

Weltgen, Julia; Pfingsthorn, Joanna; Hegemann-Fonger, Heike
Sprachlos?! Entwicklungsmöglichkeiten kommunikativer Kompetenzen im digitalen Englischunterricht während der Corona-Pandemie

Qfl - Qualifizierung für Inklusion 5 (2023) 2



Quellenangabe/ Reference:

Weltgen, Julia; Pfingsthorn, Joanna; Hegemann-Fonger, Heike: Sprachlos?! Entwicklungsmöglichkeiten kommunikativer Kompetenzen im digitalen Englischunterricht während der Corona-Pandemie - In: Qfl - Qualifizierung für Inklusion 5 (2023) 2 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301712 - DOI: 10.25656/01:30171; 10.21248/qfi.109

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301712>

<https://doi.org/10.25656/01:30171>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.uni-frankfurt.de/de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sprachlos?! – Entwicklungsmöglichkeiten kommunikativer Kompetenzen im digitalen Englischunterricht während der Corona-Pandemie

Julia Weltgen, Joanna Pfingsthorn & Heike Hegemann-Fonger

Zusammenfassung

Nach mehr als drei Jahren Leben und Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie ist es für die Bildungslandschaft eine große Herausforderung, eine Bilanz mit besonderem Fokus auf den Bereich Unterricht zu ziehen. Es wurde, so kann es bildlich beschrieben werden, die Bildungslandschaft auf den Kopf gestellt. Eine Umstellung des Unterrichts auf digitales Distanzlehren und -lernen war entsprechend unvorhergesehen und unvorbereitet, als im Frühjahr 2020 pandemiebedingt Schulen schlossen und der Unterricht aus dem Klassenzimmer über digitale Endgeräte ablaufen musste. Es folgte sozusagen ein Not-Digital-Distanzlernen, da es an vielen Stellen an Ausstattung fehlte. Eine besondere Herausforderung im Rahmen der oben ausgeführten Pandemiebedingungen scheint die Konzeption von digitalem, inklusiven Fremdsprachenunterricht zu sein, da durch die Kontaktbeschränkungen die Möglichkeit des direkten Austausches unterbunden wurde und damit die Förderung der kommunikativen Kompetenzen, wie beispielsweise die des „Sprechens“ in der Fremdsprache, stark eingeschränkt wurde.

Ziel des Beitrags ist es, von der Umsetzung des inklusiven Fremdsprachenunterrichts unter Corona-Bedingungen aus der Perspektive der Lehrkräfte im Stadtstaat Bremen zu berichten. Grundlage sind Daten (n = 46) einer Online-Umfrage sowie qualitativer Interviews mit Fremdsprachenlehrkräften (n = 3) des Landes Bremen, die einen spezifischen Einblick in die durch Lehrende wahrgenommenen Möglichkeitsräume zur Kompetenzvermittlung im Fremdsprachenunterricht geben. Neben der Darstellung der Daten aus der Phase des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 wird beleuchtet, inwieweit die Ausstattung der Lehrenden und Lernenden mit iPads im weiteren Verlauf der Pandemie eine wahrgenommene Auswirkung auf die Vermittlungsmöglichkeiten hatte. Der Fokus wird in der Datenauswertung auf die Kompetenzvermittlung im Bereich „Kommunikation“ gelegt, da dessen Förderung laut Daten besonders prekär war.

Schlagworte

Fremdsprachenunterricht, Kommunikative Kompetenzen, Distanzunterricht, Lehrkräfte-Umfrage

Title

Speechless?! - Development Possibilities of Communicative Competences in Digital English Classes during the Corona Pandemic

Abstract

After more than three years of living and learning in the context of the Corona pandemic, it is a great challenge for the educational landscape to take stock with a special focus on the area of teaching. It can be figuratively described as turning the educational landscape upside down. A conversion of teaching to digital distance teaching and learning was correspondingly unforeseen

and unprepared for when schools closed due to a pandemic in spring of 2020 and teaching had to be done from the classroom via digital devices. Emergency digital distance learning ensued, so to speak, as equipment was lacking in many places. A particular challenge in the context of the pandemic conditions elaborated above seems to be the conceptualization of digital inclusive foreign language teaching, as the contact restrictions prevented the possibility of face-to-face exchanges, thus severely limiting the promotion of communicative competencies, such as "speaking" in the foreign language.

The aim of this paper is to report on the implementation of inclusive foreign language instruction under corona conditions from the perspective of teachers in the city-state of Bremen. It is based on data (n = 46) from an online survey as well as qualitative interviews among foreign language teachers (n = 3) in the state of Bremen, which provide specific insight into the spaces of opportunity for teaching competence in foreign language instruction as perceived by teachers. In addition to presenting data from the initial lockdown phase in spring 2020, the study will illuminate the extent to which equipping teachers and learners with iPads had a perceived impact on mediation opportunities as the pandemic progressed. The focus in the data analysis is placed on the teaching of competencies in the area of "communication", as its promotion was particularly precarious according to the data.

Keywords

Foreign language teaching, Communicative competencies, Distance learning, teacher survey

Inhaltsverzeichnis

1. Digitales Not-Distanzlernen
 - 1.1. Das inklusive Bremer Schulsystem und seine Digitalisierung
 - 1.2. Kompetenzvermittlung im Fremdsprachenunterricht
 2. Empirische Studie – Erhebung der Möglichkeiten der Kompetenzvermittlung im Englischunterricht
 - 2.1. Stichproben
 - 2.2. Erhebungsinstrumente, Datenerhebung und -auswertung
 - 2.3. Der Fremdsprachenunterricht während des ersten Lockdowns im Mai 2020
 - 2.3.1. Kontakthäufigkeit und Kommunikationsmedium
 - 2.3.2. Förderung fachspezifischer Kompetenzen
 3. Möglichkeiten der Vermittlung fremdsprachlicher Kompetenzen mithilfe von iPads
 4. „Und deshalb bleibt es schwierig – auch mit iPads“
- Literatur
- Kontakt
- Zitation

1. Digitales Not-Distanzlernen

Als im Frühjahr 2020 völlig unvorhergesehen die Corona-Pandemie ausbrach, wurde die Bildungslandschaft auf den Kopf gestellt. Achim Berg beschreibt: „Was zuvor unvorstellbar schien, ist plötzlich erstrebenswert geworden – wie etwa Homeschooling.“ (Bitkom, 2020, o.S.). Eine Umstellung des Unterrichts auf digitales Distanzlehren und -lernen war entsprechend unvorbereitet, als pandemiebedingt Schulen schlossen und der Unterricht aus dem Klassenzimmer über digitale Endgeräte ablaufen musste (vgl. Eickelmann & Gerick, 2020). Bereits in

diesem kurzen Abschnitt wurde der Begriff der „Digitalität“ aufgegriffen, welcher nicht ohne Konkretisierung bleiben kann: Im Rahmen dieses Beitrags soll der Terminus „Digitalisierung“ nach der KMK (2017, S. 8) „im weiteren Sinne verstanden [werden] als Prozess, in dem digitale Medien und digitale Werkzeuge zunehmend an die Stelle analoger Verfahren treten und diese nicht nur ablösen, sondern neue Perspektiven in allen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen erschließen, aber auch neue Fragestellungen (...) mit sich bringen.“ [1]

Bis zu dem Zeitpunkt vor Beginn der Pandemie im Frühjahr 2020 lag der Fokus der Digitalisierung auf den Möglichkeiten und der Anwendung während des Unterrichts vor Ort in der Schule, wobei immer auch ein direkter Austausch und unmittelbarer Kontakt zwischen Lernenden und Lehrenden bei den Ausführungen über einen Einsatz mitgedacht wurden (vgl. z.B. Schaumburg, 2018). Im Kern wohl unbeobachtet blieben bis dato Konzepte, die ein Lernen auf Distanz beschreiben, obwohl für den Fremdsprachenunterricht die Anwendung und der Einsatz digitaler Endgeräte und Medien bereits vor der Pandemie eine „Selbstverständlichkeit darstellen sollte“ (Unkel & Willems, 2021, S. 81) und das Potenzial dieser Medien für den Unterricht klar gesehen wurde (vgl. Bechtel, 2019 oder Freitag-Hild & Kroschewski, 2018). Laut KMK ist es Aufgabe jedes Faches „Zugänge[n] zur digitalen Welt“ zu eröffnen (KMK, 2017, S. 10), wobei gerade für den Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit zur Schaffung authentischer Kommunikations- und Lernsituation mit Direktbezug zu Muttersprachler:innen besteht. Freitag-Hild & Kroschewski (2018) verweisen im Zusammenhang auf „Neue Mündlichkeiten“ (2018, o.S.), welche durch die Nutzung neuer, authentischer Genres – von Muttersprachler:innen für Muttersprachler:innen – im Kontext der Digitalität entstünden. [2]

