutsch als Fremdsprache, Japanologie und Interkulturelle Kommunikation an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Mehrjährige Erfahrung u. a. in den Bereichen internationale Hochschulkooperationen und Studierendenmobilität.

*Luisa Zeilhofer:* Dozentin für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kyoto und Koordinatorin für Fremdsprachen beim International Academic Research and Resource Center for Language Education (i-ARRC) der Universität Kyoto. Staatlich geprüfte Fremdsprachenkorrespondentin für Englisch und Französisch. Studium (M. A.) der Fächer Deutsch als Fremdsprache, Japanologie und Sinologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihre Forschungsschwerpunkte: Didaktik DaF und Educational Psychology.

*Jan Auracher:* Seit März 2021 Senior Lecturer für Deutsch an der National University of Singapore. Nach der Promotion 2007 im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München mehrjährige Tätigkeit als Dozent für Deutsch an verschiedenen Universitäten in Japan. Von 2016 bis 2019 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für empirische Ästhetik in Frankfurt a. M.

### **Schlagwörter**

Digitale Medien, Online Lehren & Lernen, Fragebogen, DaF und Japanisch, DaF in Asien



## Anhang

### Anhang 1: Ausgewertete Fragen und Items

Frage	Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu, wenn Sie Ihre Lehre im Sommersemester 2020 mit Ihrer Lehre in früheren Semestern, etwa im Wintersemester 2019/20, vergleichen?
RF01_01	Die Häufigkeit, mit der ich digitale Medien im Unterricht genutzt habe, hat sich verändert.
RF01_02	Die Art und Weise, wie ich digitale Medien im Unterricht genutzt habe, hat sich verändert.
RF01_03	Meine Lehrziele haben sich im Vergleich zur Zeit vor der Pandemie verändert.
RF01_04	Meine Art und Weise zu unterrichten hat sich im Vergleich zur Zeit vor der Pandemie verändert.
RF01_05	Meine Schwerpunktsetzung im Unterricht hat sich im Vergleich zur Zeit vor der Pandemie verändert.

Frage	Wenn Sie an die Zeit zurückdenken, als Ihnen mitgeteilt wurde, dass Sie Ihren Unterricht im Sommersemester ganz oder teilweise virtuell abhalten müssen, inwieweit treffen dann die folgenden Aussagen auf Sie zu?
RF02_01	Ich hatte bereits Erfahrungen mit digitaler Lehre.
RF02_02	Ich wusste, welche Tools ich zu welchem Zweck einsetzen kann.
RF02_03	Ich hatte eine klare Vorstellung davon, wie ich meinen Präsenzunterricht in virtuellen Unterricht umkonzipieren würde.
RF02_04	Ich hatte das technische Knowhow zur Anwendung der benötigten digitalen Medien.
RF02_05	Ich fühlte mich im Bereich Mediendidaktik sicher.

Frage	Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen mit Blick auf Ihre Lehre im Sommersemester 2020 zu?
RF03_01	Ich habe meine Lehrziele erreicht.
RF03_02	Ich habe das Gefühl, die Studierenden haben Fortschritte erzielt.
RF03_03	Ich fand meinen Unterricht verbesserungswürdig.
RF03_04	Ich war mit meinem Unterricht zufrieden.

Frage	Inwieweit sehen Sie für sich in den folgenden Bereichen Fortbildungs- bzw. Unterstützungsbedarf?
RF04_01	Fortbildung zu Mediendidaktik
RF04_02	Fortbildung zu Software-Tools
RF04_03	Kollegialer Austausch/Best-Practice-Beispiele
RF04_04	Professionelle didaktische Unterstützung
RF04_05	Professionelle technische Unterstützung

Frage	Was sind Ihre persönlichen „Lessons Learned“ aus dem Corona-Semester (positive wie negative)?
RF06_01	(offene Texteingabe)

