

FORSCHUNGSPREIS INTEGRATION

Prämierte Arbeiten

Digitale Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache

während des Distance Learnings
in der Primarstufe

Anida Riemer, BEd MEd

HEFT 10

FORSCHUNGSPREIS INTEGRATION

Mit dem Forschungspreis Integration zeichnet der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) seit dem Jahr 2005 Bachelor-, Diplom- oder Masterarbeiten und Dissertationen im Bereich der Integration von Migrant/innen und Flüchtlingen aus. Prämiert werden Abschlussarbeiten, die neue Forschungsansätze eröffnen.

Hinweis: Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich um eine gekürzte Version der gleichnamigen Abschlussarbeit.

Bitte zitieren Sie diese Publikation wie folgt:

Riemer, Anida (2022): Digitale Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache während des Distance Learnings in der Primarstufe, In: Österreichischer Integrationsfonds: Forschungspreis Integration, Wien.

IMPRESSUM

Medieninhaber, Herausgeber, Redaktion und Hersteller:

Österreichischer Integrationsfonds –
Fonds zur Integration von Flüchtlingen und
MigrantInnen (ÖIF)
Schlachthausgasse 30, 1030 Wien
T: +43 1 710 12 03-0
mail@integrationsfonds.at

Verlags- und Herstellungsort:

Schlachthausgasse 30, 1030 Wien
Grafik: Österreichischer Integrationsfonds
Druck: Gerin Druck GmbH

Grundlegende Richtung:

Wissenschaftliche Publikation zu den Themen
Migration und Integration

Offenlegung gem. § 25 MedienG: Sämtliche
Informationen über den Medieninhaber und die
grundlegende Richtung dieses Mediums können
unter www.integrationsfonds.at/impressum
abgerufen werden.

Urheberrecht: Alle in diesem Medium veröffent-
lichten Inhalte sind urheberrechtlich geschützt.
Ohne vorherige schriftliche Zustimmung des Ur-
hebers ist jede technisch mögliche oder erst in
Hinkunft möglich werdende Art der Vervielfälti-
gung, Bearbeitung, Verbreitung und Verwertung
untersagt, sei es entgeltlich oder unentgeltlich.

Haftungsausschluss: Die Inhalte dieses
Mediums wurden mit größtmöglicher Sorg-
falt recherchiert und erstellt. Für die Richtig-
keit, Vollständigkeit und Aktualität der
Inhalte wird keine Haftung übernommen.

Weder der Österreichische Integrationsfonds
noch andere an der Erstellung dieses Mediums
Beteiligte haften für Schäden jedweder Art,
die durch die Nutzung, Anwendung und Weiter-
gabe der dargebotenen Inhalte entstehen.

Sofern dieses Medium Verweise auf andere
Medien Dritter enthält, auf die der Österrei-
chische Integrationsfonds keinen Einfluss ausübt,
ist eine Haftung für die Inhalte dieser Medien
ausgeschlossen. Für die Richtigkeit der Informa-
tionen in Medien Dritter ist der jeweilige Medien-
inhaber verantwortlich.

Die Publikation gibt die Meinungen und An-
sichten der Autorin wieder und steht nicht für
inhaltliche, insbesondere politische Positionen
der Herausgeber oder des Österreichischen
Integrationsfonds.

Erscheinungsjahr: 2022

Über die Integrationshefte

Die Reihe „Integrationshefte“ präsentiert die Arbeiten junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die mit dem Forschungspreis Integration ausgezeichnet wurden.

Der ÖIF fördert mit diesem Preis die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Migration und Integration. Wie ideen- und facettenreich sich die Forschenden mit diesen Themenfeldern auseinandersetzen, ist in den Integrationsheften nachzulesen.

Die Integrationshefte bieten den jungen Forscherinnen und Forschern eine breitere Öffentlichkeit und zeigen die Vielfalt der bearbeiteten Themen, Blickwinkel und Forschungsansätze.

Inhalt

Executive Summary	6
1. Einleitung	7
1.1 Forschungsfragen	8
1.2 Ziel.....	8
2. Rahmenbedingungen für das Gelingen von Distance Learning	8
2.1 „Distance Learning“.....	8
2.1.1 Digitaler Distanzunterricht	9
2.1.2 Infrastruktur und technische Ausstattung.....	9
2.1.3 Selbstreguliertes Lernen und häusliche Aufgabenbearbeitung.....	10
2.2 Anforderungen an Lehrpersonen im digitalen Distanzunterricht.....	11
2.2.1 Die Relevanz von digitalen Kompetenzen bei Lehrpersonen.....	12
2.2.2 Kommunikation und Interaktion	12
2.2.3 Kommunikationsmedien.....	13
3. Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache während des digitalen Distanzunterrichts	14
3.1 Sprachliche Herausforderungen während des digitalen Distanzunterrichts	14
3.2 Digitaler Mehrwert.....	15
3.3 Digitale Deutschförderung am Beispiel des Online-Unterrichtprojekts „Digi.DaZ&Digi.MU“	16
4. Zusammenfassung der Methodik	18
5. Zusammenfassung der Forschungsergebnisse	18
5.1 Herausforderungen und Chancen für Kinder mit DaZ.....	19
5.1.1 Herausforderungen	19
5.1.2 Chancen	20
5.2 Anforderungen und Herausforderungen an und für Lehrpersonen	21
5.2.1 Anforderungen an Lehrpersonen in Deutsch als Zweitsprache.....	21
5.2.2 Herausforderungen für Lehrpersonen in Deutsch als Zweitsprache.....	22
5.3 Einsatz digitaler Lernformate.....	24
6. Diskussion der Ergebnisse	26
7. Zusammenfassung und Ausblick	31
Literatur- und Quellenverzeichnis	33

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Hindernisse für erfolgreiches Homeschooling aus Sicht der Lehrkräfte (Schrammel et al., 2020, S. 10)	11
Abbildung 2: Skills Pyramid (Fähigkeitspyramide für Online-Lehrende) nach Hampel & Stickler (2005)	12
Abbildung 3: Bedienbarkeit digitaler Medien (Schrammel et al., 2020, S. 13)	13
Abbildung 4: Verwendete Kommunikationsmedien mit Eltern und Kindern in der Zeit der pandemiebedingten Schulschließungen (Schrammel et al., 2020, S. 7)	14
Abbildung 5: SAMR-Modell (vgl. Common Sense, 2017)	15
Abbildung 6: Herausforderungen für Kinder mit DaZ während des Distanzunterrichts	19
Abbildung 7: Chancen für Kinder mit DaZ während des Distanzunterrichts	21
Abbildung 8: Herausforderungen für Lehrpersonen während des Distanzunterrichts	23
Abbildung 9: Einfluss digitaler Medien	25

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anforderungen an Lehrpersonen während des Distanzunterrichts ...	22
---	----

Executive Summary

Die Masterarbeit mit dem Titel „*Wie Distance Learning die Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache herausfordert – Fördermöglichkeiten durch den Einsatz digitaler Medien*“ soll Aufschluss darüber geben, inwiefern digitale Medien die Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache während des Distance Learnings beeinflussen und in diesem Zusammenhang die Herausforderungen und Potenziale des digitalen Distanzunterrichts für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache deutlich machen. Außerdem sollen besondere Anforderungen an und Herausforderungen für Lehrende in Deutsch als Zweitsprache während des digitalen Fernunterrichts befohrt werden. Diese Arbeit soll darüber hinaus konkrete sprachdidaktische Fördermöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler aus der Primarstufe im digitalen Bereich aufzeigen. In weiterer Folge sollen die gewonnenen Erkenntnisse helfen, einen digital unterstützten Unterricht in Deutsch als Zweitsprache zu optimieren, um sprachlichen Barrieren multimedial, zeitgemäß und nachhaltig entgegenzuwirken.

Die qualitative Untersuchung wurde anhand leitfadengestützter Interviews mit Lehrpersonen aus der Primarstufe durchgeführt und zeigt, dass

der digitale Distanzunterricht sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die befragten Lehrkräfte in Deutsch als Zweitsprache herausforderte. Neben den technischen Hindernissen erschwerten unter anderem auch sprachliche, familiäre, zeitliche und organisatorische Herausforderungen den Distanzunterricht. Dennoch ergaben sich aus der Datenanalyse der Interviews auch Chancen, die mit dem Sprachlernprozess einhergehen, wie etwa die Förderung der Bildungssprache durch den Einsatz geeigneter digitaler Lernformate. Aus den Antworten lassen sich zwar mediendidaktische Optimierungsprozesse und Schlussfolgerungen für einen digital unterstützten Deutsch als Zweitsprachenunterricht in der Primarstufe ableiten, dennoch bedarf es weiterer Untersuchungen, um die Optimierungsprozesse konkreter und nachvollziehbarer darzustellen. In diesem Zusammenhang ist eine zusätzliche Ausbildung im Bereich der Mediendidaktik für Lehrkräfte in Deutsch als Zweitsprache erstrebenswert, um eine sinnvolle und erfolgreiche Implementierung digitaler Medien im Deutsch als Zweitsprachenunterricht zu gewährleisten. Aufgrund dieser Erkenntnisse sind weiterführende Untersuchungen zu dieser Thematik anzustreben.

1. Einleitung

Die seit 2019 andauernde COVID-19-Pandemie hat unter anderem in Österreich zur Notwendigkeit geführt, dass der Schulunterricht als Distance Learning organisiert werden musste. Da der Fernunterricht den Umgang mit digitalen Medien impliziert, spielt Digitalisierung dementsprechend eine wesentliche Rolle im schulischen Umfeld. Laut Kasper (2020, S. 18) findet Digitalisierung auf allen institutionalisierten Bildungsebenen statt, denn diese leistet einen wertvollen Beitrag zu einem „leistungsfähigen und chancengerechten Bildungssystem“ (Bertelsmann Stiftung, 2019, S. 9). Doch nicht nur wegen der temporären Schulschließungen, sondern auch um die Beschulung von Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, die beispielsweise zu einer Risikogruppe gehören und deshalb nicht am Präsenzunterricht teilnehmen können, ist es unabdingbar, digitale Lernformate zu nutzen. Jedoch besitzen nicht alle Beteiligten das nötige technische Know-how oder die entsprechende technische Ausstattung, um einen digitalen Distanzunterricht auszuführen, wodurch unter anderem bestehende Chancenungleichheit sichtbar und verstärkt wird (vgl. Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen, 2020, S. 245-248). Um aber Chancengerechtigkeit auch in Zeiten des Distance Learnings zu gewährleisten, gilt es für Lehrpersonen neben den sozialen Ungleichheiten insbesondere auch die sprachlichen Defizite der Schülerinnen und Schüler zu beachten. Besonders für Lehrpersonen

in Deutsch als Zweitsprache (kurz DaZ) ergeben sich dadurch zusätzliche Anforderungen. Diese betreffen die Tatsache, dass der digitale Distanzunterricht trotz der oft sehr eingeschränkten Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler als einzige Kommunikationsmöglichkeit dient (Boeckmann, 2020b, S. 55). Die Unterrichtssprache Deutsch auf bildungssprachlichem Niveau zu erlernen, ist jedoch Voraussetzung für den Bildungserfolg (Boeckmann, Hopp, Linhofer, Teufel & Vogl, 2020, S. 5) und laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021) sogar ein wesentlicher Bestandteil von Chancengerechtigkeit. Deshalb müssen vor allem auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache während temporärer Schulschließungen sprachdidaktisch gefördert werden, um ebendieser Bildungsungleichheit entgegenzuwirken.

