



Zeitschrift für Interkulturellen
Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 26, Nummer 2 (Oktober 2021), ISSN 1205-6545

Online-Qualifikationsmaßnahmen für DaF- Lehrer*innen in Norwegen. Welche Potentiale haben digitale Angebote im Hinblick auf die professionellen zielsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmer*innen?

Beate Lindemann

Abstract: Bedingt durch Covid-19 gibt es immer mehr Onlineangebote auch im Hochschulbereich. Viele dieser Angebote sind Notlösungen in einer schwierigen Zeit. Die vorliegende Evaluationsstudie beschäftigt sich damit, inwiefern ein a priori digitales, nebenberufliches Studienangebot dazu geeignet sein kann, (zukünftige) DaF-Lehrkräfte mit den benötigten zielsprachlichen Kompetenzen auszubilden. Es wird gezeigt, dass gerade das digitale Design der Ausbildung dazu beizutragen scheint, dass die Teilnehmer*innen der Fortbildung (N = 95) ihre eigenen Sprachkompetenzen deutlich verbessern.

Due to Covid-19 there are more and more online offers also in the university sector. Many of these are improvised emergency solutions in difficult times. The present evaluation study asks whether originally digital, part-time courses can be adequate for providing GFL teachers with the required professional foreign language skills. The study shows that a digital course design seems to further a significant improvement of the students' own professional language skills.

Schlüsselwörter: Digitale Ausbildung; DaF-Lehrer*innen; professionelle zielsprachliche Kompetenzen; digitale Zusammenarbeit; digitale Reflexion; Digital education; GFL teacher; professional foreign language skills; digital collaboration; digital reflection.

Lindemann, Beate (2021),
Online-Qualifikationsmaßnahmen für DaF-Lehrer*innen in Norwegen.
Welche Potentiale haben digitale Angebote im Hinblick auf die professionellen
zielsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmer*innen?.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26: 2, 361–391.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Hintergrund der Untersuchung¹

Bereits bevor im Frühjahr 2020 das Virus *Covid-19* Bildungseinrichtungen dazu zwang, ihren Unterricht in irgendeiner Weise digital anzubieten, gab es in vielen europäischen Ländern aus ganz anderen Gründen digitale Bildungsangebote. Norwegen ist flächenmäßig gesehen ein sehr großes und vor allem sehr langgezogenes Land mit großen Entfernungen zwischen den größeren Städten. Eine DaF-Lehrer-Ausbildung wird nur an den Universitäten in Oslo, Bergen, Trondheim, Agder (Kristiansand) und Tromsø sowie an der Hochschule in Østfold (Halden) angeboten. Wer eine solche Ausbildung absolvieren möchte, muss daher für einen kürzeren oder längeren Zeitraum an einen dieser sechs Orte ziehen. Die Grund- oder Erstausbildung für Lehrer*innen ist heutzutage eine Master-Ausbildung über fünf Jahre². Fort- und Weiterbildungsangebote für bereits berufstätige Lehrpersonen, die entweder ihre Kenntnisse in einem ihrer Fächer vertiefen möchten oder Grundkenntnisse in einem weiteren Unterrichtsfach erwerben möchten, erstrecken sich meist über ein halbes oder ein ganzes Jahr.

Staatliche Untersuchungen haben gezeigt, dass an vielen Schulen, nicht nur in ruralen Gebieten, sondern auch in den Städten, Lehrer*innen in Fächern unterrichten, in denen sie streng genommen keine formalen Unterrichtskompetenzen besitzen³. Dies gilt auch für die Fremdsprachenfächer⁴ und von daher auch für das Schulfach Deutsch. Die unterrichtenden Lehrer*innen besitzen zwar eine Lehrer(erst)ausbildung⁵, jedoch nicht für das Fach Deutsch, sondern z.B. für die Fächer Englisch und

¹ Der vorliegende Beitrag präsentiert einen Teil einer größeren Studie zu Synergien und Potentialen einer Online-Fortbildung bzw. Ausbildung für DaF-Lehrer*innen. Die ersten Abschnitte erklären die Gesamtstudie, um einen Verständnishintergrund anbieten zu können. Danach beschränkt sich der Beitrag, wie im Titel angekündigt, auf die professionellen zielsprachlichen Kompetenzen der Lernenden. Die anderen Aspekte der Gesamtstudie werden in anderen Publikationen aufgegriffen. Ich danke den beiden anonymen Gutachter*innen für wertvolle Hinweise und Ratschläge.

² Um im Sekundarbereich I unterrichten zu können, war bisher eine Ausbildung vergleichbar mit einer Bachelor-Ausbildung ausreichend, während für das Unterrichten im Sekundarbereich II (Oberstufe) eine Masterausbildung empfohlen wurde. Seit dem Jahr 2017 gibt es nur noch Masterausbildungen im Bereich der Lehrerausbildung für alle Altersstufen. Es ist zu beachten, dass dies keinesfalls so zu verstehen ist, dass die Lehrkraft im Fremdsprachenfach eine Masterausbildung besitzen muss oder sollte. Siehe auch Eurydice 2017, 85–86.

³ Übersichten sind zugänglich via *Grunnskolen informasjonssystem* (Klassenstude 1–10); www.GSI.no.

⁴ Mit dem Begriff *Fremdsprache* wird in diesem Text die oft so genannte 2. *Fremdsprache nach Englisch* bezeichnet. Dies entspricht der Bezeichnung in den norwegischen Curricula, in denen man zwischen *Englisch/Engelsk* und *Fremdsprachen/Fremmedspråk* unterscheidet (Utdanningsdirektoratet 2020, siehe <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02>). Unter dem Begriff *Fremdsprachen/Fremmedspråk* werden somit die *LOTE (Languages other Than English)-Sprachen* begrifflich zusammengefasst.

⁵ Siehe Erläuterungen in Fußnote 2.