Frage	Wenn Sie in der Zeit vor oder während Corona digitale Medien im Unterricht eingesetzt haben, in welchen Sozialformen haben Sie dann zu welchen Anteilen unterrichtet? <sup>4</sup>
X107_01	Dozent*in präsentiert vor der Klasse
X107_01a	Dozent*in präsentiert vor der Klasse (Zweiter Regler)
X107_04	Teilnehmer*innen präsentieren vor der Klasse
X107_04a	Teilnehmer*innen präsentieren vor der Klasse (Zweiter Regler)
X107_02	Teilnehmer*innen in Eigenarbeit
X107_02a	Teilnehmer*innen in Eigenarbeit (Zweiter Regler)
X107_03	Teilnehmer*innen in Gruppenarbeit
X107_03a	Teilnehmer*innen in Gruppenarbeit (Zweiter Regler)

Frage	Wenn Sie in der Zeit nach der Pandemie digitale Medien im Unterricht einsetzen, wie häufig möchten Sie dann in den folgenden Sozialformen unterrichten?
PO08_01	Dozent*in präsentiert frontal
PO08_04	Teilnehmer*innen präsentieren frontal
PO08_02	Teilnehmer*innen in Eigenarbeit
PO08_03	Sozialformen_nach: Teilnehmer*innen in Gruppenarbeit

Frage	Welchen Anteil Ihres Unterrichts haben Sie in der Zeit vor bzw. während Corona den folgenden Kompetenzen bzw. Bereichen eingeräumt?
X114_01	Hörverstehen
X114_01a	Hörverstehen (Zweiter Regler <sup>5</sup> )
X114_02	Leseverstehen
X114_02a	Leseverstehen (Zweiter Regler)
X114_03	Schreiben
X114_03a	Schreiben (Zweiter Regler)
X114_04	Sprechen
X114_04a	Sprechen (Zweiter Regler)
X114_05	Grammatikübungen
X114_05a	Grammatikübungen (Zweiter Regler)
X114_06	Landeskunde
X114_06a	Landeskunde (Zweiter Regler)
X114_08	Interkulturelle Kompetenz
X114_08a	Interkulturelle Kompetenz (Zweiter Regler)
X114_09	Übersetzen
X114_09a	Übersetzen (Zweiter Regler)

Frage	Haben sich die Erfahrungen in diesem Semester auf Ihre Prioritätensetzung ausgewirkt? Können Sie abschätzen, welchen Anteil Ihres Unterrichts Sie zukünftig, nach der Pandemie, den folgenden Kompetenzen einräumen werden?
PO16_01	Hörverstehen
PO16_02	Leseverstehen

<sup>4</sup> Zweiter Regler: Bezog sich auf die Zeit während des Corona-Semesters

<sup>5</sup> Zweiter Regler: Bezog sich erneut auf die Zeit während des Corona-Semesters

PO16_03	Schreiben
PO16_04	Sprechen
PO16_05	Grammatikübungen
PO16_06	Landeskunde
PO16_08	Interkulturelle Kompetenz
PO16_09	Übersetzen

## Anhang 2: Ergebnisse der explorativen Faktorenanalysen und Skalenkonstruktion

Faktor bzw. Skala	Items (Ladung)	Cronbachs Alpha	Kaiser-Meyer-Olkin (p-Wert)	Erklärte Gesamtvarianz
Veränderung der Lehre allgemein	Meine Lehrziele haben sich im Vergleich zur Zeit vor der Pandemie verändert. (0,887) Meine Art und Weise zu unterrichten hat sich im Vergleich zur Zeit vor der Pandemie verändert. (0,871) Meine Art und Weise zu unterrichten hat sich im Vergleich zur Zeit vor der Pandemie verändert. (0,846)	,843	,681 (,000)	76,837%
Veränderung der Nutzung digitaler Medien	Die Häufigkeit, mit der ich digitale Medien im Unterricht genutzt habe, hat sich verändert. (0,880) Die Art und Weise, wie ich digitale Medien im Unterricht genutzt habe, hat sich verändert. (0,868)	,705		
Vorerfahrung mit digitalen Medien	Ich hatte bereits Erfahrungen mit digitaler Lehre. (0,860) Ich wusste, welche Tools ich zu welchem Zweck einsetzen kann. (0,907) Ich hatte eine klare Vorstellung davon, wie ich meinen Präsenzunterricht in virtuellen Unterricht umkonzipieren würde. (0,867) Ich hatte das technische Knowhow zur Anwendung der benötigten digitalen Medien. (0,834) Ich fühlte mich im Bereich Mediendidaktik sicher. (0,905)	,921	,845 (,000)	76,537%
Fortbildungsbedarf im Bereich digitaler Medien	Fortbildung zu Mediendidaktik (0,759) Fortbildung zu Software-Tools (0,808)	,854	,715 (,000)	6,247%

