

„Dafür, dass alles so plötzlich kam, fand ich den Umstieg [...] gelungen!“

Perspektiven von Teilnehmenden auf die coronabedingte Digitalisierung in Weiterbildungsstudien für Deutsch als Zweitsprache

Ina-Maria Maahs^{1,*} & Mihail Sotkov^{2,**}

¹ Universität zu Köln

² Technische Universität Dortmund

* Kontakt: Universität zu Köln,

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache,

Triforum, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de

** Kontakt: Technische Universität Dortmund,

Institut für Sprache, Literatur und Kultur,

Linguistik des Deutschen: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache,

Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

mihail.sotkov@udo.edu

Zusammenfassung: Im Frühjahr 2020 mussten in der Bundesrepublik Deutschland bedingt durch die Covid-19-Pandemie völlig unerwartet plötzlich beinahe alle Lehr- und Lernangebote auf Distanz umgestellt werden. In der öffentlichen Debatte werden diesbezüglich häufig an erster Stelle die Herausforderungen für die allgemeinbildenden Schulen diskutiert; von dieser plötzlichen Änderung der Rahmenbedingungen betroffen waren aber auch viele weitere Bereiche des Bildungssektors. So wurden zu dem Zeitpunkt im Kontext der Hochschullehre und Lehrkräfteweiterbildung die sonst üblichen Präsenzveranstaltungen ad hoc auf digitale Bildungsangebote umgestellt. Die vorliegende Studie beleuchtet diese Umstellung für die Weiterbildungsstudien Deutsch als Zweitsprache in Nordrhein-Westfalen und stellt dabei die Perspektive der teilnehmenden Lehrkräfte in den Fokus. Dabei zeigt sich dieser historisch einmalige Moment als aufschlussreiche Lerngelegenheit für die Gestaltung zukünftiger Angebote, da durch die notgedrungenen Erfahrungen mit Online-Formaten nicht nur Hinweise auf konkrete Herausforderungen und Potenziale digitaler Weiterbildungsstudien aufgezeigt werden können, sondern sich auch Veränderungen in der Haltung der befragten Lehrkräfte zu E-Learning-Angeboten in der Weiterbildung beobachten lassen. Als besonders zukunftsweisend scheinen in diesem Kontext hybride Formate zu sein, die Vorteile von Präsenz- und Online-Angeboten systematisch und gewinnbringend kombinieren.

Schlagerwörter: Deutsch als Zweitsprache; Lehrkräfteweiterbildung; E-Learning; Corona-Pandemie



1 Einführung

Der Beginn der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020 hat fast alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens unvorbereitet getroffen. Das gilt auch für den Bildungssektor. Bei Diskussionen über diese Herausforderung liegt der Fokus häufig auf der konkreten Situation in den Schulen und Kitas der Bundesrepublik. Dem Bildungssektor sind jedoch sehr viel mehr Segmente zuzuordnen, die ebenfalls ad hoc auf unerwartete Einschränkungen reagieren mussten. Dazu zählen auch die Hochschullehre und die Lehrkräfteweiterbildung. In diesem Beitrag werden diese in der aktuellen Debatte weniger beachteten Bereiche am Beispiel der Weiterbildungsinitiative Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Nordrhein-Westfalen (NRW) genauer in den Blick genommen, insbesondere der Zeitraum zu Beginn der Krise im Frühling und Frühsommer 2020.

Während an anderen Stellen ein stärkerer Einbezug der Hochschulen in die Lehrkräfteweiterbildung gefordert wird (vgl. Winter, 2020), ist dies im Bereich DaZ zumindest in NRW bereits seit 2016 eine nicht nur punktuell, sondern flächendeckend gelebte Realität, die im Kontext der Weiterbildungsinitiative DaZ staatlich gefördert wird. Ziel ist u.a., in der direkten Interaktion zwischen Forschung und Praxis Synergieeffekte zu nutzen und einen zweiseitigen Transfer zu ermöglichen, der Erkenntnisse aus der Wissenschaft in die Praxis vermittelt, aber genauso auch Bedarfe aus der Praxis in die Wissenschaft trägt (vgl. Leibniz-Gemeinschaft, 2018).

In diesem Kontext ist im Sommer 2020 eine Studie entstanden, die den Umstieg von Präsenz- auf Online-Formate aus der Perspektive der teilnehmenden Lehrkräfte fokussiert. Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse zusammenfassend präsentiert. Dafür werden in Kapitel 2 zunächst der Erhebungskontext genauer dargestellt und das Spezifikum der universitären Weiterbildungsangebote im Spannungsfeld zwischen Studium und Lehrkräftefortbildung skizziert. Daran schließt in Kapitel 3 die Einführung in das Forschungsdesign der eigentlichen Studie an. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse deskriptiv vorgestellt, woran in Kapitel 5 eine inhaltliche Diskussion anknüpft. Kapitel 6 bietet ein zusammenfassendes Fazit.

2 Weiterbildungsstudienangebote: Ein Spannungsfeld zwischen Studium und Lehrkräfteweiterbildung

2.1 Die Weiterbildungsinitiative DaZ in NRW

2016 wurde in NRW als Reaktion auf die großen globalen Migrationsbewegungen vom Wissenschaftsministerium die landesweite Weiterbildungsinitiative DaZ ins Leben gerufen. Insbesondere die verschiedenen Fluchtbewegungen führten in der Zeit zu einem starken Anstieg der Asylantragsstellungen in der Bundesrepublik Deutschland (2015 ein Anstieg um 135 %; vgl. BMI, 2016, S. 9), was wiederum auch einen gestiegenen Bedarf an sprachlicher Förderung für neuzugewanderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene evozierte. So gab es z.B. allein 2016 339.578 neue Kursteilnehmende an Integrationskursen bundesweit, während es 2015 noch 179.398 gewesen waren und in den Jahren 2005 bis 2014 insgesamt 1.139.673 (BAMF, 2017, S. 4). Auf NRW fielen davon im Jahr 2016 23,4 Prozent der neuen Kursteilnehmenden, was 79.580 neuen Lernenden entspricht (BAMF, 2017, S. 8). Eine Erhebung des Schulministeriums NRW zeigt zudem, dass im Laufe des Schuljahrs 2015/2016 30.200 neuzugewanderte Schüler*innen landesweit an öffentlichen Schulen beschult und in der deutschen Sprache gefördert wurden. Das entspricht 14 Prozent mehr als zu Beginn des Schuljahres im Herbst 2015 (vgl. Landesregierung NRW, 2016). Aber auch heute erhalten insgesamt 85.000 neuzugewanderte Schüler*innen in NRW eine Deutschsprachförderung (vgl. MSB NRW, 2021). Sprachliche Bildung scheint sich demnach allein in dieser Hinsicht als Daueraufgabe zu manifestieren.

Den bestehenden Qualifizierungsbedarf hat das Land NRW erkannt und sich ein entsprechend gesteigertes Angebot an Weiterbildungen für Lehrkräfte an Schulen und in der Erwachsenenbildung im Bereich DaZ zum Ziel gesetzt. Diese sollten qualitativ hochwertig gestaltet und am aktuellen Stand der Forschung orientiert sein sowie über kurzfristige Notlösungen hinausgehen. Entsprechend wurde eine an die lehrer*innenbildenden Hochschulen des Landes ausgerichtete Ausschreibung für Weiterbildungsstudien im Bereich DaZ formuliert, die zu einer zeitnahen Gründung von Weiterbildungsangeboten an elf Hochschulstandorten in NRW führte.¹ Entsprechend der Ausschreibung gibt es dabei zwei verschiedene Varianten: eine „große“ Version mit 30 Leistungspunkten, die im Grunde einer langfristigen Weiterbildung anderer Träger entspricht, und eine „kleine“ Version mit sechs Leistungspunkten, die eher am Vorbild mehrtägiger Fortbildungen orientiert ist. Nicht an jedem Standort existieren jedoch beide Versionen. Inhaltlich setzt jeder Standort individuelle Schwerpunkte, und es existiert kein einheitliches Curriculum. Neben dem grundsätzlichen Thema der lerner*innenorientierten Vermittlung von DaZ vereint jedoch alle Angebote die Herausforderung, im Spannungsfeld zwischen Hochschulstudium und Lehrkräfteweiterbildung einen angemessenen Ausgleich zu finden, der wissenschaftliche Ansprüche und praxisorientierte Bedürfnisse miteinander vereint.