Trotz dieses Konsens halten jedoch Unkel & Willems (2021) unter Berufung auf Daten der JIM-Studie des Jahres 2020 (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [MPFS], 2020) fest, dass der konstruktive Einsatz digitaler Medien im Unterricht noch ausbaufähig sei (vgl. Unkel & Willems, 2021, S. 81). So zeigten die Daten der JIM-Studie aus dem Jahr 2017, welche unter anderem explizit auf die Digitalisierung im Kontext Schule fokussierte, dass der stationäre PC das digitale Medium im Unterricht ist, während das Arbeiten mit Laptops, Tablets oder Smartphones überwiegend „nie“ im Unterricht vorkäme (MPFS, 2017, S. 54). Entsprechend schlecht waren sowohl Lernende als auch Lehrende für den digitalen Unterricht mit Endgeräten ausgestattet. Zwar wird retrospektiv deutlich, dass im Laufe des Jahres 2020 immer mehr und mehr Maßnahmen getroffen wurden, um den Unterricht an die neue Situation anzupassen (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2021, S. 17), dennoch zeigen die Ergebnisse verschiedener sowohl nationaler als auch internationaler Studien, dass die Situation des Distanzlehrens und -lernens im Vergleich zum Präsenzunterricht deutliche Defizite aufwies und nach wie vor aufweist: Es wird beispielsweise angeführt, dass die Vermittlung und Erstellung von digitalen Inhalten für den Unterricht sowie die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden als problematisch wahrgenommen wurde (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2020) und Lehrkräfte aufgrund der Situation des Homeschoolings von Lernrückständen bei Schüler:innen ausgehen (Robert Bosch Stiftung, 2020, S. 19). Dies bestätigt beispielsweise im internationalen Kontext die Studie von Engzell et al. (2020, Stichprobengröße n = 350.000). Die Daten von niederländischen Lernenden spiegeln wider, dass im Zusammenhang mit der Online-Lehre nur wenig oder kein Lernfortschritt erzielt wurde (vgl. Engzell et al., 2020). [3]

Hervorzuheben ist bei den angeführten Studien, dass sich die Daten im Kern auf Unterrichtskontexte beziehen, die in der jeweiligen Landessprache stattgefunden haben. (Dass auch der Unterricht in der Landessprache für Lernende eine Umgebung mit fremdsprachlichem Kontext darstellen kann, wird im Folgenden nicht thematisiert.) Im Fachunterricht nimmt dabei die Sprache die Rolle des Kommunikationsmediums ein, um über Inhalte zu sprechen. Neben dieser Funktion hat jedoch im Fremdsprachenunterricht die Sprache eine weitere Rolle inne: die des Lerngegenstandes. Entsprechend beziehen sich die zu fördernden Kompetenzen auf beide Ebenen im Fremdsprachenunterricht, wobei deutlich wird, dass das Erlernen einer Sprache immer auch mit kommunikativen Prozessen verbunden sein muss: „Sprechen“, „Hörverstehen“ oder „Aussprache und Intonation“, „soziokulturelles Orientierungswissen“ (KMK, 2004, S. 8)

sind nur einige der kommunikativen Kompetenzen, die Lehrende vermitteln sollen. Freitag-Hild & Kroschewski (2018, o.S.) betonen, „dass Mündlichkeit im Allgemeinen und Sprechen im Besonderen für den Englischunterricht von großer Bedeutung und noch weiter zu fördern sind“. Entscheidend dabei ist die Förderung von Diskursfähigkeit, welche als Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit verstanden wird, die „inhaltlich zielführend, sprachlich sensibel und differenziert, adressatengerecht und pragmatisch ist“ (Senatorin für Kinder und Bildung, 2015, S. 4). [4]

Berger (2020) beschreibt jedoch im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie, dass gerade diese Bereiche im Fernunterricht nicht eigenständig durch die Lernenden erweitert werden könnten (vgl. Berger, 2020, o.S.). Es ist dementsprechend zu fragen, inwiefern ein/e Kompetenzerwerb bzw. -erweiterung bei Lernenden unter Corona-Bedingungen überhaupt möglich war. In diesem Zusammenhang ist genauer zu differenzieren: Während im ersten Lockdown noch keine Ausstattung vorhanden war, wurden im Laufe des Jahres 2020 Lehrende und Lernende in Bremen mit iPads ausgestattet, sodass hier zwischen den einzelnen Phasen im Verlauf der Pandemie unterschieden werden muss. Da durch die Digitalisierung andere Rahmenbedingungen geschaffen wurden, und zwar mit dem Ziel, das digitale Not-Distanzlernen durch die Ausstattung zu kompensieren bzw. in ein Distanzlernen ohne Not zu wandeln, wurden Lehrkräfte mit der Herausforderung konfrontiert, neue methodische und didaktische Potenziale des digitalen Lernens mit den Endgeräten relativ schnell und effektiv auszuloten. [5]

Ziel dieses Beitrags ist es, die Umsetzung und die didaktischen Möglichkeitsräume zur Kompetenzvermittlung des Fremdsprachenunterrichts aus Perspektive der Lehrkräfte während des Verlaufs der Corona-Pandemie zu beschreiben und zu untersuchen, welche Veränderungen die Ausstattung mit iPads auf die unterrichtlichen Gegebenheiten hatte. Unter dem Begriff Kompetenzvermittlung verstehen wir das Kreieren von Lernanlässen durch Lehrkräfte, durch welche Lernende Kompetenzen erwerben und erweitern können. [6]

Grundlage sind zum einen Daten (n = 46, ca. 1% der Gesamtpopulation von Lehrkräften im Land Bremen, vgl. Statistisches Landesamt Bremen, o.J. a, b) einer Online-Umfrage mit sowohl geschlossenen und offenen Frageitems. Zum anderen liefern qualitative Interviews unter Fremdsprachenlehrkräften des Landes Bremen weitere Einblicke. In Kapitel 2 werden diese vorgestellt und durch sie eine Beschreibung der unterrichtlichen Bedingungen und die von den Lehrenden wahrgenommenen Möglichkeiten der Kompetenzvermittlung dargestellt. Sie spiegeln im Kern die Situation des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 wider. In Kapitel 3 wird der Fokus auf die Besonderheiten des Unterrichts nach der Ausstattung mit iPads gelegt und damit ein Bezug zum weiteren Verlauf und der unterrichtlichen Situation nach dem ersten Lockdown im Jahr 2021 hergestellt. Auf Grundlage der Daten werden in Kapitel 4 die beschriebenen Erkenntnisse diskutiert. [7]

1.1. Das inklusive Bremer Schulsystem und seine Digitalisierung

Bremens Schulsystem ist seit 2009 auf dem Weg zur Inklusion, da bis dato alle Förderschulen abgeschafft wurden und es lediglich noch vier Förderzentren im gesamten Stadtstaat gibt (für Sehen, Hören, körperliche und motorische Entwicklung sowie sozial-emotionale Entwicklung). An die vierjährige Grundschule schließt sich ein zweigliedriger Sekundarbereich an: Oberschulen (Klasse 5 - 10) oder Gymnasien. Neben den durchgängigen zwölfjährigen Gymnasien existieren separate gymnasiale Oberstufen und Berufliche Gymnasien (Sekundarbereich II, Klasse 11 - 13), die nach dem erfolgreichen Besuch einer Oberschule ebenfalls zum Abitur führen können. [8]

Laut Schulgesetz haben „Bremische Schulen (...) den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Sie sollen im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer ethischen Herkunft, ihrer Staatsbürgerschaft, Religion oder einer Beeinträchtigung in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft befördern und Ausgrenzung Einzelner vermeiden.“ (BremSchulG § 3 (4)). Es wird also ein „[w]eites, auf „alle“ Diversitätsmerkmale bezogenes Adressatenverständnis“ (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 8) von Inklusion angelegt. [9]