	Kollegialer Austausch/Best-Practice-Beispiele (0,774) Professionelle didaktische Unterstützung (0,854) Professionelle technische Unterstützung (0,778)			
Zufriedenheit mit der eigenen Lehre	Ich habe meine Lehrziele erreicht. (0,826) Ich habe das Gefühl, die Studierenden haben Fortschritte erzielt. (0,813) Ich fand meinen Unterricht (nicht) verbesserungswürdig. (0,604) Ich war mit meinem Unterricht zufrieden. (0,799)	,755	,690 (,000)	58,652%

### Anhang 3: Korrelationsanalysen zwischen den Faktoren

Korrelationen <sup>b</sup>						
		1	2	3	4	5
1 Veränderung der Lehre allgemein	Pearson-Korrelation	--				
	Sig. (2-seitig)					
2 Veränderung der Nutzung digitaler Medien	Pearson-Korrelation	,230	--			
	Sig. (2-seitig)	,068				
3 Vorerfahrung mit digitalen Medien	Pearson-Korrelation	-,184	-,348**	--		
	Sig. (2-seitig)	,145	,005			
4 Zufriedenheit mit der eigenen Lehre	Pearson-Korrelation	-,399**	-,094	,151	--	
	Sig. (2-seitig)	,001	,458	,233		
5 Fortbildungsbedarf	Pearson-Korrelation	,161	,033	-,361**	-,102	--
	Sig. (2-seitig)	,203	,799	,003	,424	
**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.						
b. Listenweise N = 64						

Deskriptive Statistiken			
	Mittelwert	Standardabweichung	N
1 Veränderung der Lehre allgemein	2,3177	,66780	64
2 Veränderung der Nutzung digitaler Medien	3,5391	,57255	64
3 Vorerfahrung mit digitalen Medien	2,2250	,84063	64
4 Zufriedenheit mit der eigenen Lehre	2,8906	,43387	64
5 Fortbildungsbedarf	3,0063	,66854	64

**Anhang 4: Korrelationen zwischen Faktor *Veränderung der Lehre allgemein* und ermittelten, absoluten Veränderungswerten (vor-während) bei den Sozialformen und der Prioritätensetzung**

	Mittelwert	Standard- abweichung	N	Korrelation mit:	Veränderung der Lehre allgemein
Veränderung der Lehre allge- mein	2,3182	,66005	66	Pearson- Korrelation	--
				N	66
Veränderung absolut vorher- während: Dozent*in vor der Klasse	16,51	18,383	57	Pearson- Korrelation	,425**
				Sig. (2-seitig)	,001
				N	54
Veränderung absolut vorher- während: TN in Eigenarbeit	19,58	22,927	55	Pearson- Korrelation	,170
				Sig. (2-seitig)	,219
				N	54
Veränderung absolut vorher- während: TN Gruppen	23,75	21,170	53	Pearson- Korrelation	,289*
				Sig. (2-seitig)	,038
				N	52
Veränderung absolut vorher- während: TN vor der Klasse	14,04	13,950	48	Pearson- Korrelation	,391**
				Sig. (2-seitig)	,007
				N	47
Veränderung absolut vorher- während: Hören	7,49	10,181	55	Pearson- Korrelation	,375**
				Sig. (2-seitig)	,005
				N	54
Veränderung absolut vorher- während: Lesen	6,87	8,298	60	Pearson- Korrelation	,373**
				Sig. (2-seitig)	,004
				N	58
Veränderung absolut vorher- während: Schreiben	9,49	11,379	61	Pearson- Korrelation	,278*
				Sig. (2-seitig)	,033
				N	59
Veränderung absolut vorher- während: Sprechen	12,02	15,004	56	Pearson- Korrelation	,415**
				Sig. (2-seitig)	,002
				N	55