Veranstaltungen im regulären Lehramtsstudium und Veranstaltungen der üblichen Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte unterscheiden sich aufgrund der verschiedenen Settings und Zielgruppen zumeist stark. Ein Weiterbildungsstudium hingegen bildet ein hybrides Konzept, das neuer Aushandlungen verschiedener Aspekte bedarf, wie z.B. des Anteils des eigenverantwortlichen Selbststudiums, des Umfangs des theoretischen Hintergrunds, der Formen des Praxisbezugs, der Veranstaltungszeiten oder der zu erbringenden Leistungen. Eine gelungene Konzeption kann dabei nicht nur Effekte auf die Kompetenzen der Lehrkräfte entfalten, sondern auch positiven Einfluss auf die Unterrichtsqualität allgemein nehmen. So hat bereits Hattie nachgewiesen, dass die Weiterbildung von Lehrkräften mit einer Effektstärke von $d=0,62$ einen erheblichen Einfluss auf das Lernen von Schüler*innen hat (Hattie et al., 2013, S. 143ff.). Aber nicht jedes Weiterbildungsangebot in diesem Kontext wirkt gleichermaßen. Kriterien für gute Lehrkräftefortbildungen hat Lipowsky erforscht. Er konnte zeigen, dass eine erfolgreiche Fortbildung v.a. Zeit braucht, um einen nachhaltigen Effekt zu erzielen. Dies lässt eine systematische Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen zu, die im besten Fall auch gezielte Rückmeldeformate umfasst. Die Teilnehmenden sollten dabei zudem die Möglichkeit haben, die eigene Wirksamkeit zu erleben, aber möglichst auch intensiv mit Kolleg*innen zusammenzuarbeiten. Entscheidend sein können weiterhin die Orientierung an einem lernwirksamen Unterricht, ein fachlicher Fokus mit angemessener Tiefe sowie ein Einbezug wissenschaftlicher Expertise (vgl. Lipowsky, 2014, S. 517–530), was eine Verankerung an den Hochschulen nahelegt.

2.2 Ad-hoc-Digitalisierung der Lehrer*innenbildung

Die Angebote der Weiterbildungsinitiative DaZ in NRW, insbesondere in der „großen“ Version (30 LP), bieten eine gute Ausgangsvoraussetzung, um die von Lipowsky identifizierten Qualitätskriterien zu erfüllen, da sie alle eine Verschränkung von Wissenschaft und Praxis vorsehen und langfristig angelegt sind. Eine systematische Forschung zur konkreten Umsetzung einzelner Kriterien an den verschiedenen Standorten sowie zu Effekten auf die Lernenden ist jedoch bislang nicht erfolgt. In der oben referierten Grundlagenforschung fanden zudem die Bedingungen der Lehre auf Distanz, wie sie die globale Corona-Pandemie notwendig machte, noch keine Berücksichtigung. In dieser historisch neuen Situation ist demnach zu fragen, wie die Ad-hoc-Umstellung von Präsenzveranstaltungen auf digitale Angebote erfolgte, wie diese von den Teilnehmenden

¹ Weitere Informationen unter: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/studium-weiterbildung/weiterbildungsstudium-daz/landesweite-weiterbildungsinitiative-deutsch-als-zweitsprache/>.

wahrgenommen wurde und welche Effekte sie letzten Endes auf den Unterricht und die Lerneffekte der Schüler*innen hatte. Dieser Artikel liefert dazu einen ersten explorativen Beitrag mit Fokus auf die Perspektive der weitergebildeten Lehrkräfte. Ziel ist es, ausgehend von der konkreten Situation erste Erkenntnisse zu Herausforderungen, aber auch Potenzialen digitaler Weiterbildungsangebote in diesem spezifischen Bereich herauszuarbeiten, die richtungweisend für Anschlussforschungen sowie die (Um-)Gestaltung der Bildungsangebote sein können.

Insgesamt existiert verhältnismäßig wenig Forschung zum konkreten Fall von Weiterbildungsstudien. Das gilt umso mehr für die Evaluation spezifischer Effekte der Corona-Krise. Da hier aber Einflüsse der klassischen ersten und dritten Phase der Lehrkräftebildung kumulieren, können auch Studien aus der universitären Lehramtsausbildung sowie zu Weiterbildungsangeboten außerhalb der Wissenschaft erste Orientierungswerte bieten. Eine der ersten Studien zur Reaktion von Lehramtsstudierenden auf die Umstellung von Präsenz- auf Online-Lehre der Universität Kassel legt nahe, dass die Online-Lehre zu mehr Flexibilität im Studium geführt hat, aber auch zu mehr Herausforderungen in der Selbstorganisation (vgl. Osterberg et al., 2020, S. 5). Zudem reduzierte sich der Austausch mit den Kommiliton*innen deutlich (vgl. Osterberg et al., 2020, S. 9). Das bestätigt auch eine groß angelegte Studie des Centrums für Hochschulentwicklung (vgl. CHE, 2021, S. 23–25). Von allen in der Online-Lehre eingesetzten Tools und Medien bewerteten die Studierenden Aufzeichnungen oder Streams von Lehrveranstaltungen, sprachgestützte Foliensätze sowie Online-Seminare (Videokonferenzen) als besonders wirksam (vgl. Osterberg et al., 2020, S. 7).

Während es außerdem bereits eine große Bandbreite an Forschung dazu gibt, wie Unterricht in der Schule durch digitale Medien gestaltet wird, was für Kompetenzen Lehrkräfte dafür mitbringen und welche Einstellungen zur Digitalisierung der Unterrichtspraxis vorherrschen (vgl. Forschungsmonitor Schule, 2020), ist wenig darüber bekannt, wie Lehrkräfte Digitalisierung in der Weiterbildung bewerten. Wenn in diesem Kontext das Thema adressiert wird, bezieht man sich auch hier zumeist auf Digitalisierung als Inhalt von Weiterbildungen (vgl. STARK-Verlag, 2018), nicht auf das Format der Weiterbildung selbst. Noch schlechter ist die Forschungslage in Bezug auf Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung für DaF/DaZ, die insgesamt immer noch deutlich schlechter erforscht ist. Grund dafür könnte sein, dass sich hier schon der Zugang zum Forschungsfeld aufgrund der heterogenen Ausbildungswege, der vielen verschiedenen, dezentral organisierten Kursanbieter und des hohen Maßes an Freiberuflichkeit schwierig gestaltet. Daten des Adult Education Survey (AES) von 2018 zeigen jedoch, dass bis dahin insgesamt 79 Prozent aller Weiterbildungsangebote für Erwachsene als Präsenzveranstaltungen gestaltet waren (vgl. BMBF, 2020). Es ist entsprechend anzunehmen, dass auf Seiten der Teilnehmenden bislang kaum Erfahrungen mit rein digitalen Weiterbildungen vorlagen.

Somit lassen sich zum aktuellen Zeitpunkt noch erhebliche Desiderate identifizieren, die auch die vorliegende Studie nur sehr bedingt auflösen kann. In den Fokus gerückt werden soll vielmehr der unerwartete Umbruch aus dem Präsenz- in das Digitalformat der Weiterbildungsangebote DaZ in NRW. Dieser entfaltet seine besondere Brisanz gerade dadurch, dass sich hier der Prozess der Digitalisierung in rasender Geschwindigkeit vollzog und dabei sowohl auf Lehrenden- als auch auf Teilnehmenden-Seite Menschen einbezogen wurden, die sich diesem unter anderen Umständen eventuell entzogen hätten. Entsprechend lassen die Befunde nur sehr bedingt verallgemeinerbare Schlüsse zu Einstellungen von Lehrkräften zu digitalen Weiterbildungsformaten zu; gleichwohl bieten sie aber Einblicke in einen historisch seltenen Moment. Entsprechend lassen sich zumindest erste Impulse für zukünftige didaktische Konzeptionen wie auch mögliche Schwerpunktsetzungen weiterer wissenschaftlicher Untersuchungen ableiten.