Während der Auswertung der Daten, welche in den folgenden Kapiteln beschrieben werden, zeigte sich jedoch, dass Bremer Lehrkräfte bei ihren Antworten teilweise spezifisch Angaben zu Lernenden mit Beeinträchtigungen machten, sodass Lehrende ihren Fokus auf vulnerable Lernende legten, wobei zu diesen auch geflüchtete (vgl. Ellger-Rüttgardt, 2022, S. 549) gezählt werden. In diesem Zusammenhang sind ebenfalls die Daten der vorliegenden Studie zu betrachten, sodass zwar einerseits, wenn Lehrende von ihrem Unterricht in Bremen berichten, davon auszugehen ist, dass alle Lernenden gemeinsam beschult werden. Andererseits ist festzustellen, dass nach wie vor Kategorien, beispielsweise förderbedarfsspezifisch, verwendet werden. Es ergab sich, dass dieser enge Fokus ebenfalls in der Forschung zur Benachteiligung von schulischen Akteur:innen im Rahmen der Corona-Pandemie wiederzufinden ist, sodass eine Fokussierung zum Zwecke der Kompensation der durch die Pandemie entstandenen Nachteile besonders vulnerabler Gruppen vertretbar ist: Studien weisen darauf hin, dass Kinder und Jugendliche, vor allem mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mit großen Schwierigkeiten konfrontiert werden (Bešić & Holzinger, 2020; Huber & Helm, 2020). Sie gehören „mit einiger Sicherheit zu den großen Verlierer:innen der bisherigen Formen von Fern- und/ oder Hybridunterricht“, da „sie doch häufig auf Formen der Unterstützung angewiesen [sind], die sich zuhause nicht ohne weiteres realisieren lassen“ (Fickermann & Edelstein, 2021, S. 120). Ebenfalls bei Engzell et al. (2020) fiel der Lernrückstand bei Lernenden bildungsferner Haushalte höher aus. [10]

Als digitales Lern-Management-System wurde *itslearning* für alle Schulformen bereits 2015 in Gebrauch genommen und nun entsprechend ausgebaut. Es setzt cloud-basiertes Online-Lernen um, da beispielsweise eigene Unterrichtsmaterialien bereitgestellt sowie externe Lernplattformen integriert werden können. Zudem ermöglicht es das Erstellen von individuellen und personalisierten Lernplänen. Kommunikationsmöglichkeiten wie interne Chatfunktionen für interaktives sowie selbstgesteuertes Lernen können sowohl von Schüler:innen als auch Lehrkräften genutzt werden (vgl. Barnick, Hegemann-Fonger & Hußing, 2021, S. 13). Sowohl eine Peer-Review-Funktion als auch unterschiedliche Formate für Fortschrittsberichte, Ergebnisübersichten sowie Kompetenzraster lassen sich individuell zusammenstellen. In Bremen haben alle Lehrenden und Lernenden Zugang zum System. [11]

Während also dieses digitale Lern-Management-System bereits vor der Pandemie implementiert war, kam es erst nach dem ersten Lockdown im Jahre 2020 zu der Ausstattung von Lernenden und Lehrenden mit digitalen Endgeräten: Ende 2020 wurden in Bremen rund 100.000 iPads inklusive Tastatur und Schutzhülle für alle 92.363 Schüler:innen sowie 6.110 Lehrkräfte aller Schulformen angeschafft (vgl. Barnick et al., 2021, S. 13). Bereits vor dem zweiten Lockdown konnte Bremen damit alle Schüler:innen technisch für den onlinebasierten (Distanz)Unterricht ausstatten. [12]

1.2. Kompetenzvermittlung im Fremdsprachenunterricht

Ziel des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts ist bei den Lernenden „eine möglichst *hohe Sprachbeherrschung*“ (Doff & Klippel, 2012, S. 34, Hervorhebung im Original) zu erlangen, wobei dieses Ziel den Grundsatz betont, das Hauptaugenmerk des Unterrichts auf die kommunikative Kompetenz zu legen. Insgesamt lassen sich die Kompetenzbereiche der Fremdsprachen laut KMK (KMK, 2004, S. 8) in drei zentrale unterteilen, wie in Abbildung 1 zu erkennen ist. [13]

Funktionale kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über die sprachlichen Mittel
▪ Hör- und Hör-/Sehverstehen ▪ Leseverstehen ▪ Sprechen ▫ an Gesprächen teilnehmen ▫ zusammenhängendes Sprechen ▪ Schreiben ▪ Sprachmittlung	▪ Wortschatz ▪ Grammatik ▪ Aussprache und Intonation ▪ Orthographie
Interkulturelle Kompetenzen	
▪ soziokulturelles Orientierungswissen ▪ verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz ▪ praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen	
Methodische Kompetenzen	
▪ Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen) ▪ Interaktion ▪ Textproduktion (Sprechen und Schreiben) ▪ Lernstrategien ▪ Präsentation und Mediennutzung ▪ Lernbewusstheit und Lernorganisation	

Abbildung 1: Kompetenzbereiche laut Bildungsstandards für die erste Fremdsprache der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz.

Der Bereich der „Funktionale[n] kommunikativen Kompetenzen“ bildet dabei den umfangreichsten, da er sich aus zwei Teilbereichen zusammensetzt. Insbesondere in diesem Zuge wird deutlich, dass die Sprache im Unterricht sowohl Lerngegenstand (z.B. „Grammatik“) als auch Kommunikationsmedium (z.B. „Sprechen – an Gesprächen teilnehmen“) sein kann. Dass ein Fremdsprachenunterricht, der beispielsweise auf die Förderung der Teilkompetenz „Sprechen“ oder „Aussprache und Intonation“ abzielt, in einem sozialen Kontext stattfinden muss, liegt auf der Hand. Inwiefern die Lehrenden ihrer Einschätzung nach während der Pandemie die Möglichkeit sahen, bei Lernenden die (Weiter)Entwicklung dieser entsprechenden Kompetenz anzuregen – mit und ohne Unterstützung durch iPads –, soll die im Folgenden vorgestellte Studie zeigen. [14]

2. Empirische Studie – Erhebung der Möglichkeiten der Kompetenzvermittlung im Englischunterricht

Die Datengrundlage des Artikels bilden eine Online-Umfrage mit sowohl offenen als auch geschlossenen Frageitems, welche direkt zu Beginn der Pandemie während des ersten Lockdowns im Mai 2020 durchgeführt wurde sowie *Follow-up*-Leitfadeninterviews mit Fremdsprachenlehrkräften, welche im Frühjahr 2022 stattgefunden haben. [15]

Das Design der Studie ist als „*explanatory sequential*“ (Creswell & Plano Clark, 2011, S. 73) einzuordnen, bei welchem die Datenerhebung in zwei aufeinanderfolgende Phasen im Sinne des *mixed methods* Designs aufgeteilt ist. Unter diesem Terminus verstehen wir Döring & Bortz (2016, S. 27) folgend die Kombination von „qualitative[n] und quantitative[n] Forschungsmethoden im Rahmen einer einzelnen Studie bzw. ihrer Teilstudien (...), um maximalen Erkenntnisgewinn zu erzielen.“ Aus diesem Grunde wurde die zweite Phase der Datenerhebung, hier die Leitfadeninterviews, direkt mit den Daten der ersten verknüpft, um die dort gewonnenen Erkenntnisse noch weiter zu konkretisieren (vgl. Creswell & Plano Clark, 2011, S. 72). [16]

Im Kontext der hier vorgestellten Studie ging es insbesondere bei der Wahl dieses Designs um das Gewinnen detaillierterer Erkenntnisse über die unterrichtlichen Veränderungen im Verlauf der Corona-Pandemie. Eine erneute quantitative Datenerhebung wurde zum einen aufgrund der hohen Belastung der Lehrenden und zum anderen wegen des Ziels der Gewinnung detaillierter Daten (vgl. Flick, Kardorff & Steinke, 2015, S. 25) ausgeschlossen. [17]

2.1. Stichproben

Der für die Stichproben als geeignet identifizierte Personenkreis sind Lehrkräfte, weil insbesondere während des ersten Lockdowns die betroffenen Akteur:innen des schulischen Kontexts möglichst schnell und für sie niederschwellig erreicht werden sollten. Da das Verfahren für eine direkte Lernendenbefragung hoch komplex auch ohne Corona-Kontext ist, (Datenschutz etc.), wurde entschieden, Lehrende zu befragen bzw. zu interviewen. [18]