Norwegisch. Wenn es an der Schule keine oder nicht genug Lehrer*innen gibt, die auch die formale Kompetenz für das Unterrichten im Fach DaF erlangt haben, werden ggf. andere Lehrer*innen gefragt, ob sie bereit sind, das Fach trotz fehlender Ausbildung zu unterrichten. Oft sind das Kolleg*innen, die mit einem deutschsprachigen Partner bzw. einer deutschsprachigen Partnerin zusammenleben, vielleicht vor Jahren einmal in einem deutschsprachigen Land gelebt haben oder andere Verbindungen zu den deutschsprachigen Ländern haben. Ab und zu sind das auch Personen mit Deutsch als Erstsprache, jedoch ebenfalls ohne DaF-Lehrer-Ausbildung. In den meisten Fällen sind es ganz einfach ‚zufällig‘ ausgewählte Lehrer*innen, deren Kompetenzgrundlage die eigenen Deutschkompetenzen sind, d.h. die Kompetenzen, die man im eigenen Deutschunterricht an der norwegischen gymnasialen Oberstufe erworben hat, der mehr oder weniger viele Jahre zurückliegt. Allen Lehrer*innen gemeinsam ist die Tatsache, dass sie bereits an der Schule arbeiten und dort fest als Lehrer*innen auch in anderen Fächern eingeplant sind.

Da es in Norwegen relativ viele Lehrer*innen gibt, die in Fächern unterrichten, für die sie keine Unterrichtskompetenz besitzen, hat das *Kunnskapsdepartementet* (die oberste nationale Behörde für schulische Ausbildung, vergleichbar mit dem deutschen *Bildungsministerium*) entschieden, dass bis zum Sommer 2025 Qualifikationsmaßnahmen in Form von Fort- und Weiterbildungsangeboten geschaffen werden müssen, die es solchen Lehrer*innen erlauben, auch in diesem zusätzlichen Fach eine ausreichende Unterrichtskompetenz zu erwerben (Regjeringen 2015: *Kompetanse for kvalitet*). Ab Sommer 2025 wird es dann nicht mehr erlaubt sein, dass Lehrer*innen Fächer unterrichten, in denen ihnen die formelle Unterrichtskompetenz fehlt (Opplæringsloven 2015).

Die betroffenen Lehrer*innen arbeiten allerdings bereits, meist fest angestellt, an ihren Schulen und können somit nicht für ein halbes oder gar ein ganzes Jahr beurlaubt werden, um ein entsprechendes Fachstudium nachzuholen. Auch aus familiären Gründen ist ein zeitlich begrenzter Umzug in eine andere Stadt wenig realistisch. Daher veröffentlichte das *Kunnskapsdepartementet* 2016 eine Ausschreibung⁶ für die drei Schulfremdsprachen Deutsch, Französisch und Spanisch mit der Aufforderung, eine volldigitalisierte Ausbildung in der Größenordnung 30 ECTS zu entwickeln, die fachliche, sprachliche und fachdidaktische Aspekte integriert anbietet. Der Auftrag, ein solches Angebot für das Fach Deutsch zu entwickeln, wurde dem sprachwissenschaftlichen Team der Fachgruppe Deutsch an der Universität Tromsø zugeteilt. Seit dem Herbstsemester 2017 gibt es dort nun eine einjährige *Online-Fortbildung* für Lehrer*innen mit anerkannter Lehrerausbildung in anderen

⁶ Die Ausschreibung galt damals und auch in den folgenden Jahren nicht nur für die Schulfremdsprachen, sondern auch für eine ganze Reihe anderer Fächer, in denen Lehrer*innen ohne offizielle Ausbildung unterrichten.

Fächern, die sich zusätzlich für das Schulfach Deutsch qualifizieren möchten. Die Teilnehmer*innen der Fortbildung arbeiten neben der Qualifikationsmaßnahme weiter als Lehrer*innen, z.B. auch im Fach Deutsch.

2 Aufbau der Online-Fortbildung (Grundzüge)⁷

Die Ausbildung wird mit Hilfe einer Lernplattform verwaltet. Dies war in den ersten drei Jahren die Plattform NEO⁸, ab Herbst 2020 ist es die Plattform CANVAS⁹. Auf dieser Plattform werden die Teilnehmer*innen der Fortbildung während ihrer Ausbildung begleitet. Sie arbeiten dort in zwei aufeinander folgenden Kursen jeweils mit vier aufeinander aufbauenden Modulen, die sich mit jeweils sechs unterschiedlichen relevanten fachlichen, sprachlichen und fachdidaktischen Themen beschäftigen.

Kurs 1



Kurs 2



Illustration 1: Kursaufbau

Für jedes Modul sind drei Wochen angesetzt, in denen sich die Teilnehmer*innen der Fortbildung mit den Inhalten des Moduls auseinandersetzen und an den damit verknüpften Aufgaben arbeiten sollen. Die Teilnehmer*innen sind auf feste Arbeitsgruppen mit drei bis vier Mitgliedern verteilt, die sowohl Gruppenarbeiten gemeinsam erledigen, als auch bei anderen Aufgaben ein Referenz- und Diskussions-team bilden. Einmal wöchentlich finden jeweils zwei einstündige Webinare in zwei Untermodulen statt, so dass im Modulzeitraum von drei Wochen in allen sechs Untermodulen Webinare absolviert werden. Die jeweils fünften Module der beiden

⁷ Seit März 2020 haben alle Lehrkräfte im Hochschulbetrieb Erfahrungen mit digitalem Unterricht sammeln müssen. Da die Studie aber vor der Pandemie durchgeführt wurde, und die digitalen Angebote a priori digital geplant wurden, werden hier die Grundzüge der Fortbildung kurz vorgestellt.

⁸ Zur Illustration siehe <https://www.neolms.com/>.

⁹ Zur Illustration siehe z.B. <https://www.instructure.com/>.

Kurse beinhalten das Examen, dessen einzelne Bestandteile ebenfalls digital durchgeführt werden. Im Weiteren wird näher auf in unserem Zusammenhang wichtige Einzelheiten eingegangen.

Zum besseren Verständnis der folgenden Ausführungen soll an dieser Stelle die Arbeit innerhalb der Module am Beispiel von Modul 1 kurz veranschaulicht werden.