Im Rahmen der Deutschförderung können digitale Medien einen wesentlichen Beitrag zur Übermittlung von Lerninhalten leisten, denn ihnen wird ein „enormes Potenzial zur Verbesserung schulischen Lernens“ zugeschrieben (Schaumburg, 2019, S. 58). Um dieses Potenzial tatsächlich auszuschöpfen, müssen Lehrpersonen bei der Wahl von geeigneten digitalen Lerntools für den Sprachenunterricht insbesondere auf die pädagogisch-didaktischen Besonderheiten achten: „[...] they need to base their choice of tools on pedagogical criteria“ (Stickler & Hampel, 2015, S. 68). Auch

Zierer (2020, S. 155) betont, dass Digitalisierung im Bildungsbereich nicht nur „technisch möglich“, sondern vor allem auch „pädagogisch sinnvoll“ sein muss.

1.1 Forschungsfragen

Folgende Forschungsfragen sollen im Zuge dieser Arbeit beantwortet werden:

1. Welche Herausforderungen und Chancen ergeben sich aus dem Distance Learning für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache?
2. Welche zusätzlichen Anforderungen und Herausforderungen ergeben sich im Zuge eines digitalen Distanzunterrichts an und für Lehrpersonen in Deutsch als Zweitsprache?
3. Wie können digitale Lernformate Kindern mit Deutsch als Zweitsprache als sprachdidaktische Fördermöglichkeit dienen?

1.2 Ziel

Diese Masterarbeit soll Aufschluss darüber geben, inwiefern digitale Medien die Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache während des Distance Learnings beeinflussen und in diesem Zusammenhang die Herausforderungen und Potenziale des digitalen Distanzunterrichts in Deutsch als Zweitsprache deutlich machen. Außerdem sollen besondere Anforderungen an und Herausforderungen für Lehrende in Deutsch als Zweitsprache während des digitalen Fernunterrichts beforcht werden. Darüber hinaus sollen konkrete sprachdidaktische Fördermöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler aus der Primarstufe im digitalen Bereich aufgezeigt werden.

In weiterer Folge sollen die gewonnenen Erkenntnisse helfen, einen digital unterstützten Unterricht in Deutsch als Zweitsprache zu optimieren, um sprachlichen Barrieren multimedial, zeitgemäß und nachhaltig entgegenzuwirken.

2. Rahmenbedingungen für das Gelingen von Distance Learning

2.1 „Distance Learning“

Im Kontext der pandemiebedingten Schulschließungen fordern insbesondere die mangelnde Verfügbarkeit digitaler Endgeräte, die fehlenden digitalen Kom-

petenzen von Lehrpersonen und der mangelnde Einsatz geeigneter Lerntools die häusliche Aufgabenbearbeitung heraus und stehen dem erfolgreichen Einsatz digitaler Lernformen entgegen (Köllner, Fleckenstein, Guill & Meyer,

2020, S. 169). Ebendies zeigen teilweise auch Huber, Günther, Schneider, Helm, Schwander, Schneider & Pruitt (2020) in den Ergebnissen der ersten Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz auf. Im Vergleich dazu befasst sich die Studie von Schrammel, Tengler und Brandhofer (2020) mit den Herausforderungen und Chancen des Distance Learnings an österreichischen Schulen und vergleicht die Einschätzungen und Erfahrungen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern mit jenen von Lehrkräften mit langjähriger Berufserfahrung. Die für diese Masterarbeit relevanten Ergebnisse beider Studien werden in den nachfolgenden Kapiteln näher betrachtet. Zentral sind dabei die zahlreichen Anforderungen an das Lehrpersonal, wobei hier besonders auf die sprachlichen Aspekte während eines digitalen Distanzunterrichts eingegangen wird.

2.1.1 Digitaler Distanzunterricht

Damit ist beispielsweise die Durchführung von Distanzlernen per Videokonferenzen gemeint. Diese ist deshalb schon multimedial, da die Inhalte über unterschiedliche digitale Medien präsentiert werden und dadurch eine gleichzeitige Verwendung von Ton, Bild, Text und Videoaufnahmen möglich wird (Boeckmann et al., 2020, S. 9). Jedoch stellen nicht nur die digitalen Kommunikationsprozesse eine Besonderheit des digitalen Distanzunterrichts dar, sondern auch die digitale didaktische Aufarbeitung der Lerninhalte (Boeckmann et al., 2020, S. 9). Im Zuge der Schul-

schließungen war es für viele Lehrkräfte unumgänglich, ihre Schülerinnen und Schüler digital zu erreichen, wodurch ein Nutzungszuwachs digitaler Medien und eine – teilweise sogar erstmalige – intensive Auseinandersetzung damit gegeben war (Boeckmann et al., 2020, S. 8). Daher bleibt es von den Lehrpersonen abhängig, ob die Multimedialität während des digitalen Distanzunterrichts auch didaktisch genützt wird (Boeckmann et al., 2020, S. 9).

Die Verwendung digitaler Medien während des Fernunterrichts hängt jedoch nicht nur von den digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte ab, sondern vor allem auch von der Bereitstellung der entsprechenden Infrastruktur (Boeckmann et al., 2020, S. 8).

2.1.2 Infrastruktur und technische Ausstattung

Digitale Endgeräte wie Computer, Drucker oder Internetanschluss mit entsprechender Bandbreite sind neben den digitalen Kompetenzen aller Beteiligten weitere Voraussetzungen für einen digitalen Fernunterricht. Ohne die entsprechenden digitalen Endgeräte kann es Schwierigkeiten geben, an die Lernaufgaben heranzukommen bzw. diese fristgerecht zu bearbeiten. Dies kann wiederum zu einer sogenannten *digital gap*, also einer digitalen Kluft innerhalb unserer Gesellschaft führen (Ackeren et al., 2020, S. 246). Gerade für Familien mit mehreren schulpflichtigen Kindern können die digitalen Kapazitäten während des Distance Learnings

schnell begrenzt sein, vor allem dann, wenn auch die Eltern im Homeoffice auf einen Computer angewiesen sind (Köller et al., 2020, S. 169). Diese theoretischen Annahmen decken sich mit den Ergebnissen der qualitativen Daten des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Hier wird einerseits betont, dass die „unzureichende Hardwareausstattung“ der bedeutendste Grund für die unzugängliche bzw. fehlende Erreichbarkeit der Schülerinnen und Schüler während des Distance Learnings ist (Huber et al., 2020, S. 23) und andererseits, dass dies besonders bei Familien mit mehreren schulpflichtigen Kindern ein „großes Problem“ sei (Huber et al., 2020, S. 64).

2.1.3 Selbstreguliertes Lernen und häusliche Aufgabenbearbeitung

Durch den Fernunterricht können sich soziale Ungleichheiten verschärfen. So kann die mangelnde elterliche Unterstützung das häusliche Lernen beeinflussen, da den Schülerinnen und Schülern teilweise die erforderlichen Kompetenzen für ein offenes Lernszenario im häuslichen Umfeld fehlen und sie ohne elterliche Unterstützung nicht erfolgreich lernen können. Um diese Situation dennoch zu bewerkstelligen, kann das Konzept zum selbstregulierten Lernen hilfreich sein. Das selbstregulierte Lernen als Form der individuellen Förderung bietet Lernstrategien, die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, ihr Lernen eigenständig zu steuern und eine aktive Rolle in ihrem eigenen Lernprozess einzunehmen, indem sie ihren Lernprozess

selbstständig planen, überwachen und kontrollieren (Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster, 2020, S. 137-140).

Laut Meyer (2020) kann Digitalisierung im Unterricht das selbstregulierte Lernen bei Schülerinnen und Schülern fördern, da sie vor allem im digitalen Distanzunterricht die Kompetenzerfahrung in Bezug auf die Selbstregulationsfähigkeit machen dürfen. Ebenso hebt Wampfler (2017, S. 42) hervor, dass die digitale Arbeit zu selbstverantwortlichem und selbstorganisiertem Lernen führt, wodurch sich langfristig ein nachhaltiger Aufbau von Kompetenzen ergibt.

Auch die Ergebnisse des Schul-Barometers betonen, dass der häusliche bzw. der online-basierte Unterricht die Selbstständigkeit gegenüber der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff und dem eigenen Zeitmanagement das selbstregulierte und selbstverantwortliche Lernen fördert (Huber et al., 2020, S. 79).

Demgegenüber nennen die österreichischen Lehrpersonen jedoch genau diese Aspekte als Hindernisse für einen erfolgreichen Fernunterricht (Schrammel et al. 2020, S. 10). In Abbildung 1 wird klar ersichtlich, dass die Mehrfachbelastung der Eltern, das mangelnde Zeitmanagement und die Selbstständigkeit der Kinder zu den größten Hindernissen für einen erfolgreichen Fernunterricht zählen. Bei der unzureichenden Ausstattung technischer Endgeräte decken sich die Einschätzungen der Lehrpersonen jedoch nicht.

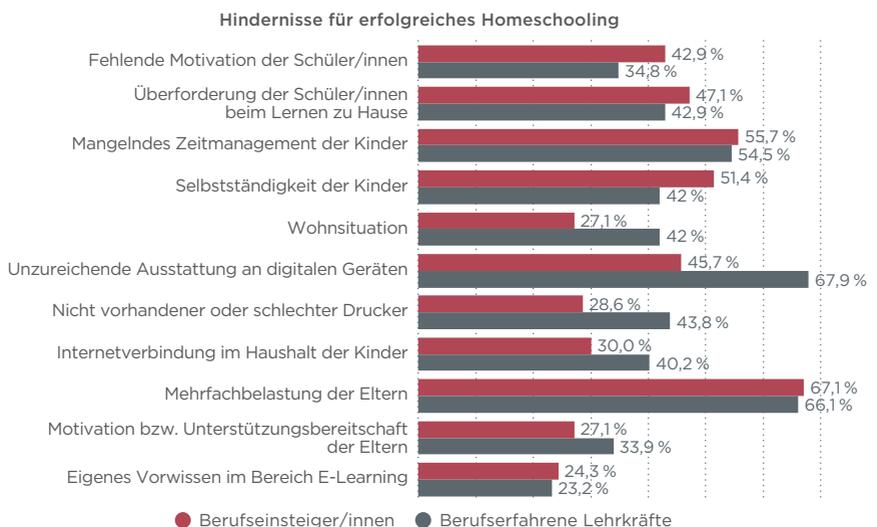


Abbildung 1: Hindernisse für erfolgreiches Homeschooling aus Sicht der Lehrkräfte (Schrammel et al., 2020, S. 10)

2.2 Anforderungen an Lehrpersonen im digitalen Distanzunterricht

Laut Murphy (2015, S. 50) müssen Online-Lehrende über folgende Qualifikationen und Fähigkeiten verfügen: Fach-Expertise, affektive Qualitäten, didaktische Expertise, digitale Kompetenzen, Fähigkeit zur interaktiven Unterstützung, Organisation und Selbstmanagement, Gruppenunterstützung und -management und das Wissen über institutionelle Systeme und Fernunterricht.