3 Forschungsdesign

Durchgeführt wurde die vorliegende Studie als Online-Befragung im Sommer 2020. Im Folgenden soll auf die konkrete Fragestellung (Kap. 3.1), das Erhebungsinstrument der Online-Befragung und die Generierung des Samples (Kap. 3.2), die Fragebogenkonstruktion (Kap. 3.3) sowie den Datenanalyseprozess (Kap. 3.4) eingegangen werden.

3.1 Fragestellung

Im Fokus der Untersuchung steht die Frage: Wie haben die teilnehmenden Lehrkräfte die coronabedingte Umstellung von Präsenz- auf Online-Angebote im Kontext der Weiterbildungsinitiative DaZ in NRW wahrgenommen? Davon abgeleitet lassen sich verschiedene Unterfragen konkretisieren:

- Welche digitalen Tools und Formate wurden bei der Ad-hoc-Umstellung auf Online-Angebote in den Weiterbildungsangeboten genutzt?
- Wie werden diese digitalen Tools und Formate im Kontext des Weiterbildungsstudiums von den Teilnehmenden bewertet?
- Welche Potenziale und Einschränkungen von Online-Angeboten im Kontext der Lehrkräfteweiterbildung (im Bereich DaZ) konnten von den Teilnehmenden im Rahmen dieser Ad-hoc-Umstellung identifiziert werden, und inwiefern lassen die Ergebnisse Extrapolationen zu?
- Welche Einstellung zu Online-Angeboten im Bereich der Lehrkräfte-Weiterbildung hatten die Teilnehmenden vor der coronabedingten Umstellung auf Online-Formate, und inwiefern hat sich diese durch die Teilnahme am Online-Weiterbildungsstudium verändert?

3.2 Online-Befragung und Samplegenerierung

Das Erhebungsinstrument der Online-Befragung wurde genutzt, weil es den großen Vorteil birgt, dass es „zeitlich und räumlich unabhängig“ (Wagner-Schelewsky & Hering, 2019, S. 788; Hervorh. i.O.) durchführbar ist. Eingesetzt wurde ein Online-Fragebogen der Software LimeSurvey, sodass keine Interviewer*innen benötigt wurden. Das ermöglichte zum einen eine effiziente coronakonforme Umsetzung; zum anderen wurden Interviewer*innen-Effekte ausgeschlossen (Wagner-Schelewsky & Hering, 2019, S. 788). Allerdings zeigt sich bei Online-Befragungen eine besondere Herausforderung, „wenn es darum geht, die erreichbare Population zur Teilnahme zu motivieren“ (Wagner-Schelewsky & Hering, 2019, S. 788–789), da häufig kein direkter persönlicher Kontakt zu den adressierten Personen besteht. Das war auch hier der Fall.

Der Link zur Umfrage wurde mittels eines E-Mail-Verteilers an die Lehrenden aller universitären Standorte der Weiterbildungsinitiative ($n=11$) distribuiert. Die Lehrenden wurden gebeten, die Teilnehmenden am jeweiligen Standort auf die Online-Befragung aufmerksam zu machen und ihnen den Link zur Verfügung zu stellen. Inwiefern das geschehen ist und an wie viele Teilnehmende der Link verschickt wurde, wurde nicht in allen Fällen zurückgemeldet. Da es auch kein Gesamtverzeichnis aller Teilnehmenden der Gesamtinitiative gibt, ist die Grundgesamtheit der Zielgruppe nicht sicher auszumachen. Alle Daten wurden zudem anonymisiert erhoben. Adressiert wurden grundsätzlich alle Teilnehmenden an den DaZ-Weiterbildungsprogrammen des jeweiligen universitären Standorts, die den pandemiebedingten Umstieg von Präsenzformaten auf Online-Formate mitvollziehen mussten, unabhängig davon, ob sie die 6-LP- oder die 30-LP-Variante absolvierten. Dabei handelt es sich i.d.R. um ausgebildete Lehrkräfte im Schuldienst oder der Erwachsenenbildung, die unterschiedliche Fächer für diverse Altersstufen unterrichten. Darunter sind sowohl Lehrkräfte mit langjähriger als auch solche mit

bisher wenig Berufserfahrung, teilweise auch angehende Lehrkräfte, die den Berufseinstieg noch vor sich haben. Teilgenommen haben insgesamt 48 Personen; vollständige Datensätze liegen von 29 Personen vor. Einbezogen in die Auswertungen wurden alle eingegebenen Antworten.

Gründe für Unit-Nonresponse und Drop-Outs werden im Rahmen unserer Auseinandersetzung nicht erhoben. Mangelnde Teilnahmebereitschaft könnte u.a. darin begründet sein, dass pandemiebedingt vieles – auch weitere Befragungen – online durchgeführt wird, sodass hier eine gewisse Sättigung der Beteiligungsbereitschaft eingesetzt hat. Außerdem ist diese Zielgruppe von coronabedingten Einschränkungen im eigenen Berufsleben besonders betroffen und dadurch teilweise sehr stark ausgelastet, was die persönlichen zeitlichen Ressourcen erheblich einschränkt.

3.3 Fragebogenkonstruktion

Die Entwicklung des eigenen Fragebogens hatte zum Ziel, auf Item-Ebene „möglichst genau die theoretischen Annahmen und die zugrundeliegenden Forschungsfragen“ (Fietz & Friedrichs, 2019, S. 826) abzubilden. Dabei dienten Porsts (2019, S. 831–839) „zehn Gebote der Frageformulierungen“ als (qualitätssichernder) Orientierungsrahmen, der sicherstellt, dass die Befragten alle Fragen korrekt sowie eindeutig verstehen und auch beantworten können, keine Suggestionen erfolgen oder keine Reihenfolgeeffekte auftreten. Im Konstruktionsprozess wurden diesbezüglich neben der Formulierung der Einzelfragen insbesondere die Sortierung und Zuordnung der einzelnen Fragen zu bestimmten Themenblöcken immer wieder kritisch reflektiert und diskutiert, da „sie bei geringer Ausgewogenheit zu Verweigerung einzelner Antworten oder gar zum Abbruch [...] führen können“ (Fietz & Friedrichs, 2019, S. 826).

Dazu zählt auch die Abwägung des richtigen Maßes an offenen und geschlossenen Fragen, damit diese sinnvoll aufeinander abgestimmt sind. Denn während geschlossene Fragen „schneller zu erheben und einfacher auszuwerten sind“ (Fietz & Friedrichs, 2019, S. 818), können offene Fragen den Vorteil haben, „ein umfangreiches und differenzierteres Material [zu] liefern“, ohne „den Befragten in eine bestimmte Richtung zu lenken“ (Züll & Menold, 2019, S. 856). Zu berücksichtigen ist jedoch ebenfalls die Bearbeitungsdauer, die in diesem Fall kurz gehalten werden sollte, um eine niedrighschwellige Teilnahme zu ermöglichen und möglichst vollständig bearbeitete Fragebögen zu generieren. Eingesetzt wurden daher vorrangig geschlossene Fragen mit Statements, die entlang einer Vierer-Skala bewertet werden sollten, sowie ausgewählte offene „Fragen“, die zu meist eine Vervollständigung von Sätzen verlangten.²

Der Fragebogen startet mit einer Einverständniserklärung der Lehrkräfte, die erhobenen Daten für wissenschaftliche Zwecke verwenden zu dürfen. Der darauffolgende Fragenkatalog ist nach Themenblöcken aufgebaut: (i) Allgemeines, (ii) Art des E-Learning-Angebots, (iii) Ausgestaltung des E-Learning-Angebots, (iv) Eigene Haltung zum E-Learning. Zum Abschluss besteht die Möglichkeit, in einem Textfeld offene Kommentare zu verfassen. Einzelne Fragen können übersprungen werden. Durchschnittlich benötigten die Befragten ca. 24 Minuten bis zum vollständigen Abschluss. Um die Bearbeitungszeit, aber auch die Verständlichkeit des Fragebogens im Vorfeld der Befragung zu testen, wurde dieser von drei projektexternen Wissenschaftler*innen pilotiert und danach geringfügig angepasst.