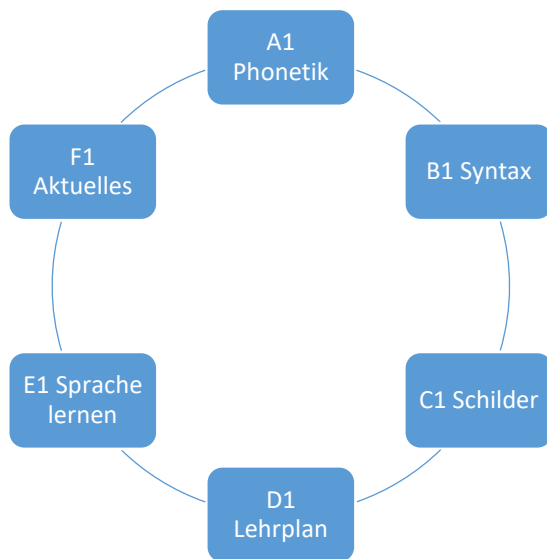


Illustration 2: Aufbau Modul 1 (als Beispiel)

Das Modul besteht aus insgesamt fünf Buchstaben¹⁰-Untermodule, die sich mit unterschiedlichen fachlichen und fachdidaktischen Inhalten befassen. Jedes Buchstaben-Modul enthält eine Vielfalt an schriftlichen, mündlichen und/oder multimedialen Texten, mit denen sich die Lerner*innen beschäftigen müssen. An diese Texte schließen sich passende Aufgaben an, die entweder individuell oder in der Arbeitsgruppe mündlich, schriftlich und/oder multimedial zu lösen sind. Dies soll hier am Beispiel des Buchstaben-Moduls A1 zur Phonetik näher erläutert werden:

¹⁰ Jeder Buchstabe der Untermodule steht stellvertretend für unterschiedliche Themenbereiche der Fortbildung. So wird z.B. in den A-Modulen mit der theoretischen Grundlage und darauf aufbauend mit der reflektierten praktischen Umsetzung im eigenen Unterricht der Bereiche „Deutsche Phonetik“ (A1 und A2), „Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur“ (A3 und A4), „Deutschsprachige Filme“ (A6 und A7) sowie „Deutschsprachige Musik“ (A9) gearbeitet, während sich die B-Module mit grammatischen Themen beschäftigen.

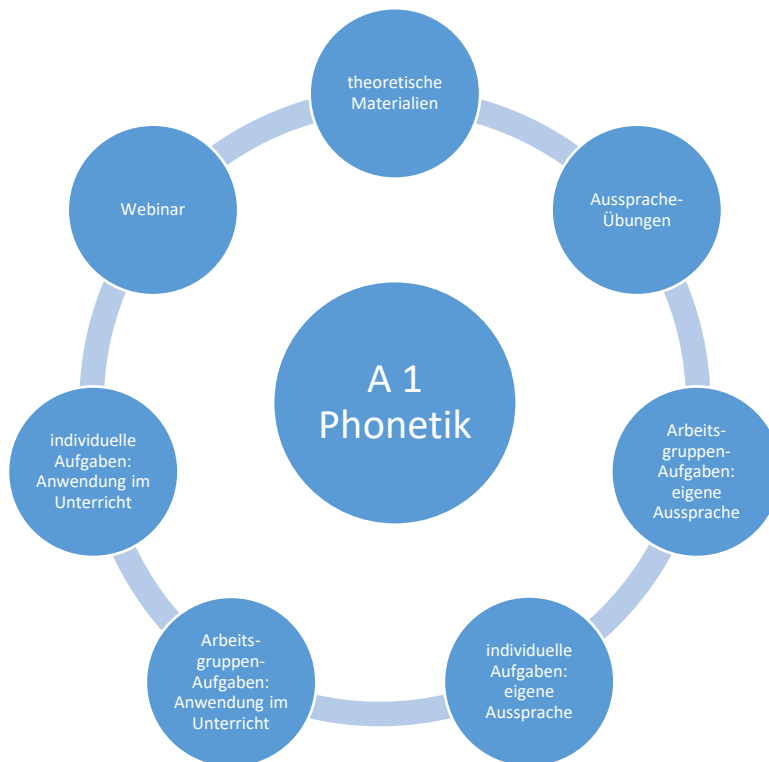


Illustration 3: Arbeit innerhalb der Untermodule am Beispiel A1

Wie die Illustration 3 deutlich zeigt, vertiefen sich die Teilnehmer*innen in jedem Buchstaben-Modul in eine Vielfalt an Aspekten und Unterthemen. Auf der Lernplattform liegen dazu Materialien und viele unterschiedliche Aufgaben bereit, die dafür sorgen sollen, dass sich die Teilnehmer*innen intensiv mit der jeweiligen Thematik beschäftigen.

Die Aufgaben wenden sich einerseits individuell an die einzelnen Teilnehmer*innen, andererseits aber auch an die Teilnehmer*innen als Mitglieder einer stabilen Lernergruppe. Die Wichtigkeit von gut funktionierenden stabilen Kleingruppen im Rahmen von Onlineangeboten bestätigen z.B. Dickey 2004, Duncan & Barnett 2009 und Li 2011. Daneben spiegelt die gleichzeitige Arbeit individuell und in Kleingruppen auch die Erfahrungswelt von Schüler*innen, also den Fremdsprachenlerner*innen im schulischen Klassenzimmer, wider. Sie nehmen ebenfalls auf der einen Seite individuell am Sprachunterricht teil und lernen eine Sprache, während sie auf der anderen Seite aber auch ein mehr oder weniger aktiver Teil eines Sprachlern-Kollektivs sind. Die Arbeit in den Buchstaben-Modulen ermöglicht somit einen realitätsnahen Einblick in die ‚Welt‘ der Sprachenlerner*innen. Die Arbeit in den Arbeitsgruppen soll zudem ein Wegbereiter für die zukünftige Zusammenarbeit unter Fachkolleg*innen sein (vgl. Goodyear/Jones/Thompson 2014; Lindemann (in Vorbereitung)).