Zusätzlich zu diesen Qualifikationen muss bei Online-Lehrenden ein freundliches und hilfsbereites Handeln gegenüber den Schülerinnen und Schülern

auch in schwierigen Situationen des Online-Unterrichts besonders ausgeprägt sein (Boeckmann et al., 2020, S. 36). Diese schwierigen und herausfordernden Gegebenheiten sind laut Stickler und Hampel (2015, S. 64) ein Bestandteil des multimedialen Sprachenlernens: „[...] they (= teachers) [...] need to deal with the challenges that are an integral part of using new learning spaces for language learning“.

Daraus ergibt sich, dass neben den kommunikativen, didaktischen und digitalen Anforderungen an Online-Lehrpersonen auch ein zusätzliches hohes Maß an Flexibilität und einer positiven Einstellung gegenüber neuen Erfahrungen erforderlich ist (Boeckmann et al., 2020, S. 36).

2.2.1 Die Relevanz von digitalen Kompetenzen bei Lehrpersonen

Die sogenannte *Skills pyramid*, also *Fähigkeitspyramide* (siehe Abbildung 2) nach Hampel & Stickler (2005, S. 317, zit. nach Hampel & Stickler, 2015, S. 5) veranschaulicht die Bedeutung der technischen Kompetenzen als Basis für alle weiteren Fähigkeiten.



Abbildung 2: Skills Pyramid (Fähigkeitspyramide für Online-Lehrende) nach Hampel & Stickler (2005)

Außerdem zeigt die Fähigkeitspyramide, dass es für Lehrpersonen mit mangelnden digitalen Kompetenzen nur erschwert möglich ist, im Sprachunterricht kreativ mit digitalen Tools zu arbeiten und dass die technischen Fähigkeiten zuerst entwickelt bzw. verbessert werden müssen (Stickler et al., 2015, S. 65).

Stickler und Hampel (2015, S. 64) beschreiben ebenso die Relevanz

der Fähigkeit der Lehrenden, digitale Werkzeuge für spezifische pädagogische Zwecke zu nutzen, verfügbare Online-Materialien und -Werkzeuge zu bewerten, auszuwählen, diese an das entsprechende Niveau sowie Format anzupassen und die angebotenen Materialien und Aufgaben für das Sprachenlernen sinnvoll zu nutzen.

Bei der Befragung österreichischer Lehrkräfte (Abbildung 3), ob das Bedienen digitaler Lernformate für sie einfach ist, werden signifikante Unterschiede sichtbar. Während das Bedienen digitaler Medien den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger leicht- bzw. eher leichtfällt (insgesamt 97,2%), ist für die berufserfahreneren Lehrkräfte (insgesamt 26,8% im Vergleich zu 2,8% der jüngeren Lehrkräfte) das Bedienen digitaler Medien noch mit Schwierigkeiten verbunden (Schrammel et al., 2020, S. 14).

Zudem belegen auch die Ergebnisse des Schul-Barometers, dass Lehrpersonen eine entsprechende Unterstützung im digitalen Bereich zum Beispiel in Form von Fort- und Weiterbildungen benötigen, um einer Überforderung durch digitale Formate entgegenzuwirken (Huber et al., 2020, S. 72-77).

2.2.2 Kommunikation und Interaktion

Die hohe kommunikativ-interaktive Komplexität stellt im Distanzunterricht hohe Anforderungen. Das gezielte Reagieren auf die Beiträge der Lernenden, das prompte und individualisierte

Für mich ist das Bedienen einer Lernplattform / digitaler Medien einfach.

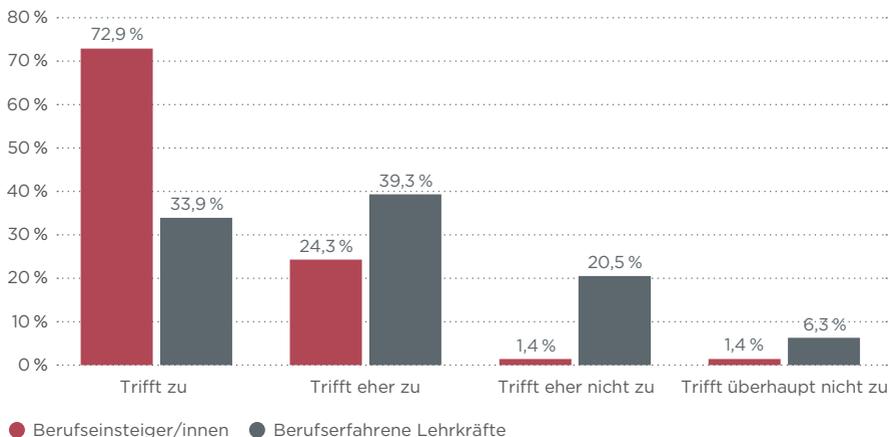


Abbildung 3: Bedienbarkeit digitaler Medien (Schrammel et al., 2020, S. 13)

Feedback samt angemessener Formulierung und das Anbieten entsprechender Unterstützung verlangen Empathie und diesbezügliches Wissen (Murphy, 2015; Graf, 2004, zit. nach Boeckmann et al., 2020, S. 10). Darüber hinaus sind ebenso eine Sprachbewusstheit und sprachendidaktische Kompetenzen bei den Online-Lehrpersonen Voraussetzung für einen funktionierenden digitalen Distanzunterricht. Beispielsweise müssen Online-Lehrkräfte, um einen gelingenden Sprachlernprozess anzubahnen, eine klare, verständliche und präzise Sprache verwenden. Eine weitere wesentliche Rolle im kommunikativen Bereich spielen auch Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale (Bodendorf, 2020, zit. nach Boeckmann et al., 2020, S. 10–43).

2.2.3 Kommunikationsmedien

Im Zuge des digitalen Distanzunterrichts erfolgte die Kommunikation zwischen Lehrkräften, Erziehungsberechtigten und Schülerinnen und Schülern in Österreich nach Angaben der Lehrpersonen hauptsächlich über Emails (siehe Abbildung 4). Digitale Elterninformationssysteme wie School-Fox sowie Lernplattformen wie MS Teams wurden ebenso häufig verwendet (Schrammel et al., 2020, S. 7). Demnach ist es eine weitere Anforderung an Lehrkräfte, sich mit diversen Kommunikationsmedien auseinanderzusetzen, um einen digitalen Distanzunterricht durchzuführen.

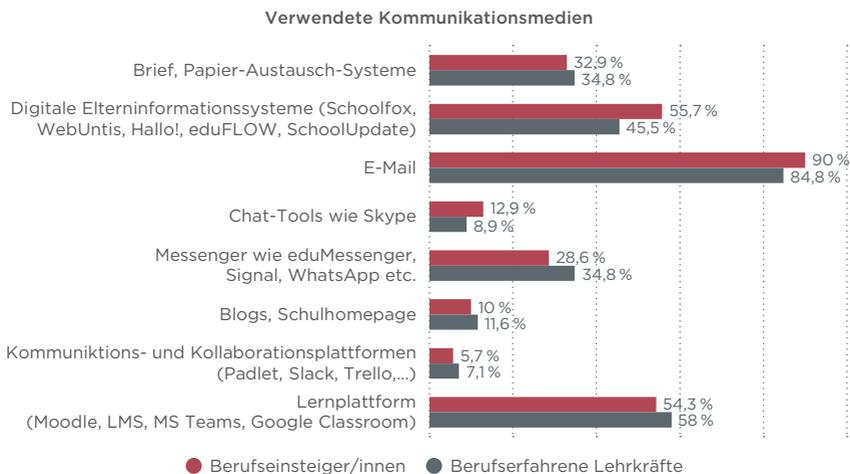


Abbildung 4: Verwendete Kommunikationsmedien mit Eltern und Kindern in der Zeit der pandemiebedingten Schulschließungen (Schrammel et al., 2020, S. 7)

3. Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache während des digitalen Distanzunterrichts

3.1 Sprachliche Herausforderungen während des digitalen Distanzunterrichts

In Zeiten der Pandemie kann der Fernunterricht in Deutsch als Zweitsprache ein Set an Herausforderungen mit sich bringen, welches das sprachliche Lernen beeinflussen kann (Gogolin, 2020, S. 179). Die Schulen sind besonders auf Zusammenarbeit mit den Eltern angewiesen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Eltern auf sprachliche Unterstüt-

zung angewiesen sein könnten, damit sie die Erwartungen begreifen, die an sie und ihre Kinder gerichtet werden. Außerdem ist es während des Distanzunterrichts für Lernende in Deutsch als Zweitsprache besonders wichtig, dass das sprachliche Material (zum Beispiel der Wortschatz), das für die Bearbeitung von Lernaufgaben erforderlich ist, von den Lehrpersonen zur Verfügung gestellt wird. Ebenso sollen die Aufgaben dialogische Angebote umfassen und somit Gelegenheiten zur

Aneignung spezieller sprachlicher Mittel bieten (Gogolin, 2020, S. 180).

Deshalb ist es umso wichtiger, Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache auch in Zeiten des Fernunterrichts sprachdidaktisch zu fördern. Ebendiese Sprachförderung kann durch den Einsatz ausgewählter digitaler Lernformate begünstigt werden. Ein wesentliches Potenzial beim Einsatz digitaler Medien besteht in der Multimodalität und Multicodalität digitaler Angebote. Diese lassen sich vielfältig darstellen: Beispielsweise kann ein Text in mehreren Sprachen (Multicodalität), mit Bildern und auditiven Medien multimodal ergänzt werden (Biebighäuser et al., 2020, S. 26–27).