² Dabei handelt es sich um zu vervollständigende Aussagen im Deklarativmodus und somit nicht um Fragen im linguistischen Sinne. Hier treffen linguistische Kategorien auf Konzepte der empirischen Erhebungsmethodik. Da es an dieser Stelle um die Beschreibung der Datenerhebung geht, wird die methodische Terminologie verwendet.

3.4 Datenanalyseprozess

Zu den geschlossenen Fragen der onlinegestützten Befragung wurden deskriptive Statistiken erstellt; die offenen Fragen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse wurde eine „Zuordnung Textstelle – Kategorie [...] streng regelgeleitet“ (Mayring & Fenzl, 2019, S. 635; Hervorh. i.O.) vorgenommen. Dabei sind wir innerhalb der sich aus dem Fragebogen ergebenden Kategorien induktiv vorgegangen, ordneten also am Material entwickelte Kategorien konkreten Zitaten der offenen Fragen zu (vgl. Mayring & Fenzl, 2019, S. 636). Das daraus resultierende Kategoriensystem wurde diskutiert und zirkulär überarbeitet. Darauf folgte ein „[e]ndgültiger Materialdurchgang“ (Mayring & Fenzl, 2019, S. 640) von zwei Kodierer*innen, um nicht nur eine möglichst hohe Intra-, sondern auch eine ebensolche Interkoderübereinstimmung zu erreichen. Das bedeutet, nach einem ersten Kodierungsdurchlauf kodierten die zwei Wissenschaftler*innen unabhängig voneinander die Daten erneut nach dem überarbeiteten Kategoriensystem, prüften Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen dem ersten und dem zweiten eigenen Kodierungsdurchlauf und verglichen anschließend ihre finalen Ergebnisse. Das Ziel war, ein hohes Maß an Objektivität der Analyse sicherzustellen; gleichwohl sind auch wir von den Herausforderungen betroffen, die allen qualitativen Inhaltsanalysen inhärent sind. So kann das Ziel keine „völlige Übereinstimmung sein, da die interpretativen Bestandteile einen gewissen Spielraum bedingen, besonders bei induktiver Kategorienbildung“ (Mayring & Fenzl, 2019, S. 637), sondern nur die bestmögliche Annäherung.

4 Deskription der Ergebnisse der Online-Befragung

96 Prozent der Befragten ($n=46$) haben das Weiterbildungsstudium vor der Covid-19-Pandemie begonnen. 78 Prozent ($n=36$) geben an, dass das Format ursprünglich nur als Präsenzveranstaltungen stattfinden sollte; 22 Prozent ($n=10$) hatten sich auf ein Blended-Learning-Konzept eingestellt; ein reines Online-Angebot war bei keiner*keinem der Befragten vorgesehen. Entsprechend wurde für einen Großteil der Befragten während der laufenden Kurse von Präsenz- auf (reine) Online-Lehre umgestellt.

4.1 Bewertung der eingesetzten digitalen Tools und Formate

Die für die Online-Lehre genutzten E-Learning-Plattformen waren laut Angaben der Teilnehmenden Moodle (80 %; $n=33$), ILIAS (10 %; $n=4$) und Learnweb (10 %; $n=4$), was auch den an den jeweiligen Hochschulstandorten genutzten Plattformen entspricht und daher nicht überrascht. Zudem schienen diese auch größtenteils den Anforderungen der Weiterbildungsstudien gerecht zu werden. Insgesamt 87,5 Prozent der Befragten ($n=35$) zeigten sich voll und ganz oder eher zufrieden mit der jeweiligen Lernplattform.

Deutlichere Differenzen zeigen sich bei der Bewertung unterschiedlicher digitaler Formate und Tools, die während der Online-Lehre eingesetzt wurden (s. Tab. 1 auf der folgenden Seite). Als besonders positiv für den eigenen Lernprozess bewertet wurde das häufig eingesetzte Format der Live-Online-Seminare (z.B. via Zoom). Insgesamt würden sogar 64 Prozent der Befragten ($n=25$) Live-Online-Seminare auch für weitere Weiterbildungsangebote im Bereich DaZ empfehlen. Ähnlich positiv bewertet wurden Screencasts (besprochene PowerPoint-Folien), die zudem deutlich besser abschnitten als die weniger häufig eingesetzten PowerPoint-Folien mit schriftlichen Kommentaren. Auch gezielte Übungen oder Aufgaben, die auf der jeweiligen Lernplattform angelegt waren, wurden als eher positiv für den eigenen Lernfortschritt eingeschätzt. Das gilt ebenfalls für Erklärvideos, die aber sehr viel seltener eingesetzt wurden. Deutlich unbeliebter waren bei den Befragten Chats und Foren. Quiz, digitale Wörterbücher, Wikis und Padlets wurden zudem eher selten eingesetzt.

Tabelle 1: Bewertung unterschiedlicher digitaler Formate durch die befragten Lehrkräfte der Weiterbildungsinitiative DaZ ($n=41$)

Folgende digitale Formate sind/waren hilfreich für meinen Lernprozess ...					
	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	wurde/n an meinem Standort nicht eingesetzt
Screencasts	47,5 %	27,5 %	12,5 %	0,0 %	12,5 %
PowerPoint-Folien mit schriftlichen Kommentaren	20,5 %	30,8 %	10,2 %	0,0 %	38,5 %
Erklärvideos	32,5 %	27,5 %	2,5 %	5,0 %	32,5 %
Übungen/Aufgaben bei Moodle	27,0 %	32,5 %	24,3 %	2,7 %	13,5 %
Chats	17,0 %	4,9 %	24,4 %	31,7 %	22,0 %
Foren	12,5 %	7,5 %	25,0 %	40,0 %	15,0 %
Quiz	17,5 %	17,5 %	5,0 %	5,0 %	55,0 %
Online-Seminare (z.B. via Zoom)	51,0 %	17,0 %	17,0 %	10,0 %	5,0 %
Padlets	2,6 %	7,9 %	2,6 %	5,3 %	81,6 %
digitale Wörterbücher	7,7 %	2,6 %	5,1 %	12,8 %	71,8 %
Wikis	12,5 %	7,5 %	2,5 %	10,0 %	67,5 %

Den Angaben zu der offenen Frage, warum bestimmte Tools oder Formate einen besonderen Mehrwert im Lernprozess dargestellt haben, waren überwiegend vermittlungszugehörige Argumentationen zu entnehmen. Konkret lassen sich die von den Teilnehmenden benannten Gründe folgenden Kategorien zuordnen: (i) kompensatorische Effekte als Ersatz für Präsenzveranstaltungen, die als Norm angenommen werden, (ii) weiterbildungsspezifische Vorteile des konkreten Formats auch gegenüber Präsenz-Formaten, (iii) generelle Vorteile von E-Learning. Tabelle 2 auf der folgenden Seite bildet diese kategorisierten „types“³ der Antworten ab.

³ Die Aussagen der Teilnehmenden sind als „tokens“ zu verstehen – unterschiedliche sprachliche Realisierungsformen eines spezifischen „types“. Dieser stellt eine erste Abstraktionskategorie dar und ist aus dem sprachlichen Material heraus zu rekonstruieren. Die Übersichtstabellen zu offenen Antworten werden im gesamten Artikel auf „type“-Ebene dargestellt.