3 Herausforderungen einer Online-Fortbildung: Produktion und Rezeption in der Fremdsprache

Wie bereits angedeutet und auch aus der traditionellen Ausbildung bekannt gibt es im Rahmen einer Fremdsprachenlehreraus- bzw. fortbildung eine Vielfalt an Herausforderungen. Auf der einen Seite gibt es die fachlichen Inhalte, die sich die Teilnehmer*innen der Fortbildung erarbeiten müssen (fachliche Herausforderungen; vgl. z.B. Lafayette 1993; Richards 1998). Die Teilnehmer*innen müssen sich zudem mit der Vermittlung der fachlichen Inhalte im Rahmen des Deutschunterrichts im schulischen Kontext beschäftigen (methodische und fachdidaktische Herausforderungen; vgl. z.B. Bjørke/Haukås 2020; Roche 2013). Auf der anderen Seite ist es notwendig, dass sie ihre eigenen Fertigkeiten in der Fremdsprache Deutsch verbessern, um somit besser vorbereitet und gerüstet zu sein, um den Anforderungen im Klassenzimmer gerecht werden zu können (sprachliche Herausforderungen; vgl. z.B. Bludau 2009; Vicente 2018). Hinzu kommen die Herausforderungen, die sich aus der Arbeit als DaF-Lehrer an einer konkreten Schule ergeben (professionelle Herausforderungen; vgl. z.B. Richards 2010).

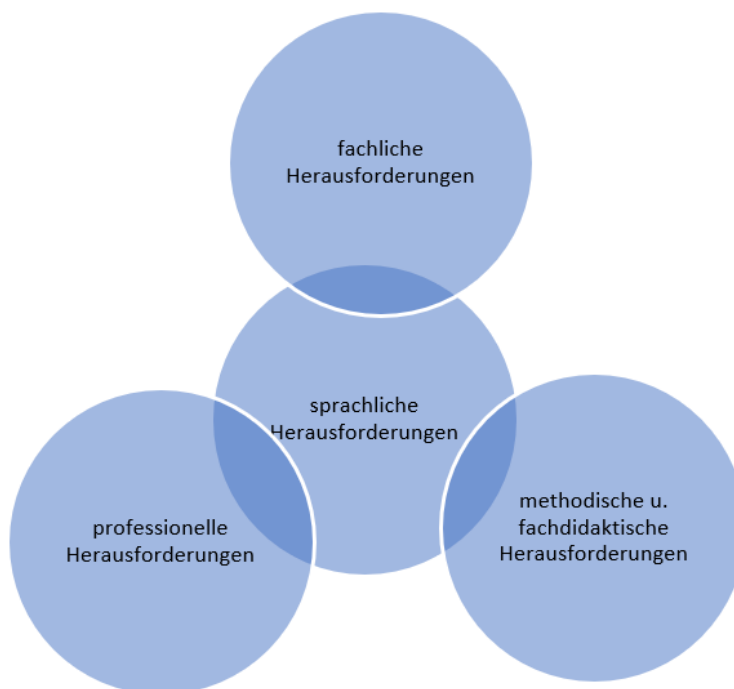


Illustration 4: Herausforderungen für die DaF-Lehrer*innen

Diese Übersicht über die benötigten Ausbildungsinhalte vereinfacht die Darstellung von Richards 2010, in der von zehn Kerndimensionen von Lehrerkompetenzen und

-fertigkeiten ausgegangen wird: 1. Sprachwissen, 2. Fachwissen, 3. Lehrfähigkeiten, 4. kontextuelles Wissen, 5. Identität von Fremdsprachenlehrern, 6. Lernerorientierung, 7. pädagogische (kognitive) Fähigkeiten, 8. kritische Reflexion der eigenen Praxis, 9. Mitgliedschaft in einer praxisbezogenen Gemeinschaft und 10. Professionalität. Zum einen fällt es schwer, die genannten Dimensionen deutlich von einander getrennt zu halten, da sie nicht von einander gelöst denk- und erfassbar sind¹¹. Zum anderen ist es in unserem Rahmen zweckdienlich, die Kompetenzen auf vier Kerndimensionsgruppen in Form von Herausforderungen zu verdichten, die es erlauben, die enge Verknüpfung zwischen der (digitalen) DaF-Lehreraus- und fortbildung auf der einen Seite und der Professionsausübung als DaF-Lehrer*in auf der anderen Seite als Ganzheit im Auge zu behalten.¹² Illustration 4 verdeutlicht zudem, dass die sprachlichen Herausforderungen den Mittelpunkt der Gesamtherausforderungen bilden. Die Teilnehmer*innen können nur mit den übrigen Herausforderungen arbeiten, wenn sie gleichzeitig auch ihre zielsprachlichen Kompetenzen verbessern. Die aktive Arbeit mit den übrigen Herausforderungen führt aber auch dazu, dass sich die zielsprachlichen Kompetenzen entwickeln werden, da alle Materialien auf Deutsch rezipiert werden müssen und Deutsch die Bezugssprache für die geforderten didaktischen und pädagogischen Reflexionen ist.

Um diese Dimensionen abzudecken, gibt man im Rahmen der traditionellen Deutschlehrerausbildung in Norwegen den Studierenden, mehr oder weniger häufig, die Möglichkeit, deutschsprachige Texte zu produzieren oder zu rezipieren. Sie lesen beispielsweise deutschsprachige literarische oder Sachprosatexte und schreiben selbst kürzere Texte wie z.B. Essays. Eine solche *Textarbeit* soll dazu beitragen, die DaF-Studierenden auf die fachlichen, die methodischen und fachdidaktischen, die professionellen und vor allem (und gleichzeitig) die sprachlichen Herausforderungen bei der Professionsausübung vorzubereiten. Eine digitale DaF-Fortbildung muss sich den gleichen Herausforderungen stellen und den Teilnehmer*innen ebenfalls Möglichkeiten eröffnen, sich fachlich, methodisch, fachdidaktisch, professionell und sprachlich für die Arbeit als DaF-Lehrkraft auszurüsten. Mit anderen Worten muss auch eine digitale DaF-Fortbildung die Gesamtheit der benötigten Ausbildungsinhalte anbieten.

¹¹ Vergleiche hierzu z.B. die Diskussionen in Bludau 2009; Pachler et al. 2007; Richards 1998 und 2010; Shulman 1986 und 1987.