Doch es führt kein Medium per se zu einem Lernerfolg. Dieser hängt hauptsächlich davon ab, ob die Lernausgangslage der Lernenden berücksichtigt und das Medium sinnvoll in den Lernprozess integriert wird. Dazu ist es unumgänglich, zunächst die Ziele des Unterrichts zu bestimmen und sich die Fragen zu stellen, welche Ziele mit dem digitalen Lernen eigentlich verfolgt werden und ob ein digitaler Mehrwert daraus abgeleitet werden kann (Zierer, 2020, S. 109–124).

3.2 Digitaler Mehrwert

Zierer (2018, zit. nach Boeckmann et al., 2020, S. 15) beschreibt den digitalen Mehrwert im Unterricht erst dann als erreicht, wenn einerseits die Lernausgangslage der Lernenden berücksich-

tigt wird und andererseits herausfordernde Lerngelegenheiten geschaffen und Gespräche über den Lernprozess angeregt werden. Bezogen auf den Sprachenunterricht hält Boeckmann (2020a, S. 119) fest, dass digitale Medien gegenüber analogen Medien zusätzliche Möglichkeiten bieten, weshalb ein digitaler Mehrwert erst dann erreicht ist, wenn diese zusätzlichen Optionen ausgeschöpft werden, „also Unterrichtssequenzen stattfinden, die mit konventionellen Medien nicht hätten umgesetzt werden können und Vorteile für den Lernprozess oder umfassende Kommunikationsmöglichkeiten für die Lernenden bieten“.

Um ebendies zu erreichen, hat Puentedura (2006; 2012) das SAMR-Modell (Abbildung 5) eingeführt, welches vier Stufen einer Digitalisierung in Schule und Unterricht unterscheidet (Zierer, 2018, zit. nach Boeckmann et al., 2020, S. 15).

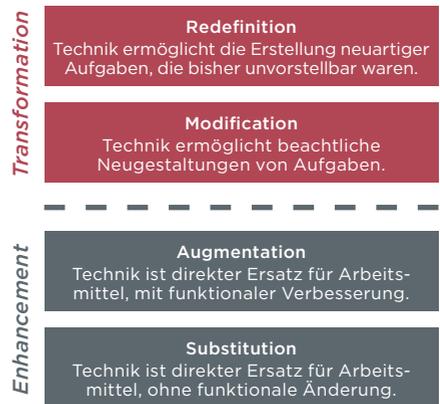


Abbildung 5: SAMR-Modell (vgl. Common Sense, 2017)

Die erste Ebene („Substitution“) beschreibt Digitalisierung als Ersatz traditioneller Medien ohne entsprechenden Mehrwert. Sie ist demnach die Ebene der Ersetzung (Zierer, 2020, S. 88). Beispielsweise wird eine Geschichte statt auf Papier auf dem Computer geschrieben, wodurch kein Mehrwert erzielt werden kann, da die Geschichte inhaltlich nicht verändert wird (Boeckmann et al., 2020, S. 15).

Die zweite Ebene („Augmentation“) beschreibt Digitalisierung als Erweiterung traditioneller Medien. Mit Blick auf Geschwindigkeit und Verfügbarkeit werden traditionelle Medien im digitalen Unterricht miteinander verbunden, wodurch ein Mehrwert möglich wird (Zierer, 2020, S. 88). Am Beispiel der Geschichte wäre durch die Zuhilfenahme von Onlinenachschlagewerken ein Mehrwert deshalb möglich, da sich die sprachliche Richtigkeit dadurch verändern kann (Boeckmann et al., 2020, S. 15).

Auf der dritten Ebene („Modification“) kommt ein Mehrwert dadurch zustande, dass Aufgaben nur durch traditionelle Medien nicht lösbar wären und Digitalisierung eine Neugestaltung der Aufgaben ermöglicht (Zierer, 2020, S. 15). Um auch hier die Geschichte aufzugreifen, könnten Lernende diese gemeinsam erstellen und vernetzt arbeiten (Boeckmann et al., 2020, S. 15).

Auf der höchsten Ebene, der „Redefinition“, entwickeln sich Aufgabenformate, die ein digitales Medium voraussetzen, da eine Neubelegung in Bezug auf

kommunikative und inhaltliche Vernetzung entsteht (Zierer, 2020, S. 88). Am Beispiel der Geschichte könnte hier ein Drehbuch entwickelt werden, welches zudem als Video aufgenommen und zugeschnitten werden könnte (Boeckmann et al., 2020, S. 16).

Je besser es Lehrpersonen gelingt, neue Medien, wie auf der dritten und vierten Ebene vorgesehen, einzusetzen, desto größer wird der Einfluss auf die Lernleistung der Lernenden (Zierer, 2020, S. 89).

3.3 Digitale Deutschförderung am Beispiel des Online-Unterrichtprojekts „Digi.DaZ&Digi.MU“

Das Online-Unterrichtsmodell „*Digi-DaZ&Digi.MU*“ (Digitaler DaZ-Unterricht und digitaler Muttersprachenunterricht) entstand in Kooperation mit dem Land Steiermark, der Bildungsdirektion Steiermark und der Pädagogischen Hochschule Steiermark im Jahr 2017 und umfasste zunächst sieben, meist in peripheren Orten der Steiermark gelegenen, Volks- und Mittelschulen. Ziel dieser, in der Steiermark gänzlich neuen Unterrichtsform war es, einen digitalen Sprachenunterricht zu entwickeln, damit auch für periphere Schulen in der Steiermark ein Angebot für einen DaZ- bzw. Muttersprachenunterricht (MU) geschaffen wird, da diese Schulen aufgrund der geringen Schülerzahlen und des hohen zeitlichen sowie finanziellen Aufwands sonst nicht auf die gleiche

Art und Weise versorgt werden wie andere Schulen in der Steiermark. Damit jene Schulen nicht aus den obigen Gründen auf das Angebot verzichten müssen, ist die Idee entstanden, ein Distanzlehreangebot bereitzustellen, indem eine Lehrperson virtuell DaZ bzw. MU unterrichtet. Dieses innovative Modell wurde im Rahmen einer Begleitforschung evaluiert und erfasst lediglich den Online-Unterricht in DaZ (kurz Digi. DaZ-Projekt). Wesentlich waren die Fragen, unter welchen Bedingungen ein Mehrwert gegenüber dem Präsenzunterricht erreicht werden konnte und ob die erweiterten Möglichkeiten digitaler Medien ausgenutzt werden konnten (Boeckmann, 2020b, S. 51-52).

Im Digi.DaZ-Projekt ist zwar bereits durch den Distanzunterricht ein Mehrwert gegeben, da die Lernenden sonst keinen DaZ-Unterricht erhalten würden, dennoch bestand die Intention, auch die besonderen Möglichkeiten digitaler Medien anzuwenden (Boeckmann et al., 2020, S. 15). Nach dem SAMR-Modell von Puentedura bewegt sich das Digi. DaZ-Projekt zumeist zwischen der zweiten und dritten Ebene, also zwischen einer ausschließlich technischen *Erweiterung* und einer tatsächlichen *Änderung* im Hinblick auf digital-didaktische Umsetzungen. Obwohl gewisse Fortschritte in Bezug auf den Mehrwert erkennbar waren, waren sowohl die Forschenden als auch die Lehrpersonen für den vermehrten Einsatz von produktiv-kreativen Aufgaben, um auch die vierte Ebene des SAMR-Modells zu erreichen (Boeckmann et al., 2020, S. 16).

Dennoch hat sich der Online-DaZ-Unterricht als sinnvoll erwiesen, da einerseits ein zusätzlicher Lernzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern deutlich gegeben war und andererseits eine höhere Motivation als im Präsenzunterricht bemerkbar wurde (Boeckmann, 2020b, S. 63).

Festzuhalten ist, dass auch die Bedingungen und Voraussetzungen für einen digitalen DaZ-Unterricht eine wesentliche Rolle spielen, damit ein entsprechender „Mehrwert“ überhaupt erzielt werden kann. Insbesondere ist hierbei die Qualifikation bzw. die Ausbildung der Lehrpersonen zu nennen (Boeckmann, 2020b, S. 52), wodurch Online-Lehrkräfte hinsichtlich sprachendidaktischer und mediendidaktischer Kompetenzen befähigt werden, einen qualitativ hochwertigen Online-DaZ-Unterricht durchzuführen (Boeckmann et al., 2020, S. 43). Darüber hinaus hat das Digi.DaZ-Projekt gezeigt, wie wesentlich eine funktionierende Infrastruktur sowie Austausch, Reflexion und das Voneinander-Lernen unter den Online-Lehrenden sind (Boeckmann et al., 2020, S. 43).

4. Zusammenfassung der Methodik

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine empirische Untersuchung mit qualitativem Forschungsdesign gewählt. Es wurden leitfadengestützte Interviews mit sechs Lehrpersonen aus der Primarstufe durchgeführt. Die anschließende Datenauswertung erfolgt mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Für die Datenanalyse wird das softwareunterstützte Programm QCAmap verwendet.

Ziel dieser Forschung ist es, das aus der Datenanalyse gewonnene Wissen mithilfe der im theoretischen Teil der Arbeit dargestellten Erkenntnisse einzuordnen und zu diskutieren, um die Forschungsfragen zu beantworten. Die daraus resultierenden Ergebnisse sollen Potenzial für Optimierungs- und Entwicklungsprozesse für einen multimedialen, zeitgemäßen und nachhaltigen DaZ-Unterricht aufzeigen.

Angesichts des Forschungsziels wurde für die vorliegende Arbeit das Leitfadenterview als Befragungsverfahren für die Erhebung des qualitativen Datenmaterials gewählt.

Basierend auf den Forschungsfragen wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, welcher sieben Schlüsselfragen umfasst. Die vorgefertigten Fragen werden in drei Kategorien eingeteilt, um die Datenauswertung zu erleichtern:

1. Kategorie: Herausforderungen und Chancen für Kinder mit DaZ
2. Kategorie: Anforderungen und Herausforderungen an und für Lehrpersonen
3. Kategorie: Einsatz digitaler Lernformate

5. Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse, die anhand der Datenanalyse der Interviews gewonnen wurden, dargelegt. Die Ergebnisdokumentation wird mithilfe der Subkategorien

Herausforderungen und Chancen für Kinder mit DaZ, Anforderungen und Herausforderungen an und für Lehrpersonen und Einsatz digitaler Lernformate dargestellt.

5.1 Herausforderungen und Chancen für Kinder mit DaZ

5.1.1 Herausforderungen

Die befragten Lehrpersonen gaben zahlreiche Herausforderungen an, welche ihrer Meinung nach im Zuge des Distanzunterrichts auf Schülerinnen und Schüler mit DaZ zukamen. Abbildung 6 soll Aufschluss darüber geben, welche Arten von Herausforderungen von wie vielen Lehrpersonen genannt wurden.