Veränderung absolut vorher- während: Grammatikübung	5,07	8,357	46	Pearson- Korrelation	,367*
				Sig. (2-seitig)	,013
				N	45
Veränderung absolut vorher- während: Landeskunde	6,16	10,411	50	Pearson- Korrelation	,304*
				Sig. (2-seitig)	,034
				N	49
Veränderung absolut vorher- während: IkK	6,77	12,270	48	Pearson- Korrelation	,209
				Sig. (2-seitig)	,158
				N	47
Veränderung absolut vorher- während: Übersetzen	2,82	4,546	44	Pearson- Korrelation	,433**
				Sig. (2-seitig)	,004
				N	43

#### Anhang 5: Friedman-Tests zur Veränderung der eingesetzten Sozialformen samt Post-hoch-Tests (Dunn-Bonferroni), sofern relevant

Item	N	Test bzw. Vergleichszeitpunkt	Teststatistik	p-Wert
Dozent*in präsentiert vor der Klasse	55	Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben	17,005	,000***
		<i>vor-während</i>	-,227	,700
		<i>während-nach</i>	,727	,000***
		<i>vor-nach</i>	,500	,026*
Teilnehmer*innen präsentieren vor der Klasse	51	Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben	,811	,667
Teilnehmer*innen in Eigenarbeit	52	Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben	15,283	,000***
		<i>vor-während</i>	-,683	,001**
		<i>während-nach</i>	,558	,013*
		<i>vor-nach</i>	-,125	1,000
Teilnehmer*innen in Gruppenarbeit	57	Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben	14,749	,001**
		<i>vor-während</i>	,184	,976
		<i>während-nach</i>	-,658	,001**
		<i>vor-nach</i>	-,474	,034*

\*p < 0,05, \*\*p < 0,01, \*\*\*p < 0,001 (p-Werte der paarweisen Tests sind Bonferroni-korrigiert)

**Anhang 6: Friedman-Tests zur Veränderung der Prioritätensetzung im Unterricht samt Post-hoc-Tests (Dunn-Bonferroni), sofern relevant**

Item	N	Test bzw. Vergleichszeitpunkt	Teststatistik	p-Wert
Hörverstehen	57	Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben	3,290	,193
Leseverstehen	60	Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben	,547	,761
Schreiben	59	Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben	5,635	,060
Sprechen	59	Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben	10,683	,005**
		<i>vor-während</i>	,237	,592
		<i>während-nach</i>	-,551	0,008*
		<i>vor-nach</i>	-,314	,266
Grammatikübungen	58	Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben	3,784	,151
Landeskunde	58	Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben	11,026	,004**
		<i>vor-während</i>	,388	,110
		<i>während-nach</i>	-,543	,010*
		<i>vor-nach</i>	-,155	1,000
Interkulturelle Kompetenz	53	Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben	12,923	,002**
		<i>vor-während</i>	,340	,241
		<i>während-nach</i>	-,623	,004**
		<i>vor-nach</i>	-,283	,435
Übersetzen	47	Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben	2,707	,258
Sonstige Inhalte	18	Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben	2,000	,368

\*p < 0,05, \*\*p < 0,01, \*\*\*p < 0,001 (p-Werte der paarweisen Tests sind Bonferroni-korrigiert)