¹² Es wird an dieser Stelle nicht auf die ausgiebigen Diskussionen um die *Kompetenzstandards* bezüglich der Kompetenzen von Fremdsprachenlehrern in der Bundesrepublik Deutschland eingegangen (vgl. Terhart 2007), da sich diese ausdrücklich auf die Bundesländer der BRD beziehen und sich nicht wirklich auf die Verhältnisse in Norwegen übertragen lassen. Zum Verhältnis zwischen den fachlichen und allgemeinen Lehrerkompetenzen vergleiche in diesem Zusammenhang z.B. auch Blömeke et al. 2016.

Fassen wir hier zusammen, was die Teilnehmer*innen an der digitalen DaF-Fortbildung brauchen:

- Eine Dokumentation für die nötigen ECTS-Punkte. Ohne diese Punkte erhalten die Lehrer keine ‚Unterrichtserlaubnis‘ für das Fach¹³.
- Bessere Sprachkenntnisse. Die Teilnehmer*innen der Fortbildung starten oft nur mit Sprachkenntnissen auf dem Niveau A1 nach GER. Sie haben meist nur Grundkenntnisse aus ihrer eigenen Schulzeit (siehe auch unter 1).
- Bessere Fachkenntnisse (Grammatik, Phonetik, Literatur(wissenschaft), Landeskunde, Kulturkenntnisse, Sprachlehren und Sprachlernen).
- Bessere Didaktikkenntnisse und Fertigkeiten. Den Teilnehmer*innen der Fortbildung fehlt eine Schulung in diesem Bereich.
- Bessere Unterrichtsmethodik. Auch in diesem Bereich stützen sich die Teilnehmer*innen der Fortbildung ausschließlich auf eigene Erfahrungen.
- Einführung in die und Identifizierung mit der Profession der DaF-Lehrkraft. In diesem Bereich haben die Teilnehmer*innen der Fortbildung zwar durchaus erste Erfahrungen, da sie bereits als Lehrer*innen im Fach arbeiten. Allerdings wissen und merken sie deutlich im Unterrichtsalltag, dass ihnen, eventuell im Vergleich zu Lehrerkolleg*innen, die entsprechende Ausbildung fehlt.

Im Rahmen der traditionellen norwegischen Deutschlehrausbildung, also im Rahmen einer Lehrererstausbildung an einem norwegischen Campus, ist es meist nicht einfach sicherzustellen, dass alle Studierenden während der Ausbildung eine Vielzahl und Vielfalt an deutschsprachigen Texten rezipieren und produzieren. Außer so genannten obligatorischen *arbeidskrav* (obligatorische Aufgabe, die meist mit *bestanden/nicht bestanden* evaluiert wird) haben die Lehrerausbilder*innen keine Handhabe, die Studierenden zu irgendwelchen rezeptiven oder produktiven Aufgaben zu zwingen. Alle weiteren Aufgaben sind freiwillig, und somit bleibt es dem/der Studierenden überlassen, was man abgibt und ob man überhaupt etwas abgeben möchte, ob man Texte liest oder hört usw. Erst bei den Abschlussprüfungen am Ende des Semesters erwarten die Studierenden verpflichtende produktive und rezeptive Aktivitäten.

¹³ Die Bedeutung dieses Punktes sollte nicht unterschätzt werden. Eine anerkannte Ausbildung im Fach DaF sichert die Stelle des Lehrers bzw. der Lehrerin an der eigenen Schule und sorgt dafür, dass man sich gut positioniert, falls es überzählige Lehrer*innen an der Schule geben sollte. Da die Schule mindestens eine ausgebildete Deutschlehrkraft nachweisen muss, ist man somit weniger entbehrlich als beispielsweise Englischlehrer*innen, von denen es an jeder Schule (meist) mehrere mit Fachausbildung gibt.

Im Rahmen der traditionellen Deutschlehrerausbildung erweist sich also die Arbeit mit der Rezeption und Produktion deutschsprachiger Texte insofern als eine Herausforderung, als dass die Studierenden während der Ausbildung nur sehr begrenzt zu rezipierenden oder produzierenden Aufgaben in der Zielsprache gezwungen werden können. Letztlich bleibt diese Arbeit freiwillig und dem einzelnen Studierenden überlassen. Verbindliche Rückmeldungen von Seiten der Lehrerausbilder*innen und eine Qualitätskontrolle bezüglich der erworbenen Kompetenzen der Studierenden sind somit oft erst am Ende der einzelnen Kurse möglich.

Mit diesen Herausforderungen der traditionellen Deutschlehrerausbildung als Grundlage stellt sich die berechtigte Frage, inwiefern eine digitalisierte Deutschlehrerfortbildung den Teilnehmer*innen der Fortbildung ausreichend Möglichkeiten zur Textarbeit anbieten und sichern kann. Dies führt uns zu den übergeordneten Forschungsfragen der Gesamtstudie:

- I. Wird es den Teilnehmer*innen der Fortbildung ermöglicht, Texte¹⁴ in der Fremdsprache zu produzieren und zu rezipieren, d.h. die Fremdsprache produktiv und rezeptiv zu benutzen? Können die Teilnehmer*innen der Fortbildung im Rahmen einer solchen digitalisierten Ausbildung wirklich die Zielsprache aktiv verwenden und tun sie das dann auch (sprachliche Herausforderungen)?
- II. Kann in solch einer digitalen Fortbildung überhaupt gesichert werden, dass die Teilnehmer*innen die nötigen professionsbezogenen Grundvoraussetzungen (fachliche, methodische-fachdidaktische und professionelle Herausforderungen) erwerben?

Diesen beiden Hauptfragestellungen wurde in der vorliegenden Studie nachgegangen. Da die Beantwortung beider Fragestellungen im Rahmen eines Aufsatzes nicht möglich war, liegt der Fokus dieses Beitrags auf der Fragestellung I¹⁵.

4 Design der vorliegenden Studie

4.1 Die Untersuchungsteilnehmer

Grundlage für die vorliegende Studie sind drei Kohorten mit Teilnehmer*innen, die an einer einjährigen volldigitalisierten Deutschlehrerfortbildung¹⁶ in den Jahren

¹⁴ Unter dem Begriff *Text* werden in dieser Arbeit Göpferich (1995) folgend mündliche, schriftliche und multimediale Äußerungen zusammengefasst, die eine Kommunikationsabsicht verfolgen.