In Bezug auf die *familiären Herausforderungen* wurde von zwei Interviewpartnerinnen die mangelnde Unterstützung der Eltern während des Fernunterrichts als sehr herausfordernd für die Schülerinnen und Schüler mit DaZ beschrieben. Eine von den Befrag-

ten nannte als Grund dafür den Stellenwert von Schule bei den Eltern: „Schule hat nicht die Relevanz, die sie haben sollte, oder den Stellenwert“ (Interview 1, S. 4, Zeile 107). Die zweite Interviewpartnerin begründete ihre Annahme damit, dass die deutsche Sprache für die Eltern kaum relevant sei. Demgegenüber beschreiben zwei andere Interviewteilernehmerinnen die Unterstützung der Eltern als funktionierend (siehe Kapitel 5.1.2).

Mit Blick auf die *sprachlichen Herausforderungen* gaben vier Lehrpersonen an, dass die Schülerinnen und Schüler mit DaZ die sprachlichen Anweisungen kaum verstehen und umsetzen konnten. Eine Interviewpartnerin nannte als Grund dafür die fehlenden Sprechübungen.

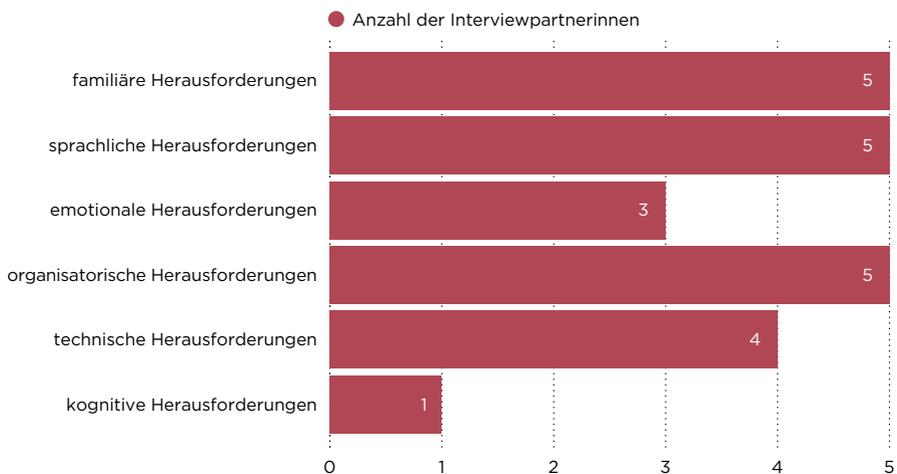


Abbildung 6: Herausforderungen für Kinder mit DaZ während des Distanzunterrichts

Was die *organisatorischen Herausforderungen* der Kinder betrifft, gaben drei Lehrpersonen an, dass sich das selbstständige und eigenverantwortliche Lernen als schwierig erwies, wobei dieselben Interviewteilnehmerinnen diesen Aspekt auch als Chance für die Kinder mit DaZ sahen (siehe Kapitel 5.1.2).

Zwei Lehrpersonen nannten die eigenverantwortliche Organisation der Arbeitsunterlagen als sehr herausfordernd für die Schülerinnen und Schüler und betonten dabei, dass die Kinder die Arbeitsaufträge nicht rechtzeitig abgaben.

In Bezug auf die *technischen Herausforderungen* wurden von einer Befragten die mangelnden digitalen Kompetenzen der Kinder angeführt und von einer weiteren Interviewteilnehmerin wurde die Bildschirmgröße des Smartphones als unzureichend für Videounterricht aufgezählt. Vier Lehrpersonen merkten an, dass die technischen Voraussetzungen für Distanzunterricht bei den Familien teilweise nicht gegeben waren. Eine Lehrperson empfand es zudem als Hürde für die Kinder, dass die Arbeitsaufträge in ihrem Fall nur über digitale Kommunikationsportale erteilt werden konnten.

Einzig eine Lehrperson erwähnte eine *kognitive Herausforderung*, indem Schülerinnen und Schüler kaum im Stande waren, die Menge an Informationen, die auf sie zukam, zu verarbeiten:

„Mir ist aufgefallen, dass es für diese Kinder ein besonders großer Informa-

tionsfluss und eine besonders große Informationsflut war, die sie kaum für sich filtern konnten“ (Interview 2, S. 3, Zeile 94).

5.1.2 Chancen

Die Darstellung der Ergebnisse auf die Frage „Ergaben sich Chancen, Perspektiven bzw. Erfolgsaussichten während des Distance Learnings für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache?“ erfolgt anhand eines Diagramms (siehe Abbildung 7) und fasst die Antworten der Interviewpartnerinnen in Kategorien zusammen, wobei in jedem Sektor des Diagramms die Anzahl der Lehrpersonen ($n = \text{„Anzahl“}$) angeführt ist.

Die Kategorie *selbstreguliertes Lernen* setzte sich aus den nachstehenden Kernaussagen der Befragten zusammen:

- Eigenverantwortung der Kinder wurde verstärkt
- Kinder lernen sich selbstständig Hilfe zu holen und sich zu informieren
- Selbstständigkeit der Kinder wurde gefördert
- Kinder waren beim Lernen zeitlich unabhängig

Die Kategorie *Motivation* beinhaltet folgende Beobachtungen der Lehrpersonen:

- Kinder lernen besser, wenn ihnen gefällt, was sie tun
- Kinder wollen Gelerntes freiwillig weiterhin anwenden
- Kinder sind motiviert, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern

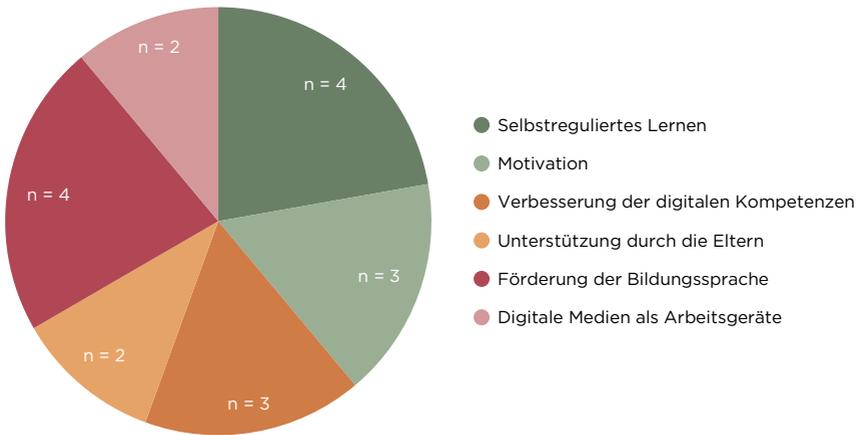


Abbildung 7: Chancen für Kinder mit DaZ während des Distanzunterrichts

In Bezug auf die *Verbesserung der digitalen Kompetenzen* können die Aussagen der Lehrkräfte zusammengefasst werden, indem die Kinder durch das selbstständige Produzieren medienkompetenter geworden sind.

Zur Kategorie *Förderung von Bildungssprache* zählen das Vertonen von Gedichten, die mehrmalige Wiederholung von sprachlichen Inputs und die digitale Vernetzung mit anderen Kindern.

In Bezug auf die Kategorie *Digitale Medien als Arbeitsgeräte* merkte eine Befragte an, dass die Kinder durch den Distanzunterricht den Computer nicht nur als Spielgerät verstehen, sondern auch als Arbeitsgerät und die andere betonte die Notwendigkeit, den Kindern und Eltern bewusst zu machen, digitale Medien auch als Arbeitsmedien zu sehen.

5.2 Anforderungen und Herausforderungen an und für Lehrpersonen

5.2.1 Anforderungen an Lehrpersonen in Deutsch als Zweitsprache

Die Ergebnispräsentation erfolgt anhand von Tabelle 1. Hierbei werden die Anforderungen, die von den Schulleitungen an die Lehrpersonen gestellt wurden, Anforderungen, die die Schülerinnen und Schüler betreffen, und Anforderungen, die die Zusammenarbeit mit den Eltern betreffen, als Hauptkategorien mit den dazugehörigen Subkategorien dargestellt. Wie viele Interviewpartnerinnen sich zu den erstellten Kategorien äußerten wird mit n = „Anzahl“ dargelegt.

Kategorie	Subkategorie	Anzahl
Anforderungen: Schulleitung	Forderung der Schulleitung, digitale Lernplattformen zu verwenden	n = 1
	Anforderung der Schulleitung, SchoolFox zu verwenden	n = 2
	Anforderung der Schulleitung, einfache Onlineübungen zur Verfügung zu stellen	n = 1
Anforderungen: Schülerinnen und Schüler	Anforderung, alle Kinder zu erreichen	n = 1
	Anforderung, jedem Kind gerecht zu werden	n = 1
	Kinder stellen Anforderung, sich Lerninhalte wünschen zu dürfen	n = 1
Anforderungen: Eltern	Kommunikationsbarrieren mit Eltern aufheben	n = 1
	einfache Sprache bei Emails verwenden	n = 1
	den Eltern Lerntools und Apps erklären	n = 2

Tabelle 1: Anforderungen an Lehrpersonen während des Distanzunterrichts

5.2.2 Herausforderungen für Lehrpersonen in Deutsch als Zweitsprache

Die Darstellung der Ergebnisse auf die Frage „Welche neuen bzw. zusätzlichen Herausforderungen kamen auf Sie als Lehrperson in Deutsch als Zweitsprache während des Distanzunterrichts zu?“ erfolgt mittels Diagramms (siehe Abbildung 8) und zeigt die Anzahl der Interviewteilnehmerinnen, welche Aussagen zu den Kategorien tätigten, mit n = „Anzahl“. Zur visuellen Veranschaulichung wurden die einzelnen Kategorien farblich gekennzeichnet. Die blauen Kategorien bilden die Herausforderungen in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler ab, während die Grünen die Herausforderungen in Hinsicht auf die Eltern fokussieren. Die roten Kategorien umfassen die herausfordernden Gegebenheiten hinsichtlich der Digitalisierung und die graue Kate-

gorie fasst die Aussagen der Lehrkräfte bezüglich des zeitlichen Mehraufwands durch den Distanzunterricht zusammen.

Fünf Lehrpersonen beschrieben die erschwerte Kontaktaufnahme mit den Kindern als sehr herausfordernd und betonten dabei, dass sie manche Kinder gar nicht erreichen konnten. Zwei von ihnen merkten zusätzlich an, dass es ihnen nur bedingt gelang, manche Schülerinnen und Schüler emotional zu erreichen.