Tabelle 2: Gründe für besonderen Mehrwert bestimmter Formate

Kompensatorische Effekte	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Live-Online-Seminare</i>: Entwicklung eines Gruppengefühls und von Nähe durch digitale Gruppenarbeit + Möglichkeit praktischer Anwendungsübungen • <i>Screencasts</i>: (kommunikative) Nähe
Vorteile des jeweiligen Formats	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Screencasts</i>: Überwinden der Flüchtigkeit des Medial-Mündlichen (Präsenzsituation) + empfundene Konzentrationssteigerung und Nachhaltigkeit im Lernprozess • <i>Zoom</i>: persönlicher Austausch + Zur-Verfügung-Stellen von Daten + Möglichkeit des parallelen Nachschlagens online • <i>PowerPoint-Folien mit schriftlichem Kommentar und schriftliche Texte</i>: Lernertypenansprache von Personen, die lesend besser lernen als hörend • <i>Erklärvideos</i>: hohes Maß an Anschaulichkeit • <i>Quiz und Fragen mit hinterlegten Antworten</i>: Überprüfbarkeit des Wissens unabhängig vom Lehrendenfeedback + hoher Lernerfolg in kurzer Zeit • <i>Moodle als Lernplattform</i>: Übersichtlichkeit + Benutzerfreundlichkeit
generelle Vorteile E-Learning	<ul style="list-style-type: none"> • Planbarkeit • gute Vereinbarkeit von Familie und Studium (Möglichkeit berufsbegleitender Weiterbildung von Zuhause) • mehr Selbstbestimmung im Hinblick auf Aufgaben- bzw. Inhaltsbearbeitung (z.B. Zeitpunkt und -dauer der Bearbeitung) • erhöhte mediale Fixierung der Verfügbarkeit von (auch mündlich vermittelten) Inhalten (z.B. Vertextung von PowerPoint-Folien)

4.2 Potenziale von Online-Formaten in der Lehrkräfte Weiterbildung

Insgesamt war die Mehrheit der Befragten hinsichtlich des Gesamtablaufs des Weiterbildungsstudiums sowie des an sie gestellten Erwartungshorizonts hinreichend orientiert und fühlte sich gut betreut. So stimmen dem Statement „Der Gesamtablauf des digitalen DaZ-Weiterbildungsstudiums ist/war für mich transparent“ insgesamt 71,9 Prozent der Befragten ($n=23$) voll und ganz oder eher zu. Das Statement „Der Erwartungshorizont des digitalen Weiterbildungsangebots wurde mir klar kommuniziert“ bestätigen sogar 81,2 Prozent ($n=26$) als voll und ganz oder eher zutreffend. Auch die Ausgestaltung der Angebote war insgesamt zufriedenstellend, wird jedoch mit deutlich mehr Zurückhaltung bewertet, was darauf schließen lässt, dass hier noch Optimierungspotenzial vorliegt. Die Aussage „Ich bin mit der Gestaltung der Online-Lehre insgesamt zufrieden“ bewerten demnach 25 Prozent der Befragten ($n=8$) als voll und ganz zutreffend und 37,5 Prozent ($n=12$) als eher zutreffend, 21,9 Prozent ($n=7$) hingegen als eher nicht und 12,5 Prozent ($n=4$) sogar als überhaupt nicht zutreffend. Eine Person hat dazu noch keine Meinung. Entsprechend gespalten zeigt sich die Zielgruppe bei der Bewertung der Qualität der digitalen Lehre im Vergleich zu den Präsenzveranstaltungen. Während 43,8 Prozent ($n=14$) der Meinung sind, dass die Qualität der Lehre durch den digitalen Umstieg abgenommen hat, dementieren dies 53,1 Prozent ($n=17$). Eine Person ist auch hier un-

schlüssig. Anzumerken ist dazu, dass die Befragten tatsächlich unterschiedliche Angebote an verschiedenen Standorten wahrgenommen haben, die sich in der inhaltlichen Ausgestaltung selbstverständlich unterscheiden.

Ein einheitlicherer Trend zeigt sich bei den Effekten, die diese unerwarteten E-Learning-Erfahrungen auf die prinzipielle Haltung der Befragten zu digitalen Weiterbildungsformaten hatten. 53,3 Prozent der Befragten ($n=16$) geben an, dass sich durch die akuten Erfahrungen mit der DaZ-Weiterbildung ihre Einstellung zu E-Learning verändert habe. Bei dem Großteil dieser Gruppe (81,3 %; $n=13$) hat sich eine aufgeschlossenerere Haltung zu Online-Formaten entwickelt. Im Vorfeld zeigte sich die Zielgruppe dazu noch sehr gespalten: 50 Prozent der Befragten ($n=15$) hatten zuvor eine skeptische Grundhaltung. Auch mit den neuen Erfahrungen zeigt sich jedoch eine große Varianz in der Priorisierung von Präsenz- gegenüber Online-Angeboten im Kontext von Weiterbildungen. Zwar stimmen dem Statement „Ich würde im Kontext von Weiterbildungen Präsenzsitzungen immer Online-Sitzungen vorziehen“ 20 Prozent der Befragten ($n=6$) voll und ganz und 26,7 Prozent ($n=8$) eher zu; 30 Prozent ($n=9$) jedoch stimmen eher nicht und 16,7 Prozent ($n=5$) sogar überhaupt nicht zu. Zwei Personen haben dazu (noch) keine Position. Noch einmal eine reine Online-Weiterbildung im Bereich DaZ besuchen würden daher nicht alle der Befragten. 26,7 Prozent ($n=8$) lehnen das vollständig, ebenfalls 26,7 Prozent ($n=8$) eher ab; 23,3 Prozent ($n=7$) zeigen sich eher und nur 13,3 Prozent ($n=4$) völlig aufgeschlossen; 10 Prozent ($n=3$) wissen es (noch) nicht. Eine Kombination aus Online- und Präsenzelementen wird indes von 80 Prozent der Befragten ($n=24$), also der eindeutigen Mehrheit, als sinnvoll erachtet.

Um diese Potenziale von Online-Formaten im Weiterbildungskontext genauer zu erfassen, sollten die Teilnehmenden den Satz „Im Rahmen der Online-DaZ-Weiterbildung hat mir Folgendes besonders gut gefallen:“ vervollständigen und daran anschließend begründen. Tabelle 3 bildet die angegebenen positiven Aspekte kategorisiert ab.

Tabelle 3: Besonders positiv empfundene Aspekte der Online-DaZ-Weiterbildung

Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Beibehaltung der angesetzten Präsenztermine in digitaler Form • Zeit- und Ortsunabhängigkeit • freiere Zeiteinteilung • keine Fahrtzeiten • problemloser Ablauf der Online-Abschlussprüfung • geringerer Zeitaufwand im Vergleich zu Präsenzveranstaltungen • Reaktionsschnelligkeit im Umbau der Inhalte auf das Online-Format
Didaktik	<ul style="list-style-type: none"> • breite Themenauswahl • Praxisorientierung • abwechslungsreiches Material • Zusammenarbeit mit anderen Teilnehmer*innen • empfundener Lernzuwachs • ausführliches Feedback zu bearbeiteten Aufgaben • sehr gute Strukturierung der Inhalte bei Moodle • angenehme Moderation durch Lehrende
Format	<ul style="list-style-type: none"> • Videokonferenzen (z.B. via Zoom) • asynchrone Aufgabenformate • Screencasts und Video-Präsentationen: mehrfache Nutzbarkeit und Möglichkeit der Wiederholung

Soziales	<ul style="list-style-type: none"> • lockere Atmosphäre • wertschätzender Umgang der Lehrenden mit den Teilnehmenden • Aufgeschlossenheit der Lehrenden • weniger Prüfungsangst
Technik	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeit des Herunterladens der Literaturlisten als ZIP-Dateien • Möglichkeit des Hochladens von Materialien vor dem Unterricht • generelle Möglichkeiten des Datenaustauschs • Kennenlernen vieler technischer Möglichkeiten im didaktischen Kontext (z.B. digitale Tools für Lehre und Unterricht) • bessere Möglichkeiten zur (Online-)Recherche bei auftretenden Fragen