¹⁵ Weitere Publikationen werden sich mit Forschungsfragen, die unter der Fragestellung II eingeordnet werden können, beschäftigen.

¹⁶ Nähere Ausführungen, siehe oben.

2017/18, 2018/19 und 2019/20 teilgenommen haben. Insgesamt handelt es sich dabei um 97 Teilnehmer*innen¹⁷. Alle Teilnehmer*innen sind bereits ausgebildete Lehrer*innen, aber eben nicht im Fach Deutsch. Die meisten von ihnen besitzen eine sogenannte Grundschullehrerausbildung für die Klassenstufen 1–10 und haben bereits mehrere Jahre Unterrichtserfahrung sammeln können. Mit wenigen Ausnahmen unterrichten die Teilnehmer*innen gleichzeitig mit dem hier vorgestellten Fortbildungsstudium im Fach Deutsch an ihrer eigenen Schule.

4.2 Untersuchungsdesign

4.2.1 Untersuchungsdaten und Erhebungsmethoden

Das Gesamtdatenmaterial, das dieser Studie zugrunde liegt, ist vielseitig. Ausgehend von der Unterscheidung bei Legutke 2016 besteht das Gesamtdatenmaterial sowohl aus wissenschaftlichen Texten, Dokumenten und Daten (vgl. Legutke 2016, 61–66). Dabei bilden die wissenschaftlichen Texte vor allem den wissenschaftlichen Bezugsrahmen der Studie. Adäquate Forschungsliteratur wird an geeigneten Stellen herangezogen, um zum einen Aspekte der Studie vor dem Hintergrund der bereits vorliegenden Forschung zu diskutieren und um zum anderen Resultate der Studie in die Forschungstradition einzuordnen.

Außerdem besteht das Gesamtdatenmaterial aus Lernertexten, d.h. Texten, die die Teilnehmer*innen im Rahmen der Fortbildung in verschiedenen Erscheinungsformen produziert haben. Diese Lernertexte sind gemäß der Definition von Legutke keine „Texte“, da „sie nicht im Kontext wissenschaftlicher Arbeit entstanden sind, sondern einem anderen Zweck dienen“ (Legutke 2016, 61). Lernertexte sind somit Dokumente, d.h. unterrichtsbezogene Produkte der Lerner, die jeweils in schriftlicher, mündlicher und/oder multimedialer Erscheinungsform vorliegen (Legutke 2016, 62). Gleichzeitig bilden diese Lernertexte auch eine große Menge an qualitativen Daten, denn sie sind „Belege zu Sachverhalten, Ereignissen und Prozessen, die in unterschiedlicher Text- und Medienform die Grundlage rekonstruktiv-qualitativer Fremdsprachenforschung bilden“ (Legutke 2016, 63). Zwar wurden diese Lernertexte nicht durch ein Datenerhebungsverfahren erhoben, können jedoch als Dokumente, die in einem natürlichen Lehr- und Lernumfeld produziert wurden, als qualitative Forschungsdaten verwendet werden (vgl. Zydatiś 2002). Diese Lernertexte sind in dieser Studie „unterrichtsbezogene Belege im Fokus von einer Forschungsfrage“ (Legutke 2016, 64).

¹⁷ Jahrgang 2017/18: 25 Teilnehmer*innen, Jahrgang 2018/19: 46 Teilnehmer*innen, Jahrgang 2019/20: 26 Teilnehmer*innen. Die Teilnehmeranzahl wurde von den Behörden eigentlich auf 30 Teilnehmer*innen begrenzt. Im Jahr 2018/2019 wurden zwei parallele Kurse angeboten (ein Tages- und ein Abendkurs).

Schließlich gibt es auch quantitative Daten, die mit Hilfe der Lernplattform erhoben werden können. Die digitale Lernplattform erlaubt es, die digitalen Spuren der Teilnehmer*innen nachzuverfolgen. Diese Spuren zeigen, inwiefern die Teilnehmer*innen die Materialien auf der Lernplattform besucht haben, Videos und Audio-dateien rezipiert haben, Links benutzt haben, Texte heruntergeladen haben usw. Hier kann von Spuren von ‚rezipierenden‘ Aktivitäten gesprochen werden. Gleichzeitig ermöglicht es die Lernplattform, auch die ‚produktiven‘ Aktivitäten quantitativ zu erfassen, wenn Lernerprodukte, wie z.B. Lernertexte, auf der Plattform eingereicht werden. Die Lernplattform ermöglicht einen statistisch für die gesamte Teilnehmer*innen-Gruppe auswertbaren Überblick darüber, inwiefern Lernertexte produziert worden sind, zu denen durch Aufgaben unterschiedlicher Art aufgefordert wurde und die die Beschäftigung mit zielsprachlichen Texten voraussetzten. Darüber hinaus ist auch eine individuelle Übersicht über die produktive Arbeit einzelner Teilnehmer*innen möglich. Des Weiteren zeigen die Daten der Diskussionsforen, inwiefern sich die Teilnehmer*innen dort aktiv und/oder passiv beteiligt haben, d.h. auf der einen Seite dort eigene Beiträge gepostet haben oder auf der anderen Seite diese Foren zumindest zu Rezeptionszwecken besucht haben¹⁸.

Eine wichtige Untergruppe der Dokumente bzw. Daten stellen die Reflexionstexte der Teilnehmer*innen dar, die diese zumeist in ihrer Erstsprache geschrieben haben. Auch sie müssen einerseits als Lernertexte und somit Dokumente eingestuft werden, da die ihnen vorausgehende Aktivität den Teilnehmer*innen vor allen die Gelegenheit geben sollte, über ihre eigene Arbeit während des Studiums nachzudenken und auch die Aktivitäten im Rahmen des Studiums kritisch zu evaluieren. Gleichzeitig spiegelt aber gerade diese Art von Arbeitsauftrag die Forschungsfragen dieser Studie hinsichtlich des eigenen Sprachenlernens und der eigenen Sprachverwendung.