Da die erste, quantitative Datenerhebung während des ersten Lockdowns stattfand, wurde die Stichprobe über *itslearning* generiert, wodurch sie eine „nicht-probabilistische Stichprobe[n] mit eingeschränkter Repräsentativität“ (Döring & Bortz, 2016, S. 305) darstellt. Zur Rekrutierung wurde über die Plattform *itslearning* ein „*allgemeiner Teilnahmeaufruf* veröffentlicht“ (Döring & Bortz, 2016, S. 306, Hervorhebung im Original). Die generierte Gelegenheitsstichprobe umfasst insgesamt Daten von knapp 300 Lehrenden (n = 298), wobei die Rücklaufquote etwa 8% betrug. In Anbetracht der Tatsache, dass die Zahlen der Bremer voll- und teilzeitbeschäftigten hauptberuflichen Lehrkräfte bei ca. 7200 Personen liegt, wurden im Rahmen der Studie ca. 4% der Gesamtpopulation befragt (vgl. Statistisches Landesamt Bremen, o.J. a, b). Da dieser Beitrag auf den Fremdsprachenunterricht fokussiert, werden im Folgenden jedoch ausschließlich Daten von Lehrenden verwendet, die angaben, eine Fremdsprache zu unterrichten, was auf insgesamt n = 46 Teilnehmende zutrifft. Entsprechend müssen die folgenden Daten hinsichtlich ihrer Repräsentativität eingeschränkt betrachtet werden. [19]

Die Mehrheit der teilnehmenden Fremdsprachenlehrkräfte (45,7%) unterrichtet an einer Oberschule, gefolgt von Lehrenden des Gymnasiums (30,4%) (vgl. Tab. 1). [20]

Schulform	Häufigkeit
Grundschule	3 (6,5%)
Oberschule	21 (45,7%)
Gymnasium	14 (30,4%)
Werk-/Berufsschule	4 (8,7%)
andere Schulform	4 (8,7%)

Tabelle 1: Schulformen der teilnehmenden Lehrkräfte (Stichprobengröße n = 46)

Für die qualitative Datenerhebung wurde „die nicht-zufällige Auswahl – und zwar speziell die *bewusste bzw. absichtsvolle Auswahl von Fällen* (...) – als Stichprobenverfahren“ (Döring & Bortz, 2016, S. 302, Hervorhebungen im Original) gewählt. Die Personen, die mit Interviewanfragen kontaktiert wurden, mussten folgende Kriterien erfüllen: Sie mussten als Unterrichtsfach eine Fremdsprache unterrichten und aktiv seit Beginn der Pandemie im Jahr 2020 gelehrt haben. Damit wurden „gezielt solche Fälle in das Sample aufgenommen, die besonders aussagekräftig für die Fragestellung sind.“ (Döring & Bortz, 2016, S. 302). Die Rekrutierung erfolgte über die persönliche Kontaktaufnahme per Telefon, wo zunächst zwar sieben Personen einem Interview zusagten. Insgesamt wurden jedoch nur drei Interviews mit Lehrkräften durchgeführt, die alle an weiterführenden Schulen tätig sind. [21]

2.2. Erhebungsinstrumente, Datenerhebung und -auswertung

Aus folgenden Gründen wurde zunächst während des Frühjahres 2020 ein quantitativer Fragebogen generiert: Während des ersten Lockdowns war es durch die Kontaktbeschränkungen

nicht/kaum möglich, Interviews zu führen. Weiter war es durch die hohe Belastung aufgrund dieser Ausnahmesituation kaum umsetzbar Datenerhebungen durchzuführen, die durch viele offene Frageitems zeitaufwändig gewesen wären. [22]

Der Online-Fragebogen der quantitativen Teilstudie bestand aus insgesamt 25 offenen und geschlossenen Fragen und wurde direkt auf der Plattform *itslearning* generiert. Da das Erkenntnisinteresse die Einschätzung der Medienverfügbarkeit bei Lernenden durch ihre Lehrkräfte war, wurden die Frageitems in Anlehnung an die Erkenntnisse aus der JIM-Studie (vgl. MPFS, 2017) erstellt. Für die thematische Reihung der Fragen wurden die Vorgaben für die Fragebogenkonstruktion (vgl. Diekmann, 2014, S. 483f.) berücksichtigt. So öffnete die Befragung mit Angaben zur Sozialstatistik und folgte einem Spannungsbogen. Im folgenden Item zum Thema „Kontakt zu den Lernenden“ ging es um die Art, die Medien und die Häufigkeit während des ersten Lockdowns, gefolgt von Items zur Einschätzung der Lern- und Arbeitsqualität sowie Möglichkeiten der Kompetenzvermittlung. [23]

Die Teilnahme an der Umfrage wurde von der Senatorin für Kinder und Bildung und dem Magistrat der Stadt Bremerhaven für alle Lehrkräfte in Bremen und Bremerhaven auf der Grundlage von § 13 (1) des Bremischen Schuldatenschutzgesetzes (vgl. BremSchulDSG) genehmigt. Die Datenerhebung durch den Online-Fragebogen fand im Mai 2020 statt. Die Angaben der Lehrenden des Fragebogens lagen durch die Erhebung bereits in elektronischer Form vor, sodass die Daten zur Auswertung in SPSS eingespeist wurden. [24]

Die qualitativen Interviewleitfäden bestanden neben Fragen zu den Rahmendaten des Unterrichts aus drei thematischen Bereichen: dem Fremdsprachenunterricht vor der Pandemie, während des Jahres 2020 und während des Jahres 2021. Die Fragen thematisierten im Kern den Aspekt der Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts im Kontext der digitalen Medien. [25]

Die Daten der im Frühjahr 2022 durchgeführten qualitativen Interviews wurden allesamt persönlich face-to-face geführt und per Diktiergerät aufgezeichnet. Die Durchführung war teilstandardisiert, sodass den Teilnehmenden ein offener Rahmen gelassen wurde, entsprechend ihrer Expertise zu antworten (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 115). Auch konnte die Reihenfolge der Fragen zur Gestaltung bzw. Aufrechterhaltung eines möglichst authentischen Gesprächsverlaufs angepasst werden. Die Gespräche hatten eine Dauer von je ca. 30 Minuten. Bei der Durchführung wurde sich an den Maßgaben von Diekmann (2014) orientiert. [26]

Zur Erstellung der Datensätze der geführten Interviews wurden die Audiomitschnitte nach den Transkriptionsregeln von Dresing & Pehl (2015) transkribiert und anonymisiert. Die Datensätze wurden zunächst in Word durch eine qualitative Inhaltsanalyse analysiert und gebildete Codes zur Kategoriebildung in Excel überführt (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 599). Während der zwei Codierungsschleifen wurde dabei zunächst innerhalb der jeweiligen Transkripte codiert, im Anschluss auch vergleichend mit den Dateien gearbeitet. [27]

2.3. Der Fremdsprachenunterricht während des ersten Lockdowns im Mai 2020

Zunächst war von Interesse, wie sich der Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden gestaltete, da, wie beschrieben, ein gemeinsames Lernen für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts und insbesondere für die Vermittlung von kommunikativen Kompetenzen essenziell ist. [28]

2.3.1. Kontakthäufigkeit und Kommunikationsmedium

Für die Zeit während des ersten Lockdowns gaben die Fremdsprachenlehrenden in der qualitativen Teilstudie tendenziell mehrheitlich an, dass sie ein- bis zweimal pro Woche Kontakt zu ihren Lernenden hatten (vgl. Tab. 2). [29]

Kontakt- häufigkeit	1-2/ Woche	3-4/ Woche	5-6/ Woche	täglich	mehrf. tägl.
Angaben der Lehrkräfte	16	10	7	7	6

Tabelle 2: Wie regelmäßig haben/hatten Sie im Durchschnitt Kontakt zu Ihren Lernenden während der Zeit der Schulschließung? (Stichprobengröße n = 46)

Aus den durchgeführten Interviews kristallisiert sich eine ähnliche Tendenz heraus: Im ersten Lockdown im Jahr 2020 waren die Interviewpartner:innen mit ihren Lernenden nur begrenzt in Kontakt. Eine Interviewpartner:in (Lehrkraft (LK) 1) fasste die damalige Situation zusammen als eine, in der es zwischen Lehrenden und Lernenden „eigentlich keine soziale Interaktion“ gab. Die Lehrkräfte beschrieben ihre Versuche, ihre Schüler:innen über Medien wie E-Mails zu erreichen und ihnen Lernmaterialien bzw. Aufgaben auch persönlich zur Verfügung zu stellen. [30]