Viele dieser Aspekte sind sehr eingängig und werden von den Teilnehmenden in den Begründungen auch noch einmal präzisiert. Als großer Vorteil des Online-Formats scheint die gesteigerte Flexibilität durch eine insgesamt größere Orts- und Zeitunabhängigkeit im Lernprozess empfunden zu werden. So kann jede*r nach eigenem Tempo sowie nach eigener Zeiteinteilung lernen. Fahrtzeiten fallen weg, was nach Aussage von Befragten *„einfach praktischer ist“* (TN15). Dieses Argument der Praktikabilität gilt insbesondere für asynchrone Aufgaben, die v.a. Berufstätigen und Personen mit Familienverantwortung entgegenkommen, *„weil es“*, so eine der Befragten, *„besonders mit Kleinkind oder berufsbegleitend [...] angenehm ist, selbst zu entscheiden, wann welche Aufgaben erledigt werden“* (TN60). Gleichzeitig werden noch einmal die Bedeutung von Austauschformaten und der Mehrwert guter Struktur, Moderation und Feedbackkultur betont. Die Teilnehmenden profitieren von einem wertschätzenden Umgang miteinander, in dem ihre Bedürfnisse wahrgenommen werden und sie sich z.B. *„in der Situation als Vollzeitarbeitender gesehen“* (TN41) oder insgesamt *„gut aufgehoben“* (TN54) fühlen. Dabei wird auch die sehr spontane Umstellung auf Online-Formate honoriert, die trotz der ungewöhnlichen Umstände insgesamt zu zufriedenstellenden Ergebnissen führte: *„Dafür, dass das alles so plötzlich kam, fand ich den Umstieg unter den Umständen gelungen!“* (TN38). Zudem kann festgestellt werden, dass die Online-Prüfungen überall reibungslos funktioniert zu haben scheinen und von Einzelnen sogar als Vorteil erkannt wurden: *„Habe ein wenig Prüfungsangst und fand es sehr erfrischend, eine Prüfung von zuhause aus zu machen. Ich war dadurch viel weniger aufgeregt“* (TN55). Einige der Befragten hat das reine Online-Format sogar so überzeugt, dass sie sich Ähnliches auch zukünftig wünschen: *„Digitale Weiterbildungsangebote sollten unbedingt auch in Zukunft angeboten werden, auch ohne Einflüsse einer Pandemie. Viele unnötige Reisekosten könnten eingespart werden und haben damit auch einen umweltpolitischen Aspekt“* (TN13).

4.3 Herausforderungen und Kritik zu Online-Formaten in der Lehrkräfteweiterbildung

Ein wichtiger Kritikpunkt an der Umstellung von Präsenz auf Online ist die Rückmeldung, dass sich der Arbeitsaufwand für die Befragten im digitalen Format erheblich erhöht hat, während das für den Lernzuwachs nicht in gleichem Maße gilt – was bei erhöhtem Aufwand (implizit) anzunehmen wäre –, wie Tabelle 4 auf der folgenden Seite aufzeigt. Das könnte auf eine wahrgenommene geringere Effektivität der Weiterbildungsmaßnahmen hindeuten.

Tabelle 4: Bewertung von Zeitaufwand und Kompetenzzuwachs im Online-Format des Weiterbildungsstudiums durch die befragten Lehrkräfte ($n=40$)

Statement	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht
„Mein Zeitaufwand für die Gesamtbearbeitung aller Aufgaben im Rahmen des Online-Formats ist/war höher als im Rahmen des Präsenzformats.“	45,0 %	27,5 %	15,0 %	7,5 %	5,0 %
„Ich habe einen größeren Wissens- und Kompetenzzuwachs durch die Online-Lehre als durch die Präsenz-Lehre.“	7,5 %	15,0 %	40,0 %	27,5 %	10,0 %

Dazu lässt sich annehmen, dass der Arbeitsaufwand nicht nur von der Ausgestaltung durch die Dozierenden abhängig ist, sondern zumindest teilweise auch von der eigenen digitalen Kompetenz und (Un-)Erfahrenheit mit digitalen Bildungsformaten der Teilnehmenden selbst. Es wäre zu prüfen, ob sich solche Effekte mit steigenden digitalisierungsbezogenen Kompetenzen in diesem Bereich nivellieren. Um weitere mögliche Kritikpunkte zu erfassen, wurden die Teilnehmenden in paralleler Struktur zur Abfrage der positiven Aspekte auch befragt, was ihnen im Rahmen der Weiterbildung nicht gefallen hat und warum. Tabelle 5 bildet diese Kritik ab.

Tabelle 5: Negativ empfundene Aspekte der Online-DaZ-Weiterbildung

Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • deutlich mehr Arbeitsaufwand als in Präsenz • Unübersichtlichkeit der Plattform • Unklarheit, wer wann welches Modul bearbeiten soll • überladene Agenda: Aufgabenfülle in engem Zeitrahmen • zu viele geforderte Verschriftlichungen • kein Verständnis seitens der Lehrenden für Ablehnung hundertprozentiger Videoanwesenheit
Didaktik	<ul style="list-style-type: none"> • schlechte Vorbereitung und mangelnde Motivation der Lehrenden • Veranstaltung ohne empfundenen Mehrwert • zu lange Sitzungen + Überziehungen • zu wenig Praxisorientierung • als eintönig, zu offen und nicht zielführend empfundene Online-Aufgaben • keine Korrektur von eingereichten Aufgaben • als unnötig empfundene digitale Gruppenarbeit • Wunsch nach mehr Gruppenarbeiten

Format	<ul style="list-style-type: none"> • asynchrone Lernformate: fehlende Möglichkeit für direkte Fragen + Abwesenheit der Lehrenden und Peers • Verlust der präsenzgebundenen Übungsmöglichkeiten • zu viele Live-Sitzungen mit Anwesenheitspflicht
Soziales	<ul style="list-style-type: none"> • fehlender persönlicher Kontakt und Mangel an Austauschmöglichkeit mit Peers und Lehrenden • Lernen in Isolation • (fehlende) Motivation und Laxheit mancher Peers
Technik	<ul style="list-style-type: none"> • schlechte Internetverbindung

Auch an den Begründungen dieser Kritikpunkte wird deutlich, dass eine transparente Struktur der Seminare, die sich auch auf den E-Learning-Plattformen widerspiegelt, wichtig ist, statt „möglichst viel Inhalt online“ (TN24) zu präsentieren. Sonst fühlen sich die Teilnehmenden von der Materialfülle eher erschlagen und haben das Gefühl, sich selbst „durchfuchsen“ (TN41) zu müssen, was als kraftraubend empfunden wird. Dazu gehört auch die Herstellung einer Zieltransparenz für die einzelnen Aufgaben, da der als umfangreich empfundene Arbeitsaufwand sonst nicht ins Verhältnis zum Lerneffekt gesetzt werden kann. Generell scheinen von vielen Teilnehmenden Online-Seminare als anstrengender empfunden zu werden als Präsenz-Veranstaltungen, was bei schwindender Aufnahmefähigkeit dann sogar als „verschwendete Lebenszeit“ (TN44) empfunden werden kann. Hier kommt auch zum Tragen, dass in den privaten Räumen der Teilnehmenden nicht immer die idealen Bedingungen gegeben sind. So fordert eine der Befragten, dass bei Angeboten mit Live-Online-Sitzungen auch berücksichtigt werden müsse, „dass Online-Veranstaltungen zu Hause stattfinden, wo auch noch andere Menschen wohnen, die ggf. nicht durchs Bild laufen möchten“ (TN60). Hervorzuheben ist außerdem, dass das Feedback im Online-Format noch eine höhere Bedeutsamkeit gewinnt, da ohne den direkten Kontakt schneller der Eindruck entsteht, man müsse „alles allein bestreiten“ (TN34).

Für einige Befragte stellt die Online-Version grundsätzlich keine echte Alternative zu Präsenzveranstaltungen dar, und eine entsprechende Digitalisierungsentwicklung wird skeptisch betrachtet: „Ich habe Sorge, dass künftig der Notbehelf Zoom-Sitzungen gegenüber den Präsenzsitzungen zu sehr als eine qualitativ gleichwertige Ergänzung angesehen werden könnte“ (TN54). Dass dies auch eine Generationenfrage sein könnte, wird von anderen Befragten noch konkreter thematisiert: „Präsenz ist immer noch besser, vielleicht liegt es auch an meinem Jahrgang“ (TN56). Andere betonen, dass das Alter allein nicht entscheidend sei, sondern die entsprechende Medienkompetenz vorhanden sein müsse – auch bei den Lehrenden selbst: „Unbedingt die Lehrkräfte in den Weiterbildungen befähigen digital zu lehren. Meine Dozenten sind sehr jung und es klappt trotzdem nicht“ (TN50).