Alle sechs Interviewpartnerinnen äußerten sich hinsichtlich einer erschwerten Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern, wovon drei nicht immer wussten, ob die Kinder sie während der Videokonferenzen überhaupt verstehen konnten. Zwei der Befragten fanden die Kommunikation ohne Mimik und Gestik über Telefonanrufe besonders schwierig, insbesondere dann, wenn die Kinder

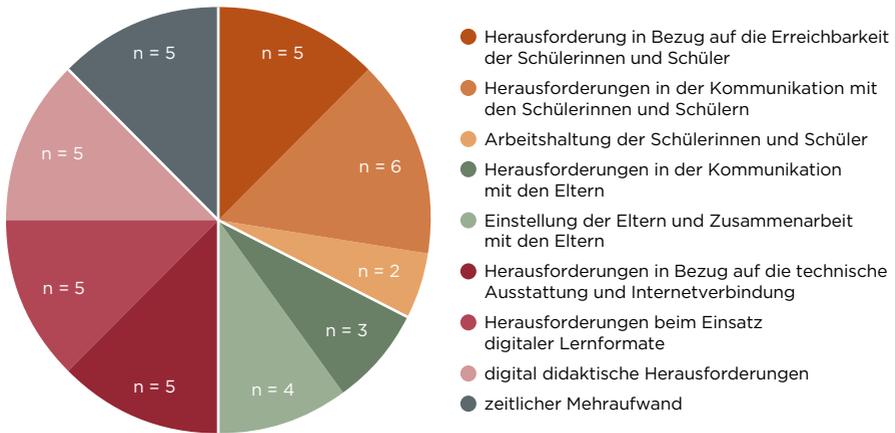


Abbildung 8: Herausforderungen für Lehrpersonen während des Distanzunterrichts

nicht sprachen. Eine Lehrperson merkte an, dass es für sie schwierig war, auf die korrekte Aussprache bei den Kindern zu achten und nannte als Grund dafür die schlechte Internetverbindung. Drei der befragten Lehrpersonen stellten fest, dass es für sie besonders schwierig war, die Inhalte sprachlich einfach und verständlich zu vermitteln.

Bezüglich der Arbeitshaltung der Schülerinnen und Schüler wurde von zwei Lehrkräften angegeben, dass manche Kinder die Arbeitsaufträge nicht rechtzeitig abgaben bzw. sie diese gar nicht erledigten.

Laut den Aussagen von zwei Befragten liegt der Hauptgrund für die Herausforderungen in der Kommunikation mit den Eltern bei den sprachlichen Defiziten der Eltern. Für eine weitere Interviewteilnehmerin war der Hauptgrund für die unzureichende Kommunikation mit den Eltern, dass diese nicht auf ihre Emails reagierten.

In Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern nannten vier Lehrpersonen eine mangelnde Unterstützung der Eltern als sehr herausfordernd, da diese sich nicht an vereinbarte Termine hielten.

Die Herausforderungen, die die Digitalisierung betreffen, werden im Folgenden aufgelistet und wie in Abbildung 8 (siehe rote Sektoren) in drei Teilbereiche gegliedert:

Herausforderungen in Bezug auf die technische Ausstattung und Internetverbindung:

- Wissen über die technischen Voraussetzungen der Kinder
- keine digitalen Endgeräte bei Schülerinnen und Schülern vorhanden
- digitale Endgeräte werden in der Familie zeitgleich gebraucht
- digitale Endgeräte der Schule sind nicht funktionsfähig

- unzureichende, schlechte bzw. keine Internetverbindung
- technische Schwierigkeiten während des Online-Unterrichts
- private Anschaffung digitaler Endgeräte durch die Lehrpersonen

An dieser Stelle muss besonders hervorgehoben werden, dass der letzte Punkt von vier von sechs Lehrenden geäußert wurde. Dies spiegelt sich in folgenden Aussagen der Befragten wider: „Ich musste mir ebenso ein neues Endgerät anschaffen, einen Laptop“ (Interview 2, S. 8, Zeile 243)

„Allerdings war mein Handy dann sehr schnell überlastet, ich brauchte ein neues Smartphone“ (Interview 3, S. 12, Zeile 388)

„Ja und musste mir auch selbst eine Webcam zulegen“ (Interview 6, S. 11, Zeile 267)

Herausforderungen beim Einsatz digitaler Lernformate:

- Eltern können digitale Lernplattformen nicht bedienen
- keine Unterstützung zu bekommen
- selbstständige Wissensaneignung in Bezug auf die digitalen Lernplattformen
- ein Lernvideo zu drehen
- ohne Vorbereitungszeit digitale Kompetenzen zu erwerben
- stundenlang vor dem Computer sitzen
- digitale Arbeitsaufträge zu geben

Digital didaktische Herausforderungen:

- analoges Lernmaterial zu digitalisieren
- digitales Sprachmaterial anzubieten
- geeignete Apps zu finden
- Überlegungen, wie Inhalte digital vermittelt werden können
- digitales Sprachmaterial konnte nur teilweise von den Kindern verwendet werden
- Deutsch als Zweitsprache digital zu unterrichten

Fünf Lehrkräfte nannten folgende Gründe für den zeitlichen Mehraufwand während des digitalen Distanzunterrichts in Deutsch als Zweitsprache:

- selbstständiges Informieren über die Möglichkeiten des Distance Learnings
- die dauerhafte Erreichbarkeit der Lehrpersonen
- zeitlicher Mehraufwand bei der Unterrichtsvorbereitung
- freiwillige Fortbildungen, um Distance Learning zu bewältigen
- regelmäßiges Feedback an die Schülerinnen und Schüler
- großer Aufwand bei der Organisation des online DaZ-Unterrichts

5.3 Einsatz digitaler Lernformate

Im Folgenden wird die Ergebnispräsentation der Fragestellung „Inwiefern, denken Sie, haben digitale Medien die Sprachförderung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache während des Distance Learnings beeinflusst?“

zunächst anhand eines Diagramms (siehe Abbildung 9) dargestellt. Dieses zeigt, dass die Lehrenden deutlich mehr positive als negative Einflussfaktoren aufzählten (26:2), wobei letztere nur von zwei Befragten genannt wurden.

Aus den Transkripten konnten folgende positive Einflussfaktoren beim Einsatz multimedialer Lernformate im digitalen DaZ-Unterricht zusammengefasst werden:

- Digitale Medien werden als Sprachdidaktische Fördermöglichkeit genutzt.
- Es entstehen Potenziale und Erfolgsaussichten durch den Einsatz digitaler Medien.

Eine Lehrperson betonte, dass nicht alle digitalen Lernformate zum sprachdidaktischen Erfolg führen und zählte dabei die ANTON-App im Gegensatz zu vier anderen Befragten als eine für die Sprachförderung ungeeignete App auf.

Eine weitere Interviewpartnerin merkte an, dass „die Kinder dadurch jetzt

teilweise noch mehr Zeit mit digitalen Medien verbringen, nicht nur sinnvolle Zeit und dass sie vielleicht auch durch digitale Medien oder Apps, die bezogen auf Sprachförderung waren, dann abgeschweift sind auf Spiele, die jetzt nicht so sinnvoll waren“ (Interview 6, S. 7, Zeile 207-210).

Auf die Frage, welche digitalen Lernformate für den Distanzunterricht in Deutsch als Zweitsprache eingesetzt wurden, nannten die befragten Lehrkräfte folgende digitalisierte Materialien, Apps, Tools und Internetseiten:

- Microsoft Forms
- Google Präsentationen
- Powerpoint
- ANTON-App
- Padlet
- #DeutschFAIRnetz Materialien
- learningapps.org
- schule.at
- Wochenplangenerator vom Zaubereinmaleins
- Google Translate
- Online Leseprogramm AMIRA

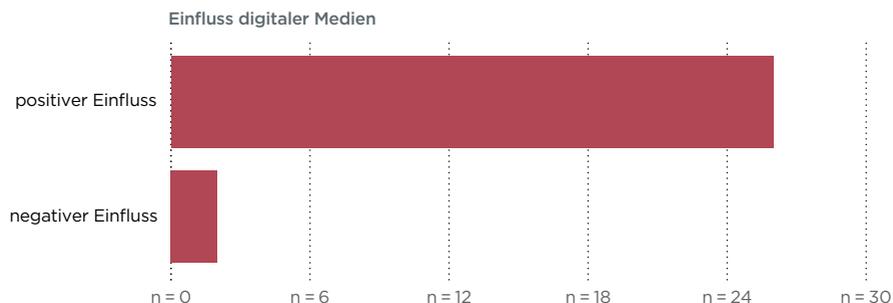


Abbildung 9: Einfluss digitaler Medien

Fünf Lehrkräfte erstellten zusätzlich zu den obigen Lernformaten auch selbst Lernspiele, Lernvideos, online Lernatabücher und virtuelle Klassenzimmer für ihre Schülerinnen und Schüler.

Laut den Aussagen der Interviewpartnerinnen wurden für die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern folgende Kommunikationsportale verwendet: WhatsApp, Microsoft Teams, Zoom, SchoolFox und der Kontakt über Emails.

Die letzte Frage des Interviewleitfadens „Haben Sie vor auch in Zukunft vermehrt digitale Medien für die Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache

zu nutzen?“ haben alle Interviewpartnerinnen mit „Ja“ beantwortet:

„Also ja, auf jeden Fall möchte ich verstärkt auf digitale Medien zur Sprachförderung in Zukunft setzen, da sie eben, wie auch schon kurz erwähnt, eine wertvolle Unterstützung sein können. Was vor allem bei heterogenen Gruppen sinnvoll sein kann. Diese heterogenen Gruppen können absolut davon profitieren, weil digitale Medien gerade diese Gruppen auf ihrem Leistungsniveau abholen können, weil viele Übungen auf unterschiedlichen Niveaus auf Lernplattformen angeboten werden“ (Interview 5, S. 9, Zeile 279–285).

6. Diskussion der Ergebnisse

Dieses Kapitel umfasst die Ergebnisinterpretation basierend auf der Präsentation der Forschungsergebnisse und erfolgt in derselben Reihenfolge wie das vorherige Kapitel.

Zunächst wird der Blick auf die Subkategorie *Herausforderungen und Chancen für Kinder mit DaZ* gelegt. In diesem Zusammenhang wird die erste Forschungsfrage „Welche Herausforderungen und Chancen ergeben sich aus dem Distance Learning für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache?“ beantwortet.

Die befragten Lehrpersonen zählten eine große Bandbreite an Herausforderungen

auf, die die Schülerinnen und Schüler bewältigen mussten. Beispielsweise nannten fünf von sechs Lehrkräften *sprachliche Herausforderungen*, indem sie einerseits betonten, dass die Schülerinnen und Schüler mit DaZ die sprachlichen Anweisungen kaum verstehen konnten und andererseits, dass die sprachlichen Defizite der Eltern eine erschwerte Kommunikation implizierten. Daraus lässt sich schließen, dass eine gelingende Kommunikation über digitale Medien angesichts der sprachlichen Barrieren nur beschränkt möglich ist. Hierbei könnte es für die Elternkommunikation hilfreich sein, SchoolFox zu verwenden, da die Eltern die Möglich-

keit haben, die Nachrichten in 40 unterschiedliche Sprachen¹ zu übersetzen und somit eventuelle Sprachbarrieren überwunden werden könnten.