In der Anfangszeit – das ging ja im März los, März 2020, da ging auch noch ganz, ganz viel bei mir jedenfalls... auch bei vielen Kollegen...über die Mail gerade...viel per Mail verschickt. Ich bin auch durch die Gegend geradelt ja... Materialpakete auch geliefert – und die Kinder auch so nochmal betreut. (LK 3) [31]

Ich stellte dann aber eben zu Hause bei den Kindern fest, dass teilweise viele Dinge wirklich auch über's Handy auch liefen oder eben, dass es schwierig war, weil Drucker nicht zu Hause waren. Also dann gab es irgendwie ein iPad oder Laptop oder sonst was – es gab also teilweise eben nicht Drucker und, ja, das war schon eben schwierig (...) Sie hatten dann auch Problem in diese Videokonferenz `reinzukommen. (LK 3) [32]

Bei der Frage nach dem Kommunikationsmedium ist zu erkennen (vgl. Abb. 2), dass der Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden im Schwerpunkt laut der quantitativen Daten nicht persönlich-synchron war, sondern sich asynchron und indirekt gestaltete; zusätzlich wurde über die dienstliche E-Mail und die Nachrichtenfunktion der Lernplattform *itslearning* kommuniziert. [33]

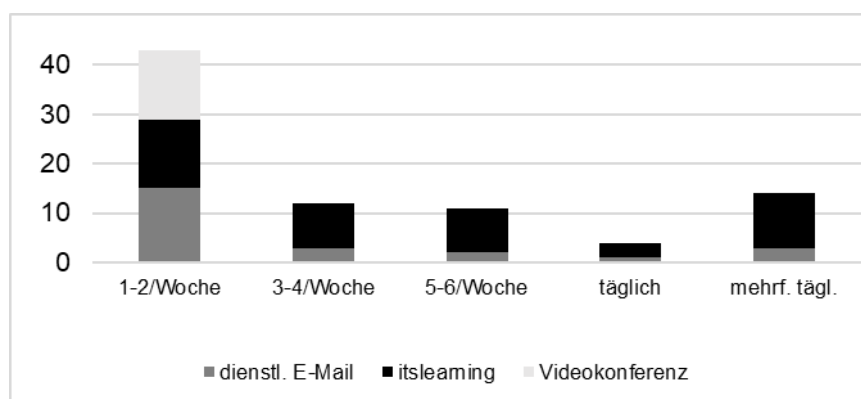


Abbildung 2: Wie haben Sie während der Zeit der Schulschließung und der digitalen Lehre mit Ihren Lernenden kommuniziert?

Anmerkung: dienstl. E-Mail = dienstliche E-Mail, mehrf. tägl. = mehrfach täglich

Bei der Interpretation der Daten muss in Betracht gezogen werden, dass hinsichtlich der Wahl der Antwortoption *itslearning* eine Positivauswahl vorliegen könnte, da auch die Umfrage dort platziert wurde und somit vor allem Daten von Lehrenden erhoben worden sein könnten, die eine Affinität für die Plattform haben. [34]

Lediglich von Lehrenden, die angaben „1- bis 2-mal pro Woche“ Kontakt zu ihren Lernenden zu haben, wurde die synchrone Lehrform der „Videokonferenz“ als Antwort gewählt. Es kann

demnach aus den Antworten der Fremdsprachenlehrenden zumindest für das vorliegende Sampling geschlossen werden, dass ihr Unterricht während des ersten Lockdowns vornehmlich asynchron stattgefunden hat und eine direkte Kommunikation eine Seltenheit war. Die einzige Möglichkeit, synchronen Kontakt in Bild und Ton herzustellen wurde – oder konnte – kaum verwendet (werden). Es könnte im Zusammenhang mit den Daten aus Tabelle 2 die Tendenz vorliegen, dass die Lehrenden, die eher asynchronen Kontakt z.B. über *itslearning* mit ihren Schüler:innen hatten, häufiger pro Tag kommunizierten, während diejenigen, die wöchentlich per Video lehrten, insgesamt seltener, jedoch unter Umständen intensiveren Austausch hatten. [35]

Aus den Ausführungen lässt sich zusammenfassen:

1. Der digitale Fremdsprachenunterricht wurde laut der Daten der Teilnehmenden überwiegend über asynchrone, distanzbasierte Kommunikationsformate abgehalten. [36]

Im Anschluss an die Angaben bezüglich der Kontakthäufigkeit und der Art des Kontakts war es von Interesse, welche fremdsprachlichen Kompetenzen laut Einschätzung der Lehrenden während des ersten Lockdowns vermittelt werden konnten. [37]

2.3.2. Förderung fachspezifischer Kompetenzen

Im Zuge der Abfrage von Herausforderungen und Potenzialen wurde danach gefragt, inwiefern fachspezifische Kompetenzen nach der Meinung der teilnehmenden Lehrenden (weniger) effektiv gefördert werden konnten. Aus den Antworten wird deutlich, dass sie übereinstimmend die Bereiche „Sprechen“ sowie „Hör- und Hör-Seh-Verstehen“ als die Kompetenzbereiche identifizieren, die sie ihrer Meinung nach bei ihren Lernenden im Vergleich zum Präsenzunterricht weniger effektiv fördern konnten (vgl. Tab. 3). Hingegen gefördert werden konnte der Kompetenzbereich des Schreibens. [38]

<i>Beispielzitat</i>	zugeordnete(r) Kompetenzbereich(e)
<i>Englisch: Aussprache, Kommunikation, Hörverstehen, Teilweise mangelhafte Qualität von Online-Angeboten (LK 91)</i>	Sprechen Hörverstehen
<i>Fremdsprachen: Aussprache und Anwendung der gesprochenen Sprache, Diskussionen, das eigene Denken fördern durch Unterrichtsgespräche, aktives Zuhören und Mitdenken, überhaupt das generelle Lernen... (LK 29)</i>	Sprechen Hörverstehen
<i>Sozialkompetenzen, Sprechen (Anwendung der Fremdsprache) (LK 202)</i>	Sprechen
<i>Englisch = kommunikative Kompetenz im Sinne von face-to-face-Kommunikation, fluency, Hörverstehen (weniger Input, da Verlagerung ins Schriftliche) (LK 97)</i>	Hörverstehen (Sprechen)

Tabelle 3: Weniger effektiv geförderte Kompetenzbereiche (LK = Lehrkraft)

Diese Antworttendenz wird noch deutlicher, werden wie in Abbildung 3 die Häufigkeit der genannten bzw. beschriebenen Kompetenzbereiche quantitativ ausgezählt. [39]

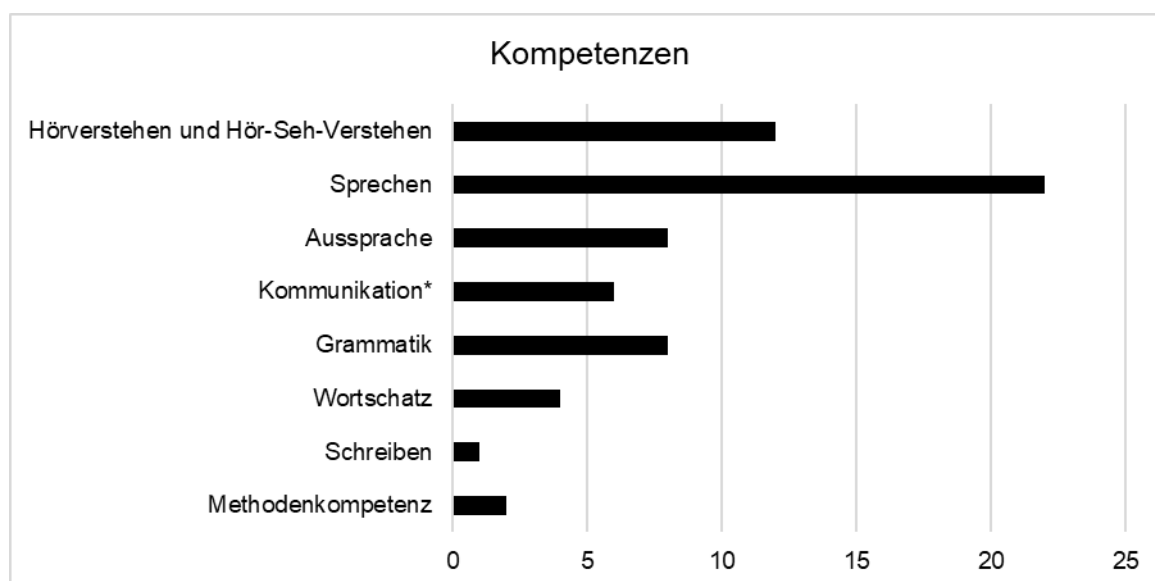


Abbildung 3: Nennungshäufigkeit von weniger effektiv geförderten Kompetenzbereichen des Fremdsprachenunterrichts

Anmerkung: Die Nennung der Kompetenz „Kommunikation“ erfolgte ohne Spezifizierung.