5 Diskussion

Die Ergebnisse der Online-Befragung zeigen, dass die kurzfristige Umstellung der verschiedenen Weiterbildungsstudien DaZ in NRW als Reaktion auf die Covid-19-Pandemie wie beim Großteil der Hochschullehre in der BRD (vgl. CHE, 2021, S. 29) grundsätzlich gut funktioniert hat. Die Angebote sind alle weitergelaufen, den Teilnehmenden wurden Inhalte vermittelt, und es konnten Abschlüsse erzielt werden. Gleichzeitig wird deutlich, dass nicht alles ideal gelaufen ist und sicherlich auch manche Potenziale der

Digitalisierung noch nicht voll ausgeschöpft wurden. Vor dem Hintergrund, dass die bestehenden Konzepte für die Präsenzlehre ad hoc in digitale Lehr- und Lernsettings übertragen werden mussten, scheint dies nachvollziehbar. Gleichzeitig deuten die Ergebnisse auch darauf hin, dass es sowohl auf der Seite der Lehrenden als auch auf der der Teilnehmenden noch Entwicklungspotenzial im Bereich der digitalisierungsbezogenen Kompetenzen gibt. Diese Kompetenzen zur digitalen Vermittlung und Verarbeitung von Inhalten – ob im Kontext von Hochschullehre, schulischem Unterricht oder Sprachkursen mit Erwachsenen – ergeben sich nicht automatisch, sondern müssen gezielt vermittelt und trainiert werden. Das drücken auch einzelne Kommentare der Befragten aus. So fordert eine Person, die Dozierenden in den Weiterbildungen im Bereich der Digitalisierung fortzubilden (TN50; vgl. Kap. 4.3), eine andere räumt ein, dass sie „oft mit den Aufgaben überfordert war“ (TN7).

Tatsächlich scheint Deutschland relativ schlecht aufgestellt bei der Weiterqualifizierung von Lehrkräften im Bereich digitaler Medien. Die ICILS-Studie 2018 zeigt, dass in den zwei Jahren vor der Erhebung

„nur vergleichsweise geringe Anteile an Lehrkräften an einem Kurs oder Webinar zur Integration digitaler Medien in Lehr- und Lernprozesse (31,5 %), einer Schulung zur fachspezifischen Verwendung digitaler Lehr- und Lernressourcen (30,7 %), einem Kurs zu Anwendungsprogrammen (26,2 %) oder einem Kurs zur Nutzung digitaler Medien durch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (4,6 %)“ (Eickelmann et al., 2019, S. 16)

teilgenommen haben. Damit rangiert Deutschland deutlich unter den internationalen Mittelwerten. Bei der Nutzungshäufigkeit von digitalen Medien im Unterricht liegt der Durchschnitt von NRW, das sich mit einer eigenen Landesstichprobe beteiligt hat, mit 17,6 Prozent der Lehrkräfte, die täglich digitale Medien nutzen, noch unter dem bundesweiten Durchschnitt (23,2 %) und bildet mit Uruguay (15,6 %) das „Schlusslicht des internationalen Vergleiches“ (internationaler Mittelwert: 47,9 %; Eickelmann et al., 2019, S. 17). Zudem traut sich nur „etwa ein Drittel (33,6 %) der Lehrkräfte in Deutschland [...] zu, mit einem Lernmanagement-System zu arbeiten“ (Eickelmann et al., 2019, S. 18).

In diesem Kontext hat sich die Corona-Krise innerhalb der untersuchten Weiterbildungsstudien auch als Moment der Chance erwiesen. Die Ergebnisse zeigen, dass zumindest einige Menschen für bestimmte Aspekte des E-Learnings erwärmt werden konnten, die sich vorher sehr skeptisch zeigten und unter anderen Umständen wahrscheinlich gar nicht darauf eingelassen hätten: „Das E-Learning hat mich positiv überrascht und ich bin ein total[er] Fan davon geworden. Ein erstes Präsenztreffen fände ich aber sinnvoll und schön“ (TN55). Dadurch konnten einige konkrete Potenziale (vgl. Kap. 4.2) und Herausforderungen (vgl. Kap. 4.3) überhaupt erst erkannt und benannt werden, die sich in dieser Klarheit nur zeigen, wenn man etwas einmal selbst ausprobiert.

Da eine Mehrheit der Befragten sich für zukünftige Weiterbildungsangebote eine Verknüpfung von digitalen Formaten und Präsenzveranstaltungen als sehr gewinnbringend vorstellen kann, scheint es angebracht, nach der Pandemie nicht einfach zum Status quo vor der Krise zurückzukehren, sondern die bestehenden Konzepte noch einmal vor dem Hintergrund der gesammelten Erfahrungen kritisch zu prüfen und weiterzuentwickeln. Zukunftsweisende Formate könnten zum Beispiel Flipped-Classroom-Modelle sein, bei denen bestimmte Inhalte asynchron durch Online-Lernangebote vermittelt werden, die dann in Präsenzveranstaltungen gemeinsam diskutiert, vertieft und angewendet werden. Bedenkenswert ist dabei auch, dass einige digitale Formate, wie z.B. Live-Online-Sitzungen oder Screencasts, sowohl von den Lehramtsstudierenden der Kasseler Studie (vgl. Osterberg et al., 2020, S. 7) als auch von den Befragten aus den Weiterbildungsstudien in NRW als besonders positiv für den Lerneffekt bewertet wurden. Das bietet eine wichtige Orientierung für die zukünftige Ausgestaltung digitaler Bildungsangebote. Entscheidend scheinen dabei eine übersichtliche Struktur des E-Learning-Angebots und

eine enge Begleitung der Teilnehmenden im Lernprozess zu sein, wobei auch der Arbeitsaufwand einzelner Aufgaben genau bedacht werden muss. Zu berücksichtigen ist bei der Zeitplanung außerdem, dass Live-Online-Sitzungen häufig als anstrengender empfunden werden als Präsenz-Veranstaltungen, was dem allgemeinen Phänomen der „Zoom-Fatigue“ (vgl. Ramachandran, 2021) zu entsprechen scheint.

Eine aktuelle Reanalyse der ICILS-Daten zeigt zudem, dass gerade fachspezifische Fortbildungen in diesem Bereich entscheidende Erfolgsfaktoren sein können, um digitale Medien zielführend in den Unterricht einzubeziehen (vgl. News4Teachers, 2020). Vor diesem Hintergrund könnte es lohnenswert sein, perspektivisch die beiden Themen Digitalisierung und sprachliche Bildung in den Weiterbildungsangeboten noch stärker zu verknüpfen. Das könnte bedeuten, digitale Formate so in die Weiterbildungen zu integrieren, dass diese nicht nur effektiv für die persönliche Weiterqualifizierung genutzt werden können, sondern auch für den eigenen Unterricht. Das unterstützt auch das Argument, nicht nur die Lehrkräfteausbildung, sondern auch Angebote der Weiterbildung von Lehrkräften an Hochschulen zu integrieren, um ein wissenschaftlich fundiertes Angebot zu schaffen. Forschungsergebnisse – wie zum Beispiel auch die hier vorliegenden – können dann direkt in die Professionalisierung einbezogen werden. Es gibt keine Zwischenebene und keine Verzögerung, sondern Weiterbildung auf dem absolut neuesten Stand der Wissenschaft.