Überdies nannten fünf Lehrende *familiäre* und *organisatorische Herausforderungen*, mit denen die Schülerinnen und Schüler während des Distance Learnings konfrontiert wurden. Hierzu zählen insbesondere die mangelnde Unterstützung der Eltern und die Schwierigkeiten beim selbstregulierten Lernen. Verglichen mit den Ergebnissen der Studie von Schrammel et al. (2020, S. 10) aus Abbildung 1, wo knapp die Hälfte der befragten Lehrpersonen angab, dass das selbstregulierte Lernen zuhause für die Lernenden sehr herausfordernd war, und knapp ein Drittel angab, dass die Eltern nicht helfen konnten, kann angenommen werden, dass die genannten *familiären* und *organisatorischen Herausforderungen* nicht nur auf Schülerinnen und Schüler mit DaZ zutreffen. Denkbare Gründe für die mangelnde Unterstützung von Eltern könnten Überforderung mit der unbekannteren Schulsituation, Kommunikationsprobleme, pandemiebedingte Belastungen sowie persönliche Beweggründe sein. In Bezug auf das erschwerte selbstregulierte Lernen während des Distanzunterrichts ist zu vermuten, dass die Lernenden im Präsenzunterricht in Deutsch als Zweitsprache kaum eigenständig bestimmen

dürfen und es daher nicht gewohnt sind, selbstreguliert zu lernen. Die Art wie im Präsenzunterricht gelernt wird, könnte demnach der Grund für das erschwerte selbstbestimmte Lernen sein. Das wäre eine wichtige Frage für weitere, umfassendere Untersuchungen.

Wird der Blick jedoch auf die Ergebnisse in Bezug auf die *technischen Herausforderungen* gerichtet, so lassen sich Unterschiede erkennen. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass vier von sechs Lehrpersonen die unzureichende technische Ausstattung der Schülerinnen und Schüler mit DaZ erwähnen, während die Ergebnisse des Schulbarometers mit 86% eine ausreichende technische Ausstattung in den Familien aufweisen (Huber et al., 2020, S. 84). Eine mögliche Begründung hierfür könnte sein, dass die Schülerinnen und Schüler der vier Lehrpersonen aus sozial benachteiligten Familien kommen.

In Anbetracht der neuen Erkenntnisse aus dem Distanzunterricht wurden von allen sechs befragten Lehrpersonen Optimierungsprozesse für einen funktionierenden digitalen DaZ-Unterricht genannt. Hierzu zählen insbesondere der vermehrte Einsatz digitaler Medien auch im Präsenzunterricht und der Wunsch nach einer entsprechenden technischen Ausstattung aller Beteiligten. Die Interviewpartnerinnen nannten zudem eine Fülle an multimedialen und pädagogisch

1 Information verfügbar unter: www.foxeducation.com [24.08.2021]

ergiebigen Verbesserungsmöglichkeiten, um den DaZ-Unterricht zu optimieren. Dennoch wäre es im Laufe der Untersuchung sinnvoll gewesen, nachzuzufragen, wie die genannten sprachen- und mediendidaktischen Verbesserungsmaßnahmen tatsächlich aussehen, da die Kernaussagen „mehr Sprechanlässe und Hilfsangebote bereitzustellen“ oder „genauere Überlegungen, wie den Kindern der Lernstoff beigebracht und zugänglich gemacht werden soll“ nur unbefriedigende Erkenntnisse liefern. Dies könnte für weitere Untersuchungen angedacht werden. Nichtsdestotrotz lässt sich schlussfolgern, dass die Lehrpersonen zumindest eine zeitgerechte, nachhaltige und multimediale Unterrichtsgestaltung anstreben.

Angesichts der Fragestellung ist es wichtig, festzuhalten, dass das *selbstregulierte Lernen* und die *Unterstützung der Familie* nicht nur als Herausforderungen genannt wurden, sondern auch Erfolgsaussichten widerspiegeln. Zwei Lehrende lobten die gute familiäre Unterstützung während vier Lehrende anmerkten, dass die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Kinder durch das Distance Learning verstärkt wurden. Hierbei könnte angenommen werden, dass die Schülerinnen und Schüler durch die zumeist zeit- und ortsunabhängige Lernsituation einen Zuwachs an Selbstbestimmung in Hinblick auf die Organisation des Schulalltags erlangten (vgl. Kapitel 2.1.3).

Darüber hinaus zählten die befragten Lehrkräfte weitere, aus dem Distanzun-

terricht resultierende Chancen für die Schülerinnen und Schüler auf. Darunter insbesondere die Steigerung der Motivation, die Verbesserung der digitalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und diverse Möglichkeiten zur Förderung der Bildungssprache, die sich durch den Einsatz digitaler Lernformate ergeben. Zudem betonten zwei Lehrpersonen die Relevanz digitale Medien nicht nur als Spielgeräte, sondern auch als Arbeitsmedien zu sehen.

Ausgehend von den Ergebnissen der Datenanalyse lässt sich demnach zusammenfassend sagen, dass der Einsatz digitaler Medien im DaZ-Unterricht neben dem hohen Motivationsfaktor, den das Medium per se mit sich bringt, dann zum sprachdidaktischen Erfolg führt, wenn geeignete multimediale Lernformate zum Einsatz kommen. Daraus erschließt sich, dass die Lehrenden die sprachen- und mediendidaktischen Erkenntnisse des Distanzunterrichts in die zukünftigen Unterrichtsvorbereitungen einfließen lassen müssten, um digitale Medien pädagogisch sinnvoll in die Unterrichtsgestaltung zu implementieren. Dies bedarf jedoch adäquater Ausbildungsmaßnahmen der Lehrpersonen im Bereich der Mediendidaktik, wie auch aus den Erkenntnissen des Digi. DaZ-Projektes hervorgeht (vgl. Kapitel 3.3). Hierbei gilt die mediendidaktische Ausbildung als Voraussetzung für einen funktionierenden Online-DaZ-Unterricht (Boeckmann, 2020b, S. 52).

Im Folgenden wird die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage „Wel-

che zusätzlichen Anforderungen und Herausforderungen ergeben sich im Zuge eines digitalen Distanzunterrichts an und für Lehrpersonen in Deutsch als Zweitsprache?“ diskutiert.

Hierbei zählten die Lehrpersonen einerseits Anforderungen auf, die ihnen die Schulleitungen stellten, indem sie forderten, digitale Lernformate bzw. einfache multimediale Übungen für den Online-Unterricht bereitzustellen sowie SchoolFox als Kommunikationsportal zu verwenden. Andererseits erläuterten sie Anforderungen, die die Lernenden und ihre Eltern betreffen, wobei sie die Relevanz, den Eltern die Lerntools erstmal zu erklären, betonten.

Auffallend hierbei war, dass weit weniger Anforderungen als Herausforderungen von den Lehrenden genannt wurden. Hierfür könnte die anfänglich außergewöhnliche Situation für alle Beteiligten der Grund sein.

Zu den zahlreichen Herausforderungen für Lehrende während des Distance Learnings nannten die Interviewpersonen beispielsweise die erschwerte Kontaktaufnahme. Demzufolge war es für sie sehr schwierig, alle Kinder zu erreichen, wobei zwei von ihnen manche gar nicht erreichen konnten. Daraus lässt sich schließen, dass dadurch potenziell sprachliche Rückschritte bei den Schülerinnen und Schülern entstanden.

Außerdem zählten die Lehrpersonen die erschwerte Kommunikation über digitale Medien auf, da sie Schwierig-

keiten hatten, die Lerninhalte sprachlich verständlich zu vermitteln, was wiederum mit den sprachen- und mediendidaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen einhergeht. Auch die Arbeitshaltung der Kinder wurde kritisiert, da diese die Arbeitsaufträge teilweise nicht fristgerecht bzw. gar nicht erledigten. Hierfür könnte die mangelnde Unterstützung der Eltern sowie die unzureichende Eigenverantwortung der Kinder ausschlaggebend sein.

Eine weitere Herausforderung wurde in der Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Eltern genannt, da diese sich weder an Termine hielten noch auf Emails reagierten. Auch hier könnten die sprachlichen Kenntnisse bzw. die Überforderung der Eltern als denkbare Begründung angenommen werden.

Ebenso wurden die unzureichende technische Ausstattung sowie Internetverbindung und die auftretenden technischen Schwierigkeiten als hinderlich genannt, wobei hier besonders auffallend war, dass vier der sechs Befragten sich eigens für den Distanzunterricht digitale Endgeräte privat anschaffen mussten. Außerdem bekamen die befragten Lehrkräfte im Zuge des Distanzunterrichts keine Unterstützung im Sinne einer digital-didaktischen Unterrichtsgestaltung und mussten sich ihr Wissen diesbezüglich im Selbststudium aneignen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Bildungspolitik ihren Fokus während der ersten Schulschließungen pandemiebedingt auf andere Schwerpunkte setzte, wie

beispielsweise auf Hygiene- und Präventionsmaßnahmen.

Schließlich sollte erwähnt werden, dass besonders der zeitliche Mehraufwand in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung für fünf der Interviewbefragten sehr fordernd war. Dafür könnten die fehlenden digital-didaktischen Fähigkeiten der Lehrpersonen der Grund gewesen sein. Zudem deuteten zwei der Befragten an, dass sie gefühlt dauerhaft für die Lernenden und deren Eltern erreichbar waren, weshalb vermutet werden kann, dass diese Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern im Zuge des Distance Learnings unterstützten, indem sie stets potenzielle offene Fragen beantworteten.

Die dritte Forschungsfrage „Wie können digitale Lernformate Kindern mit Deutsch als Zweitsprache als sprachdidaktische Fördermöglichkeit dienen?“ wird bereits anhand der theoretischen Erkenntnisse aus Kapitel 3 beantwortet, dennoch legen die Ergebnisse der Datenanalyse abschließend tatsächliche Erfahrungswerte und Beobachtungen der Lehrenden aus dem Distance Learning zu Grunde.