Hier wird ersichtlich, dass anteilig der am häufigsten genannte Kompetenzbereich, welcher weniger effektiv gefördert werden konnte, „Sprechen“ ist. Dies bestätigen auch die Aussagen der interviewten Lehrkräfte: [40]

Definitiv das Sprechen, dann das ist ja – das fiel ja komplett hinten über. Man hat ja einfach keinen wirklichen Dialog – und das fand ich auch sehr schwierig. Das Einzige, was ich sagen würde, was wirklich einigermaßen gut zu vermitteln war, war der Wortschatz. Das Vokabeln lernen (...), ja auch wenn man das so'n bisschen anleiten konnte, auch das Lesen und Verstehen von Texten. Aber gerade das Sprechen ist extrem ja zu kurz gekommen. (LK2) [41]

Dieses Ergebnis erscheint im Kontext der Angaben zur Art des Kontakts zwischen Lehrenden und Lernenden nicht überraschend. Bei einer detaillierteren Analyse der Fragebogenangaben der Teilnehmenden, die die Teilkompetenz „Sprechen“ als weniger effektiv zu fördern nannten, zeigt sich, dass lediglich fünf von insgesamt 22 Lehrenden bei der Frage nach der Art des Kontakts „Videokonferenz“ angaben. Hingegen nannten 16 von ihnen in diesem Zusammenhang die Kommunikation via „E-Mail“ und sogar 19 Lehrende den Austausch per *itslearning*. [42]

Es kann also angenommen werden, dass bedingt durch die asynchrone-unpersönliche Kommunikationsweise die Kompetenz „Sprechen“ besonders eingeschränkt wurde. Dies deckt sich ebenfalls mit den Beschreibungen der Lehrenden, dass insgesamt der soziale Kontakt und der Austausch reduziert war und sie dies als besondere Herausforderung wahrnahmen. Ebenfalls sagen die Lehrkräfte in den Interviews übereinstimmend aus, dass während des ersten Lockdowns die Funktion der Unterrichtssprache überwiegend auf die des Lerngegenstands reduziert wurde, da ein kommunikativer Austausch nicht möglich war: [43]

Und man muss eigentlich für jede/n SuS jede Aufgabe kontrollieren und eben nicht im Rahmen des Unterrichtsgesprächs wird die Aufgabe kontrolliert. (LK 1) [44]

Es kann hinsichtlich der Kompetenzförderung während des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 folgendes festgehalten werden: [45]

Die Kompetenzteilbereiche „Sprechen“ und „Hör- bzw. Hör-Sehverstehen“ konnten nach Aussagen der Lehrkräfte am wenigsten gefördert werden. [46]

Da jedoch im Laufe des Jahres 2020 im Stadtstaat Bremen die Lernenden und Lehrenden mit iPads ausgestattet wurden, soll im Folgenden ein detaillierter Blick auf die Angaben der Fremdsprachenlehrenden zu ihrem Unterricht und der Kompetenzförderung ab dem Jahr 2021 in den Interviews geworfen werden. [47]

3. Möglichkeiten der Vermittlung fremdsprachlicher Kompetenzen mithilfe von iPads

Hier zeigt sich, dass es durch die Ausstattung der Lernenden und Lehrenden im weiteren Verlauf der Pandemie möglich wurde, den Unterricht über Videokonferenzen durchzuführen. Ziel war es, durch die Ausstattung auf die mangelnde digitale Ausstattung des Not-Distanzlernens zu reagieren und durch die Ausstattung negative Effekte zu vermindern. Dennoch wurden damit nicht (völlig) die Herausforderungen des ersten Lockdowns überwunden, sondern teilweise neue geschaffen, wie die folgende Aussage im Zusammenhang mit der hybriden Lehre beschreibt: [48]

Also halbe Gruppe online und die andere Hälfte in der Schule. Das ist natürlich noch einmal eine andere Situation, wenn man zwei Gruppen mit unterschiedlichen Dimensionen so quasi unterrichtet. (LK1) [49]

Darüber hinaus betont Lehrkraft 3 einige Limitationen von Videokonferenzen. Als Format haben sie es nicht ermöglicht, den Beteiligungsgrad der Schüler:innen zu evaluieren. Auch schien dieses Medium nicht allen Schüler:innen intuitiv zu sein. [50]

Dementsprechend kann ich das bei einigen nicht sagen, ob sie wirklich die ganze Zeit dort gesessen haben oder nicht. Und es gab Schüler, die gaben sich rege auch nochmal in diesen Videokonferenzen. Es gab aber auch einige, die haben sich da in diesem Medium nicht getraut. So, von daher würde ich schon sagen, dass es weniger Kontakt war, aber habe es auch bei Schülern erlebt – wenn ich dann mal fünf Minuten eher den Unterricht bei Zoom beendet habe, dass da immer noch einige dann in meinem Zoom Meeting waren. Die sprach ich dann auch an, aber die haben wenig reagiert. (LK3) [51]

Es bleibt immer noch schwierig, weil sich Schüler:innen immer noch in ... also auch hier bleibt es einfacher für Schüler:innen, die sowieso gut sprechen können, weil sie weniger Hemmungen haben. Und die, die nicht gut sprechen können, können sich im Rahmen einer zoom-Konferenz immer gut leichter entziehen. Es bleibt schwierig. Man kann natürlich mit diesen geteilten Räumen dann arbeiten und dann Gruppen... aber auch da dann sicherzustellen, dass da Englisch gesprochen wird, ...es bleibt schwierig. Sprechen in einer großen Gruppe mit einer vollen Klasse online ist im Endeffekt nur – also wie im Unterricht – Du meldest dich nicht, aber ich nehme dich trotzdem dran. Also klassisches Herauspicken... (LK1) [52]

Das Vorhandensein der Videokonferenz-Option ist somit nicht ein Äquivalent zum Präsenzunterricht, da sich Lernende aus den kommunikativen Situationen herausziehen konnten und damit fachlich gesehen den Unterrichtsinhalten mehr entziehen können als es vielleicht im Präsenzunterricht möglich wäre. Dennoch wurden ebenfalls Vorteile durch einen digitalen Unterricht wahrgenommen, die erst durch die Ausstattung mit den iPads entstanden sind: [53]

Die interviewten Lehrkräfte betonen einige didaktisch-methodische Vorteile ihrer Arbeit mit den iPads. Diese lassen sich in dem Bereich der Individualisierung verankern, wie die folgende Aussage demonstriert: [54]

Und was natürlich es vereinfacht hat, ist, dass das Hörverstehen viel individualisierter gemacht werden kann. Weil ich nicht mehr im Plenum hören muss, sondern jede:r Schüler:in kann individuell hören, pausieren, noch einmal anhören, um zum Ergebnis zu kommen. Und das ist natürlich mit iPads und der Anschaffung von evtl. Kopfhörern deutlich einfacher geworden. (LK1) [55]

Darüber hinaus bieten iPads einen einfachen und schnellen Zugang zu Medien an, die typischerweise primär der Lehrkraft zur Verfügung stehen. Eine Lehrkraft beschreibt den neuen Umgang mit Audiodateien im Fremdsprachenunterricht, der vor allem für Schüler:innen mehr

Flexibilität bedeutet. Eine weitere Lehrkraft erwähnt die Option, analoge Grammatikspiele ohne echte Gegenstände auf dem iPad den Schüler:innen zu ermöglichen. [56]

Zusätzlich zu den iPads gibt es ja jetzt mittlerweile viele Bücher digital, sodass man das verknüpfen konnte. Man konnte Audiodateien runterladen und über *itslearning* zur Verfügung stellen. Bzw. stellen auch die Verlage ihre Audiodateien auf ihren Websites zur Verfügung. (LK1) [57]