Vorteilhaft könnte in dem Kontext zudem eine staatliche Förderung solcher Angebote sein, um allen Lehrkräften aus Schule und Erwachsenenbildung eine entsprechende Weiterqualifizierung zu ermöglichen. Gesamtgesellschaftlich betrachtet ist es schließlich wünschenswert, dass wir möglichst flächendeckend hochwertige Lehr-Lern-Angebote für (Sprach-)Lernende schaffen. Auch das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) formuliert auf Basis aktueller Forschungen zur Weiterbildung in der Corona-Krise entsprechende Empfehlungen:

„Die staatliche Förderung und Bereitstellung eines inklusiven Onlineangebots an Weiterbildungskursen könnten einen wichtigen Grundpfeiler darstellen, um den Herausforderungen zu begegnen. [...] Ein solcher Ansatz würde nicht nur in der aktuellen Krise helfen, sondern wäre auch eine wichtige Zukunftsinvestition.“ (Ehlert et al., 2020)

6 Fazit

Das unfreiwillige Experiment der Ad-hoc-Umstellung von Präsenz- auf Online-Angebote im Rahmen der Weiterbildungsinitiative DaZ in NRW scheint insgesamt zufriedenstellend gelungen zu sein. Diverse Befragte haben in den offenen Kommentaren betont, dass die Standorte äußerst schnell und gut auf die kurzfristig erforderliche Umstellung auf digitale Lehre reagiert haben. Dabei schwingt oft auch eine aufrichtige Dankbarkeit mit, dass die Angebote alle in angemessener Form fortgesetzt wurden. Gleichzeitig konnten so Erfahrungen gesammelt werden, die Potenziale, aber auch Herausforderungen für digitale Weiterbildungen aufgezeigt haben. Erprobt wurden in dieser Phase nicht nur digitale Tools, Formate und Plattformen, sondern auch neue Handlungsweisen und Rollen, die teilweise zu neuen Haltungen und Perspektiven auf Seiten der Teilnehmenden wie Dozierenden führten. Eine der Befragten bringt das für sich noch einmal sehr gut auf den Punkt:

Bemerkenswert dankenswert und wirklich gut fand ich, dass die Dozenten sich sehr viel Mühe gegeben haben, das Online-Angebot gut zu bestücken und uns ein effektives, vielseitiges und angenehmes Weiterlernen zu ermöglichen!!! Das ist hier seeeehr viel besser gelungen als in der Schule meiner Kinder [...] und das weiß ich [...] sehr zu schätzen (auch wenn mir Präsenz lieber gewesen wäre). DANKE dafür! Für „kleinere“ Weiterbildungen kann ich mir nun auch Online-Formate durchaus gut vorstellen – vorausgesetzt es gibt auch digitale Live-Sitzungen. (TN15)

So kann ein Resümee an dieser Stelle auch sein, dass das digitale oder analoge Medium nicht das einzig oder auch alles entscheidende Kriterium für ein gelingendes Lehr-Lern-Angebot sein muss. Einige Aspekte wie z.B. eine gute Vorbereitung der Dozierenden, eine abwechslungsreiche Gestaltung, Zieltransparenz eingesetzter Aufgaben und eine nachvollziehbare Struktur sind übergreifende Faktoren, die sowohl online als auch analog gut oder weniger gut umgesetzt werden können. Bedeutsam scheinen zudem immer eine gelungene Kommunikation und aktive Interaktion zwischen allen Beteiligten zu sein, die online anders funktionieren als in Präsenz und gezielt trainiert werden müssen. Wünschenswert wären hier anschließende weiterführende Forschungen zu langfristigen Effekten der Corona-Pandemie auf den Bereich der Weiterqualifizierung von Lehrkräften. Dafür wären zum einen umfangreichere quantitative Studien denkbar, die ein repräsentatives Meinungsbild skizzieren können, zum anderen aber auch Interventionsstudien zur Messung der letztendlichen Effekte von Weiterbildungsangeboten auf die Unterrichtsqualität und die Lernprozesse der Schüler*innen sowie qualitative Untersuchungen, die im Detail Weiterbildungsbedarfe von (angehenden) Lehrkräften in Schule wie Erwachsenenbildung herausarbeiten.

Literatur und Internetquellen

- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge). (2017, 3. April). *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2016*. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2016-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2020). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018*. Bonn: BMBF.
- BMI (Bundesministerium des Inneren). (2016, Dezember). *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2015*. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.pdf;jsessionid=4D4C2D23CF5CBFC2106A53DB88B449CE.internet572?__blob=publicationFile&v=15
- CHE (Centrum für Hochschulentwicklung). (2021). *Studium und Lehre in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Sicht von Studierenden und Lehrenden*. CHE Impulse, 3. <https://www.che.de/download/studium-lehre-corona/?wpdmdl=16864&refresh=60af6a5c04d1f1622108764>
- Ehlert, M., Hornberg, C. & Scholl, F. (2020, 22. April). *Weiterbildung in der Krise? Herausforderungen und Chancen für das lebenslange Lernen durch Covid-19*. WZB. <https://wzb.eu/de/forschung/corona-und-die-folgen/weiterbildung-in-der-krise-herausforderungen-und-chancen-fuer-das-lebenslange-lernen-durch-covid-19>
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018. Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Waxmann.
- Fietz, J. & Friedrichs, J. (2019). Gesamtgestaltung des Fragebogens. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.) (S. 813–828). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_56
- Forschungsmonitor Schule. (2020). *Digitalisierung. Rezensionen für die Praxis*. <https://www.forschungsmonitor-schule.de/themen.php?subjectId=6>
- Hattie, J., Beywl, K. & Zierer, K. (Hrsg.). (2013). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Überarb. deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“. Schneider Verlag Hohengrehren.

- Landesregierung NRW (Nordrhein-Westfalen). (2016, 8. Juli). *Ministerin Löhrmann: Die Schulen in NRW sind ein wichtiger Pfeiler für die Integration Geflüchteter*. <https://www.land.nrw/de/pressemitteilung/ministerin-loehrmann-die-schulen-nrw-sind-ein-wichtiger-pfeiler-fuer-die>
- Leibniz-Gemeinschaft. (2018, August). *Leitbild Leibniz-Transfer. Mit Projektbeispielen für die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik*. https://www.leibniz-gemeinschaft.de/fileadmin/user_upload/Bilder_und_Downloads/Neues/Mediathek/Publikationen/Brosch%C3%BCren/Leitbild_Transfer_Einzelseiten.pdf
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und Weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511–541). Waxmann.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.) (S. 633–648.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2021). *Lernstandsberichte für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler*. <https://www.schulministerium.nrw.de/themen/schulsystem/integration-durch-bildung/lernstandsberichte-fuer-neu-zugewanderte-schuelerinnen>
- News4Teachers. (2020, 11. Oktober). *Studie zur Digitalkompetenz: Lehrer sind wichtiger als Ausstattung*. <https://www.news4teachers.de/2020/10/studie-zur-digitalkompetenz-es-haengt-vom-lehrer-ab/>
- Osterberg, J., Bleck, V., Malai, D., Meier, M. & Lipowsky, F. (2020). *Wie haben Lehramtsstudierende der Universität Kassel die Umstellung von Präsenz- auf Online-Lehre erlebt? – Ergebnisse aus PRONET-D*. <https://www.uni-kassel.de/einrichtung/zlb/forschung-innovationsprojekte/pronet-d/publikationen-und-produkte>
- Porst, R. (2019). Frageformulierung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.) (S. 829–842). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_57
- Ramachandran, V. (2021, 23. Februar). *Stanford Researchers Identify Four Causes for 'Zoom Fatigue' and their Simple Fixes*. Stanford News. <https://news.stanford.edu/2021/02/23/four-causes-zoom-fatigue-solutions/>
- STARK-Verlag. (2018). *Das Ende der Kreidezeit? Ergebnisse der deutschlandweiten Lehrerumfrage*. <https://www.stark-verlag.de/lehrer/umfragen/digitalisierung#weiterbildung>
- Wagner-Schelewsky, P. & Hering, L. (2019). Online-Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.) (S. 787–800). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_54
- Winter, E. (2020, 30. November). *Bildungspolitik. Lehrer brauchen Nachhilfe. Die Weiterbildungen für Pädagogen sind mangelhaft. Zeit, die Hochschulen einzubinden!* <https://www.zeit.de/2020/49/bildungspolitik-lehrer-weiterbildung-paedagogik-kultusministerium>
- Züll, C. & Menold, N. (2019). Offene Fragen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.) (S. 855–862). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_59

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Maahs, I.-M. & Sotkov, M. (2022). „Dafür, dass alles so plötzlich kam, fand ich den Umstieg gelungen!“ Perspektiven von Teilnehmenden auf die coronabedingte Digitalisierung in Weiterbildungsstudien für Deutsch als Zweitsprache. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (1), 1–18. <https://doi.org/10.11576/pflb-5132>

Online verfügbar: 11.02.2022

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2022. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>