Eine letzte Gruppe von Forschungsdaten bilden schriftliche und mündliche Evaluierungsdaten. Im Rahmen jedes Jahrgangs wurden nach den abschließenden Prüfungen des jeweiligen Kurses, d.h. jeweils im Dezember und Mai, schriftliche Evaluierungsrunden mit Hilfe von Fragebögen durchgeführt, in denen die Teilnehmer*innen das gesamte Studienkonzept und dessen konkrete Durchführung anonym evaluieren konnten. Aus diesen Fragebogenuntersuchungen konnten sowohl quantitative als auch qualitative Daten gewonnen werden. Einige der Teilnehmer*innen stellten sich nach Ende der Fortbildung auch für strukturierte Interviews mit Hilfe von digitalen Medien (*facetime*, *skype*, *adobe connect*) bereit. Da sich diese Interviews auf eine bereits durchgeführte Fragebogenuntersuchung stützen

¹⁸ Auf die Daten der Diskussionsforen wird in dieser Publikation nicht eingegangen, da sie für Aussagen bezüglich der zielsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmer*innen nicht von Belang sind.

konnten, wurden für sie ausschließlich fokussierte Leitfragen entworfen (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010; Kvale 2007; Merton/Kendall 1993).

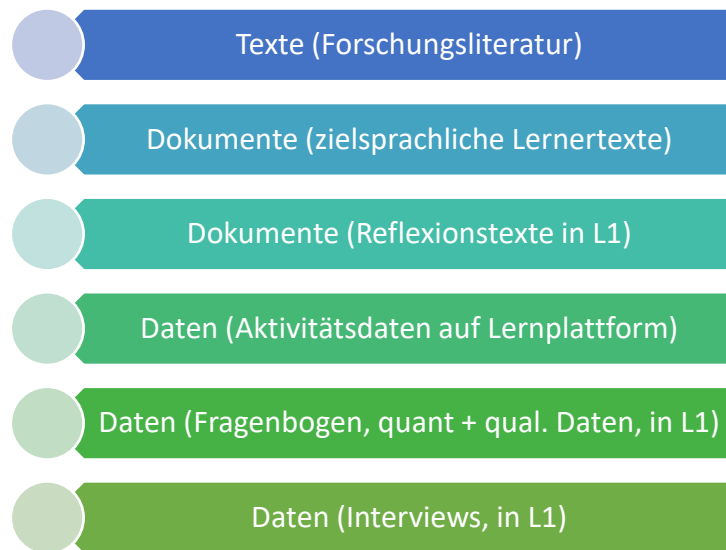


Illustration 5: Übersicht über die Untersuchungsdaten und Datenquellen

4.2.2. Auswertungsmethoden

Während der Arbeit mit der Studie wurde die Forschungsliteratur gesichtet. Forschungspublikationen, die sich mit Problemstellungen beschäftigten, die in den Rahmen der oben (Abschnitt 3) und unten (Abschnitt 4.3) erörterten Forschungsfragen hineinpassten, wurden in die Arbeit mit der Studie einbezogen. Mit Hilfe der digitalen Lernplattform wurden sowohl die zielsprachlichen Lernertexte als auch die Reflexionstexte gesammelt. Darüber hinaus gab es qualitative Daten aus den Antworten der Fragebögen und der Interviews. Da es sich dabei um sehr viele qualitative Daten handelt, wurde eine Auswertungsmethode angestrebt, die einerseits der Vielfalt der gesammelten Daten und der unterschiedlichen Forschungsfragen gerecht werden kann, die andererseits aber auch von einer Forscherin alleine bewältigt werden kann. Es wurde deshalb eine reduktive Auswertungsmethode gewählt, die dazu beitragen kann, die Komplexität der Daten in Form von Dokumenten und Daten zu reduzieren. Dabei fiel die Wahl auf die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014; Mayring 2015; Mayring/Brunner 2013). Das qualitative Datenmaterial wurde gesichtet und nach der Erstellung der thematischen Hauptkategorien mit diesen als Raster codiert. In einem weiteren Durchgang des Materials wurde das Material innerhalb der Hauptkategorien in deduktiv und induktiv bestimmte Subkategorien eingeordnet. Hierzu wurde dann auch wieder relevante Forschungsliteratur herangezogen.

Außerdem wurden die zielsprachlichen Lernertexte von mindestens zwei unabhängigen Forscher*innen mit Hilfe des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens

für Sprachen (GER) (<https://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>) einem passenden sprachlichen Niveau zugeordnet, um die longitudinale Entwicklung der individuellen Lernaltersprachen belegen zu können.

Die quantitativen Daten, die sich aus den Aktivitätsdaten auf der Lernplattform und den quantitativen Daten der Fragebogenerhebung zusammensetzen, wurden ausschließlich statistisch erfasst und interpretiert (Rasch et al. 2010; Settineri 2012).

4.3 Forschungsfragen

Die skizzierte Gesamtstudie beschäftigt sich übergeordnet damit, ob man im E-Learning-Format überhaupt DaF-Lehrer ausbilden kann und ggf. wie.

Diese Thematik lässt sich, wie bereits in Abschnitt 3 ausgeführt in folgende übergeordnete Forschungsfragen unterteilen:

- I. Wird es den Teilnehmer*innen der Fortbildung ermöglicht, „Texte“ in der Fremdsprache zu produzieren und zu rezipieren, d.h. die Fremdsprache produktiv und rezeptiv zu benutzen? Können die Teilnehmer*innen der Fortbildung im Rahmen einer solchen digitalisierten Ausbildung wirklich die Zielsprache aktiv verwenden und tun sie das dann auch (sprachliche Herausforderungen)?
- II. Kann in solch einer digitalen Fortbildung überhaupt gesichert werden, dass die Teilnehmer*innen die nötigen Grundvoraussetzungen (fachliche, methodische-fachdidaktische und professionelle Herausforderungen) erwerben?