Alle befragten Lehrkräfte merkten an, dass digitale Lernformate sich gut für die Sprachförderung eignen, da sich die Kinder dadurch aktiv mit Sprache auseinandersetzen. Fünf Lehrpersonen nannten Apps wie ANTON, Amira und Padlet als sprachdidaktische Fördermöglichkeit, wobei sie nur unbefriedigend begründen konnten, warum ebendiese

Apps die Sprachförderung begünstigen. Eine Lehrperson jedoch erklärte, wie das Vertonen von Gedichten und Texten die Sprachförderung bereichert, indem die Kinder selbstständig Sprache produzieren konnten, während zwei Lehrende die selbst erstellten „Erklärvideos“ als potenzielle sprachdidaktische Fördermöglichkeit nannten. In beiden Fällen wurde damit begründet, dass die Kinder durch das mehrmalige Aufzeichnen bzw. Anhören der Aufnahmen ihre sprachlichen Fähigkeiten verbessern. Nach Puenteduras SAMR-Modell (siehe Abbildung 5) bewegen sich die befragten Lehrpersonen demnach zwischen der zweiten und dritten Ebene, wobei fünf von ihnen die genannten digitalen Lernformate hauptsächlich als direkten Ersatz für analoge Arbeitsmittel einsetzten („Augmentation“). Eine der Befragten hingegen bevorzugte nicht die Verfügbarkeit vorgefertigter Sprachmaterialien, sondern eine Neugestaltung der Aufgaben, die ohne digitale Medien nicht möglich wäre, wie etwa das Vertonen von Gedichten und Texten („Modification“). Um die vierte und höchste Ebene („Redefinition“) zu erreichen, müssten sich neuartige Aufgabenformate, die digitale Medien voraussetzen, entwickeln.

Auf die Frage, welche Lernformate für den digitalen DaZ-Unterricht verwendet wurden, antworteten vier Befragte, dass sie zumeist eigene Sprachvideos über die Handykamera erstellten und diese über Padlet zugänglich machten, während drei von ihnen zusätzlich ANTON und Learningapps sehr intensiv

nutzten. Zwei Interviewpartnerinnen erstellten Lernspiele über Powerpoint und teilten diese in ihren, mit Google Präsentationen erstellten, virtuellen Klassenzimmern, weshalb davon auszugehen ist, dass sich diese Lehrpersonen intensiver mit digitalen Lernformaten auseinandersetzten und ausgeprägte digitale Kompetenzen besitzen.

Als Kommunikationsmedien wurden laut den Interviewbefragten hauptsächlich WhatsApp, Microsoft Teams, Zoom, SchoolFox und Emails verwendet. Diese wurden auch österreichweit

vom Lehrkörper verwendet und finden sich in den Ergebnissen der Studie von Schrammel et al. (2020, S. 7) wieder (vgl. Abbildung 4).

Abschließend meinten alle befragten Lehrpersonen, so wie auch die meisten Lehrkräfte österreichweit wie der Studie von Schrammel et al. (2020, S. 12) zu entnehmen ist, dass sie digitale Medien auch im Präsenzunterricht weiterhin vermehrt einsetzen wollen. Zu vermuten ist, dass die Lehrkräfte durchaus Potenziale erkennen, die sich aus dem Einsatz digitaler Medien ergeben.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Diese Masterarbeit befasste sich gezielt mit der Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache während des Distance Learnings und fokussierte dabei den Einsatz digitaler Medien. Der theoretische Teil dieser Arbeit lieferte die Grundlage für die anschließende qualitative Untersuchung. Dazu wurden drei Forschungsfragen formuliert, die anhand von qualitativen Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen beantwortet wurden. Mithilfe dieser Befragung gelang es einerseits herauszufinden, inwiefern Distance Learning die Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache herausforderte und andererseits wie digitale Medien ebendieser Sprachförderung von Nutzen sein können.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass der Distanzunterricht in Deutsch als Zweitsprache sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrkräfte zahlreiche Herausforderungen mit sich brachte. Vor allem die Verständigung über digitale Lernplattformen erwies sich für DaZ-Lehrende als sehr herausfordernd, da insbesondere technische Schwierigkeiten und sprachliche Barrieren zu einer erschwerten Kommunikation führten. Den Kindern fehlte es laut der befragten Lehrkräfte vorwiegend an elterlicher Unterstützung und Eigenverantwortung in Bezug auf die Organisation des Schulalltags. In diesem Zusammenhang wäre die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler von Interesse, da sich diese

Studie ausschließlich auf die Beobachtungen und Einschätzungen von Lehrpersonen für die Beantwortung der Forschungsfragen konzentriert. Demzufolge wäre es für weiterführende Untersuchungen sinnvoll, die erste Forschungsfrage anhand von angepassten Interviewfragen auch von den Schülerinnen und Schülern beantworten zu lassen, um noch genauere Forschungsergebnisse zu erzielen.

Die erhobenen Daten zeigen neben den Herausforderungen auch Chancen und Optimierungsprozesse auf, die sich im Zuge des digitalen Fernunterrichts ergaben. Diese betreffen vor allem den Zuwachs an selbstreguliertem Lernen bei den Schülerinnen und Schülern und die diversen Fördermöglichkeiten der Bildungssprache durch den Einsatz digitaler Lernformate. An dieser Stelle muss hervorgehoben werden, dass die befragten Lehrkräfte nur unbefriedigende Antworten in Bezug auf die sprachdidaktischen Fördermöglichkeiten im digitalen Bereich gaben, weshalb weiterführende Interpretationen nicht möglich waren. Um genauere Einblicke zu erlangen, wäre es deshalb für zukünftige, auf dieser Studie fußende Untersuchungen sinnvoll, die Interviewfragen mit *„Begründen Sie bitte, warum die genannten digitalen Lernformate geeignet für den Sprachlernprozess sind“* zu erweitern.

Diese Forschungsarbeit kann wegen ihrer geringen Anzahl an Befragten keine umfassenden Erkenntnisse im Bereich des digitalen Fernunterrichts in Deutsch als Zweitsprache liefern. Nichtsdestotrotz lässt sich in Anbetracht des Forschungsziels zusammenfassend sagen, dass die Lehrkräfte auch für den Präsenzunterricht in Deutsch als Zweitsprache eine optimierte multimediale Unterrichtsgestaltung anstreben. Angesichts dessen sollte eine Ausbildung im Bereich der Mediendidaktik für Lehrende in Deutsch als Zweitsprache als zusätzliche Maßnahme angedacht werden, um den DaZ-Unterricht nicht nur technisch möglich, sondern vor allem auch pädagogisch sinnvoll und ergiebig zu gestalten (vgl. Zierer, 2020, S. 155). Dazu müssten zunächst die Lehrplanbestimmungen in Deutsch als Zweitsprache in Bezug auf den Einsatz digitaler Lernformate und in weiterer Folge auch die Ausbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich präziser betrachtet werden. Dies könnte für weitere, umfassendere Untersuchungen angedacht werden.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Ackeren, I., Endberg, M. & Locker-Grütjen, O. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise. Die soziale Bildungsschere wieder schließen. In D. Fickerman & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“*. Schule während und nach der Corona Pandemie. Die deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, 245-248.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2019). *Individuell fördern mit digitalen Medien. Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren*. 3. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Biebighäuser, K. & Feick, D. (2020). Rahmenbedingungen, Einflussfaktoren, Funktionen und Potenziale von digitalen Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In D. Feick & K. Biebighäuser (Hrsg.), *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Beiträge des 1. Mediendidaktischen Symposiums* (S. 9-42). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). *Sprachliche Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html> [20.02.2021].

Boeckmann, K.-B. (2020a). Evaluation digital unterstützten Distanzunterrichts in Deutsch als Zweitsprache: Das Begleitforschungsprojekt digi.DaZ. In D. Feick & K. Biebighäuser (Hrsg.), *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Beiträge des 1. Mediendidaktischen Symposiums* (S. 115-133). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Boeckmann, K.-B. (2020b). Untersuchung von Online-Unterricht in Deutsch als Zweitsprache. Das Begleitforschungsprojekt Digi.DaZ. In K.-B. Boeckmann & B. Schrammel-Leber (Hrsg.), *Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 51-64). Graz: Leykam Verlag.

Boeckmann, K.-B., Hopp, C., Linhofer, S., Teufel, M. & Vogl, H. (2020). *„Und dann drückst du auf OK...“*. Ergebnisse einer Studie zum digitalen Distanzunterricht für Deutsch als Zweitsprache. Graz: Pädagogische Hochschule Steiermark. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20303/pdf/Boeckmann_et_al_2020_Dann_drueckst_du.pdf [21.02.2021].

Fischer, C., Fischer-Ontrup, C. & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In D. Fickerman & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“*. Schule während und nach der Corona Pandemie. Die deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, 136-152.

Gogolin, I. (2020). Sprachliche Förderung, sprachliche Bildung und Lernen im Deutschen als Zweitsprache während und nach der Pandemie. In D. Fickerman & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“*. Schule während und nach der Corona Pandemie. Die deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, 175-189.

Hampel, R. & Stickler, U. (2015). *Introduction: From Teacher Training to Self-Reflective Practice.* In Hampel, R. & Stickler, U. (Hrsg.), *Developing online language teaching: Research-Based Pedagogies and Reflective Practices* (S. 1-11). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Huber, S., Günther, P., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schulbarometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz.* Münster: Waxmann Verlag GmbH. Verfügbar unter: https://edulead.net/schuba/wp-content/uploads/sites/5/2020/04/Schul-Barometer_Huber-Guenther-Schneider-Helm-Schwander-Schneider-Pruitt_Covid-19_und_aktuelle_Herausforderungen_in_Schule_und_Bildung_20-04-24.pdf [20.07.2021].

Kasper, L. (2020). Good Practice – vom Lehramtstudium digital in die Schulpraxis. In Brandt, B., Bröll, L. & Dausend, H. (Hrsg.), *Digitales Lernen in der Grundschule II. Aktuelle Trends in Forschung und Praxis* (S. 18-39). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Köller, O., Fleckenstein, J., Guill, K. & Meyer, J. (2020). Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabebearbeitung. In D. Fickerman & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona Pandemie. Die deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 163-174.

Meyer, H. (2020). *Didaktische Maßstäbe für Homeschooling in Corona-Zeiten.* Verfügbar unter: <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/didaktische-massstaebe-homeschooling> [20.07.2021].

Murphy, L. (2015). Online Language Teaching: The Learner’s Perspective. In Hampel, R. & Stickler, U. (Hrsg.), *Developing online language teaching: Research-Based Pedagogies and Reflective Practices* (S. 45-62). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Schaumburg, H. (2019). Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Individuell fördern mit digitalen Medien. Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren* (S. 20-95). 3. Auflage. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Schrammel, N., Tengler, K. & Brandhofer, G. (2020). *Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des Distance Learnings an österreichischen Schulen.* Open-Online-Journal R&E-SOURCE, 14, 1-18. Verfügbar unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/893/907> [27.07.2021].

Stickler, U. & Hampel, R. (2015). Transforming Teaching: New Skills for Online Language Learning Spaces. In Hampel, R. & Stickler, U. (Hrsg.), *Developing online language teaching: Research-Based Pedagogies and Reflective Practices* (S. 63-77). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Wampfler, P. (2017). *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Zierer, K. (2020). *Lernen 4.0 Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich*. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