Manchmal so als kleinen Helfer, also wenn ich jetzt z.B. die Konjugation der Verben übe – oder so – dann mache ich mal so'n kleines Würfelspiel. Früher hat man an der Stelle die Würfel mitgebracht, mittlerweile zeige ich denen dann den Link bei *itslearning*, da können sie dann online würfeln, da haben sie dann ihr iPad da stehen. Das sind so kleine, also als Lernhelfer, Unterstützer aber ansonsten wenig. (LK2) [58]

Auch die Förderung individueller Lernprozesse wird mit den iPads verbunden. Hier betont eine Lehrkraft die besondere Rolle der Endgeräte bei individualisierter Themensuche sowie bei Recherche oder für individuelle Präsentationen oder Vorträge der Schüler:innen. [59]

Und dann gliedert sich das auch schon auf, dass die Schüler sich eigene Themen suchen, um da so'n bisschen zu forschen und selbstständig die Sachen zu erarbeiten – recherchieren eben, mittlerweile viel im Internet, durch das iPad auch und auch... ansonsten eben klassisch in den Büchern...dann kommt dann die Präsentation. (LK3) [60]

Wenn sie z.B. ihren Stadtteil vorstellen sollen oder eine Art Präsentation über ihre Ferien halten müssen. Wie auch immer. Dann setzt ich das iPad ein – um das eben – und auch entsprechend diesen Medieneinsatz, die Medienkompetenz auch zu schulen. (LK2) [61]

Dennoch äußern sich die interviewten Lehrkräfte zum Teil auch skeptisch zu ihrem Einsatz der iPads im Fremdsprachenunterricht. Angesichts des erprobten und als effektiv wahrgenommenen Lehrwerks werden die Tablets als überflüssig angesehen. In Bezug auf einige Kompetenzbereiche, wie die mündlichen Kompetenzen, werden sie ebenso als unnötig bewertet. In Bereichen der Schreibkompetenzen können sie – so Lehrkraft 2 – sogar ablenkend wirken: [62]

...aber ich habe sie zum größten Teil eliminiert. Denn wir – es gibt- sagen wir mal konkret zu nennen – im Unterricht brauche ich sie überwiegend nicht. Wir haben wirklich ein ganz tolles Lehrwerk. Und wenn es ums Sprechen geht, ist das ja sowieso etwas, was wir dann von Angesicht zu Angesicht machen...Auch beim Schreiben habe ich festgestellt, die lassen sich eben sehr schnell ablenken.“ (LK2) [63]

Aber im normalen Kerngeschäft – sage ich mal, wenn's um Sprechen, Schreiben, Hören geht, dann setz' ich iPads eigentlich nicht ein – das ist wirklich ganz selten der Fall. (LK2) [64]

So wie beispielsweise LK 2 von sich berichtet, dass sie das iPad zum Teil nicht mehr einsetzt, berichtet auch LK 1, dass sie den Trend der Nicht-Nutzung von *itslearning* und den iPads beobachte: [65]

Bei einigen Kolleg:innen schläft das gerade total wieder ein. Und *itslearning* und all das wird nicht mehr genutzt. Ich nutze es weiterhin gerne und viel in meinem Unterricht. (LK1) [66]

Des Weiteren wird beschrieben, dass durch die Nutzung von beispielsweise *Google Translate* nun neue Herausforderungen entstünden, da die Lernenden jetzt häufig lieber dieses Hilfsmittel verwendeten als selber eine Sprachmittlung durchzuführen: [67]

Schreiben (hat) weniger (profitiert), weil ich finde, dass sie auch viel heimlich mit google-Übersetzer arbeiten und sie es sich leichter machen und nicht mehr auf ihr eigenes Wissen zurückgreifen. (LK1) [68]

Andere Nachteile, die mit dem Einsatz von iPads assoziiert wurden, bezogen sich auf die Frage, inwieweit die Geräte für Schüler:innen mit reduzierten kognitiven Kapazitäten geeignet sind, vor allem angesichts der fehlenden digitalen Zusatzmaterialien für Schüler:innen mit Förderschwerpunkten. [69]

Für manche (...) ist der Umgang mit iPads schwierig. (...) Es gibt wenig gutes digitales Material für Förderschüler:innen. Also klar Anton und die Dinge und wenn ich aber ein Erscheinungsbild im Kontext des Förderschwerpunkt Lernen habe, dann fällt es mir auch mit diesen Plattformen nicht leichter zu lernen, sondern dann muss ich ja erst einmal das Lernen lernen; das lerne ich nicht mit dem iPad. (LK1) [70]

Durch die Ausstattung mit iPads konnten die Lehrkräfte folgende Änderungen in Bezug auf ihren Unterricht feststellen: [71]

1. Die Kompetenzen des Hör-/Hör-Seh-Verstehens konnten nach der Ausstattung mit den iPads laut Einschätzung der Lehrenden besser vermittelt werden. [72]
2. Im Bereich „Hör-/Hör-Sehverstehen“ ist nun individualisiertes Arbeiten möglich. [73]
3. Der Zugang zu digitalen Tools ermöglicht neue Lernzugänge, erfordert aber zum Teil auch einen angepassten Umgang im Unterricht zum Beispiel beim Bereich der „Sprachmittlung“. [74]
4. Herausforderungen werden nach wie vor im Bereich der Methodenkompetenz in Bezug auf den Umgang mit den iPads gesehen. [75]
5. Der Bereich „Sprechen“ kann auch durch die iPad-Ausstattung nicht im vollen Umfang gefördert werden. [76]

4. „Und deshalb bleibt es schwierig – auch mit iPads“

Anhand der vorliegenden Daten, welche zu verschiedenen Zeitpunkten während der Pandemie generiert wurden, und die dadurch die Dynamik des Verlaufs und der mit ihr in Zusammenhang stehenden Prozesse widerspiegeln, wird deutlich, wie herausfordernd die unterrichtliche Situation der vergangenen Jahre gewesen ist. Zwar zeigt sich bedingt durch die Ausstattung mit iPads ein Wandel in der Nutzung der digitalen Medien und Tools – wurden anfangs kaum Video-Konferenzen genutzt, sind diese in der hybriden Lehre zu einem Teil des Unterrichtsstandards geworden. Dennoch werden nicht automatisch durch das Vorhandensein von iPads die Herausforderungen des digitalen Unterrichts kompensiert – das Distanzlernen blieb nach wie vor im Notstand, auch nach der Ausstattung. [77]

Dennoch: Die vorliegenden Daten geben keinen Einblick in die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts, sodass dies eine Limitation bei der Interpretation der Daten darstellt. Dieser Frage wird beispielsweise durch das Bremer Explorationsprojekt „Media meets diversity @ school“ nachgegangen. Die im Rahmen des Projekts entwickelten digitalen Fördermaßnahmen bzw. Materialien sind geeignet zur effektiven Unterstützung der Lernprozesse der mündlichen Kommunikation und des Schriftspracherwerbs in einer Fremdsprache sowie der Förderung von Sprachbewusstheit. Auf iPads der Schüler:innen in der breitenweit eingesetzten Plattform *it'slearning* verankert, umfassen sie konkrete Lösungen für den Unterricht, die individuelle Merkmale und Bedürfnisse von allen Lernenden berücksichtigen. Die Wirksamkeit und die optimalen Anwendungsmuster dieser Fördermaßnahmen in inklusiven Klassen werden nach dem methodologischen Rahmen des *Educational Design Research* erprobt und evaluiert. Der digitale Charakter der Fördermaßnahmen ermöglicht dabei einen besonders flexiblen und individualisierbaren Zugang zu dem Lehrangebot für alle Lernenden. [78]

Bei der Konkretion für das Fach Englisch zeigen die Daten, dass sich während des ersten Lockdowns die Vermittlung von kommunikativen Kompetenzen – besonders „Sprechen“ – als (fast) unmöglich erwiesen hat. Durch die Bereitstellung der iPads konnte zumindest während der weiteren Schulschließung und des hybriden Unterrichts die Möglichkeit gegeben werden,

das Angebot einer digitalen Videokonferenz zu stellen. Jedoch berichten Lehrende, dass sich Lernende noch mehr im digitalen Setting als im Präsenzunterricht aus dem Miteinander ziehen, sodass die digitale Kommunikation nicht in Ansätzen mit der der Präsenzkommunikation vergleichbar ist und damit die Vermittlung der entsprechenden kommunikativen Kompetenzen nur teilweise erfolgen kann. [79]

Es muss aber ebenfalls hervorgehoben werden, dass durch die Ausstattung mit digitalen Endgeräten fachspezifische Kompetenzen wie „Hörverstehen“ gefördert werden können, und zwar im Sinne der Individualisierung besser als zuvor. Doch auch bedingt durch die Ausstattung mit digitalen Endgeräten und damit dem Transfer der Schulung des Umgangs mit diesen in den Fachunterricht entstehen neue Unterrichtssituationen, wie beispielsweise der Arbeit mit Übersetzungstools, was zuvor im Fremdsprachenunterricht aufgrund der fehlenden Ausstattung nicht nötig war. [80]

Dass zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung im Frühjahr 2022 die Lehrenden unabhängig voneinander vom Rückgang der Nutzung der iPads und *itslearning* berichteten, ist ein Trend, der weiterer Beobachtung bedarf. So sollte im Zuge einer Entspannung der Lage im Zusammenhang mit der Pandemie nicht in alte Muster verfallen werden und vielmehr die Möglichkeit der Digitalisierung für den Fremdsprachenunterricht konstruktiv in Kombination mit den Vorteilen des Präsenzunterrichts genutzt werden. Und gerade hier scheint durch die digitalen Medien im Bereich des Fremdsprachenunterrichts ein großer Mehrwert im Zusammenhang mit der Arbeit authentischer Unterrichtsinhalte zu stehen, sodass insbesondere durch die Ausstattung Potenziale entstanden sind, die durch die Verwendung der iPads genutzt werden sollten. [81]

Es zeigt sich durch den Versuch des Abbildens des Unterrichts im Zuge des Ausstattungswandels mit digitalen Endgeräten, dass die zu Beginn der Pandemie vorhandene wortwörtliche Sprachlosigkeit durch die iPads abgemindert werden konnte. Dennoch können Kommunikationen im digitalen Rahmen nicht mit denen in Präsenz verglichen werden: Über den Faktor „Technik und Ausstattung“ darf der Faktor „Mensch“ nicht vergessen werden: [82]

Aber das ist bei Weitem nicht das, wie als säße ich im Unterricht, wo auch Blicke und Bewegungen viel deutlicher machen, was man ausdrücken will. (...) Und dadurch fehlt eben eine komplette Kommunikationsebene. Das Sprechen ist ja nicht nur die Akustik, sondern auch, was man sieht. Und deshalb bleibt es schwierig – auch mit iPads. (LK1) [83]

Literatur

- Barnick, C., Hegemann-Fonger, H. & Hußing, H. (2021). LeOn – Lernbegleitung Online. *Grundschule aktuell*, (155), 13–17. Verfügbar unter: <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2021/07/GSa155-Sep21-Schulstart-Web.pdf>
- Bechtel, M. (2019). Zum digitalen Wandel im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 24–33). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Berger, S. (2020). *Fremdsprachenunterricht in der Corona-Zeit*. Verfügbar unter: <https://fachportal.lernnetz.de/files/Inhalte%20der%20Unterrichtsfächer/Spanisch/distance%20learning/Konzept%20Fremdsprachenunterricht%20in%20Coronazeiten.pdf>
- Bešić, E. & Holzinger, A. (2020). Fernunterricht für Schüler*innen mit Behinderungen: Perspektiven von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/580>
- Bitkom. (2020). *Corona-Note „mangelhaft“: Eltern gehen mit Schulen hart ins Gericht*. Verfügbar unter: <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Corona-Note-mangelhaft-Eltern-gehen-mit-Schulen-hart-ins-Gericht>.

- BremSchulDSG.. *Bremisches Schuldatenschutzgesetz in der Fassung vom 25. Mai 2018, zuletzt geändert am 20. Oktober 2020*. Verfügbar unter: https://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.116894.de&template=00_html_to_pdf_d
- BremSchulG.. *Bremisches Schulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 28. Juni 2005, zuletzt geändert am 14. Dezember 2021*. Verfügbar unter: https://www.transparenz.bremen.de/metainformationen/bremisches-schulgesetz-bremschulg-in-der-fassung-der-bekanntmachung-vom-28-juni-2005-175324?asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2. Aufl.). Los Angeles: Sage. Verfügbar unter: https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/10982_Chapter_4.pdf
- Diekmann, A. (2014). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (9. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Doff, S. & Klippel, F. (2012). *Fachdidaktik: Englisch-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (digitale Version, 5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag. Verfügbar unter: https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf
- Eickelmann, B. & Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft, S. 153–162). Münster: Waxmann. doi: [10.31244/9783830992318.09](https://doi.org/10.31244/9783830992318.09)
- Ellger-Rüttgardt, S. (2022). Vulnerable Kinder und Jugendliche in der Pandemie. Historische und aktuelle Analysen – Folgerungen auch für die Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(11), 549–557.
- Engzell, P., Frey, A. & Verhagen, M. D. (2020). *Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic*. doi: [10.31235/osf.io/ve4z7](https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7)
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2021). Schule und Corona. Ein Überblick über Forschungsaktivitäten an Hand von Projektsteckbriefen. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld* (Die Deutsche Schule, 17. Beiheft, S. 103–212). Münster: Waxmann. doi: [10.31244/9783830993315.05](https://doi.org/10.31244/9783830993315.05)
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (2015). Was ist qualitative Unterrichtsforschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (11. Aufl., S. 12–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freitag-Hild, B. & Kroschewski, A. (2018). *Digitalisierung im Englischunterricht: Fokus Mündlichkeit*. Verfügbar unter: <https://www.klett.de/inhalt/digitalisierung-im-englischunterricht/muendlichkeit/9911>
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, S. G. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft, S. 37–60). Münster: Waxmann. doi: [10.31244/9783830992318.02](https://doi.org/10.31244/9783830992318.02)
- Kultusministerkonferenz. (2004). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf

- Kultusministerkonferenz. (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16. doi: 10.25656/01:11565
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2017). *JIM-Studie 2017 – Jugend, Information, (Multi-)Media*. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2020). *JIMplus 2020 – Lernen und Freizeit in der Corona-Krise*. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf
- Robert Bosch Stiftung. (2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT*. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/>
- Robert Bosch Stiftung. (2021). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial: Erste Folgebefragung. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT*. Verfügbar unter: https://deutsches-schulportal.de/deutsches-schulbarometer/downloads/Deutsches_Schulbarometer_Lehrkraeftebefragung_Dezember_2020_Final-1.pdf
- Schaumburg, H. (2018). Empirische Befunde zur Wirksamkeit unterschiedlicher Konzepte des digital unterstützten Lernens. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Digitalisierung in der schulischen Bildung* (S. 27–40). Münster: Waxmann.
- Senatorin für Kinder und Bildung. (2015). *Moderne Fremdsprachen. Handreichungen zu den Abiturrichtlinien vom 01. Oktober 2015*. Verfügbar unter: https://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?template=20_search_d&search%5Bsend%5D=true&lang=de&search%5Bvt%5D=fortgefuehrte+moderne+fremdsprachen
- Statistisches Landesamt Bremen. (o.J. a). *Allgemein bildendes Schulwesen – Lehrkräfte und wöchentlich erteilte Unterrichtsstunden nach Beschäftigungsverhältnis und Schularten*. Verfügbar unter: <http://www.statistik-bremen.de/bremendat/abfrage.cfm?tabelle=21111-00-03&netscape=ja&titelname=Bremen%20Infosystem>
- Statistisches Landesamt Bremen. (o.J. b). *Berufliches Schulwesen – Lehrkräfte nach Beschäftigungsverhältnis*. Verfügbar unter: <http://www.statistik-bremen.de/bremendat/abfrage.cfm?tabelle=21121-00-01&netscape=ja&titelname=Bremen%20Infosystem>
- Unkel, M. & Willems, A. (2021). Digitalisierung im Licht von kritischer Fremdsprachendidaktik und learner agency: neue Ziele für den Fremdsprachenunterricht? *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, Sonderausgabe I*, 80–106. doi: 10.18716/ojs/kON/2021.s.5

Kontakt

Julia Weltgen, Universität Bremen, Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Universitäts-Boulevard 11/13, 28359 Bremen
E-Mail: julia.weltgen@uni-bremen.de

Zitation

Weltgen, J., Pfingsthorn, J. & Hegemann-Fonger, H. (2023). Sprachlos?! – Entwicklungsmöglichkeiten kommunikativer Kompetenzen im digitalen Englischunterricht während der Corona-Pandemie. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(2), doi: 10.21248/Qfl.109

Eingereicht: 11. Oktober 2022

Veröffentlicht: 20. September 2023



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](#).