Diese beiden übergeordneten Forschungsfragen spiegeln in ihrer Gesamtheit das Kompetenzprofil des ausgebildeten DaF-Lehrers bzw. der DaF-Lehrerin (vgl. auch Richards 2010). Alle genannten Kerndimensionen sind, wie bereits erwähnt, eng mit einander verknüpft und können nur schwer isoliert von einander betrachtet werden. Gleichzeitig stellt die Kerndimension der zielsprachlichen Kompetenz das Besondere an der DaF-Lehrer-Ausbildung¹⁹ dar. Während sich auch andere Lehrerausbildungen mit dem Fachwissen, didaktischen und methodischen Fragestellungen, dem Lehren und Lernen der Fachinhalte, der Profession und relevanten digitalen Fertigkeiten beschäftigen, besteht das Besondere der Fremdsprachenlehrer-Ausbildung darin, dass sich die Lehramtskandidaten spätestens während ihrer Ausbildung die nötigen Sprachfertigkeiten in der Zielsprache aneignen müssen und diese Sprachfertigkeiten auch rezeptiv und produktiv umsetzen können müssen.

¹⁹ Dies ist eine Besonderheit für alle Fremdsprachenfächer, in unserem Zusammenhang liegt natürlich der Fokus auf DaF.

Die Entwicklung der individuellen Sprachfertigkeiten und die individuelle Sprachverwendung müssen deshalb eine zentrale Rolle in der digitalen DaF-Lehrer-Fortbildung bekommen. Die Fragestellungen zu den zielsprachlichen Kompetenzen und zur Sprachverwendung werden deshalb in diesem Beitrag in den Mittelpunkt gestellt.

Da die digitale Fortbildung nicht auf das Unterrichten im Allgemeinen, sondern auf das Unterrichten im Fach DaF vorbereiten soll, wird in diesem Beitrag das Hauptaugenmerk auf die zielsprachenbezogenen Aktivitäten gerichtet. Die anderen Lernziele der Fortbildung werden im Folgenden nicht ausgeblendet, stehen aber nicht im Mittelpunkt der Analyse. Sie werden in anderen wissenschaftlichen Publikationen aufgegriffen werden.

5 Die Rolle der zielsprachlichen Kompetenzen in der DaF-Lehrer*innen-Ausbildung

Nachdem im vorausgehenden Abschnitt das Hauptaugenmerk auf die zielsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmer*innen gelenkt und eingeschränkt wurde, muss an dieser Stelle kurz auf diese Kompetenzen im Rahmen einer Fremdsprachenlehrausbildung und der dann folgenden Fremdsprachenlehrerprofession eingegangen werden.

Es ist in der Forschung unumstritten, dass Fremdsprachenlehrer*innen über ausreichendes Sprachwissen über und Sprachkönnen in der Zielsprache verfügen müssen, um im Fach unterrichten zu können (vgl. Bludau 2009; Krumm/Riemer 2010). Richards 2010 (siehe auch Abschnitt 3) zählt das Inhaltswissen (*content knowledge*) und die Sprachkompetenz (*language proficiency*) zu den zehn Kerndimensionen von Lehrendenfähigkeiten. Innerhalb dieser beiden Kerndimensionen sind das zielsprachliche Sprachwissen und Sprachkönnen einzuordnen.

Sprachkompetenzen können mit Hilfe des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) beschrieben werden. Dieser wird vor allem verwendet, um die Kompetenzen von Sprachenlerner*innen zu beschreiben. Da die Teilnehmer*innen dieser Fortbildung und Studie neben der digitalen Berufsausbildung auch und gerade mit dem Deutschlernen beschäftigt sind, können die Kategorien des GER auch zur Beschreibung ihrer zielsprachlichen Kompetenzen herangezogen werden (siehe auch Abschnitt 4.2).

Gleichzeitig lehnt sich auch die Arbeit mit den Kompetenzbeschreibungen von Lehrkräften in Fremdsprachen an den GER an. Das „Europäische Profilraster für Sprachlehrende“ (North et al. 2013) bietet eine Skizze hinsichtlich der Progression der zielsprachlichen Kompetenzen von Sprachenlehrer*innen. Auch die Curricula

für die sprachpraktische Ausbildung bzw. eventuell Fort- und Weiterbildung von Sprachenlehrer*innen orientieren sich am Referenzrahmen (vgl. Egli Cuenat 2014; Egli Cuenat et al. 2010).

Dabei muss im Auge behalten werden, dass die DaF-Lehrer*innen (in dieser Studie und auch sonst) zum einen über zielsprachliche Fertigkeiten verfügen müssen, also ein *Sprachkönnen*. Zum anderen müssen sie in ihrer Lehrentätigkeit auch prozedurales und deklaratives Wissen über die Zielsprache besitzen, d.h. *Wissen über die Sprache*. Im Folgenden werden diese Wissens- bzw. Fertigungsbereiche im Begriff der **professionellen zielsprachlichen Sprachkompetenzen** zusammengefasst (vgl. auch Pasternak/Bailey 2004; Vicente 2018).

6 Analyse der Daten: Inwiefern entwickeln sich die professionellen zielsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmer*innen während der digitalen Fortbildung?

Im folgenden Abschnitt 6 werden die gesammelten Daten (siehe Abschnitt 4) im Hinblick auf die ausgewählte Forschungsfrage zu den professionellen zielsprachlichen Sprachkompetenzen der Teilnehmer*innen, d.h. hinsichtlich ihres Spracherwerbs und ihrer Sprachverwendung, analysiert. Die Analyse des Datenmaterials soll einen Einblick ermöglichen, inwiefern und wie sich die professionellen zielsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmer*innen verbessert haben.

Dazu werden zunächst die quantitativen Daten herangezogen, die einerseits aus den statistischen Daten der Lernplattform und andererseits aus den quantitativen Ergebnissen einiger Fragestellungen der Fragebogenuntersuchung bestehen.

6.1 Beschäftigung der Teilnehmer*innen mit zielsprachlichen Texten zur Verbesserung der professionellen zielsprachlichen Sprachkompetenzen (quantitative Daten)

Wie im Folgenden gezeigt werden soll, trägt gerade das digitale Format der Ausbildung maßgeblich zur signifikanten Verbesserung der professionellen zielsprachlichen Sprachkompetenzen der Teilnehmer*innen bei. Das digitale Format entpuppt sich nicht, wie vielleicht zu erwarten gewesen wäre, als eine Erschwernis und als ein negativer Einflussfaktor, sondern ganz im Gegenteil als einer der wichtigsten Faktoren, die die Verbesserung der studentischen sprachlichen Kompetenzen fördern.

Wie bereits in Abschnitt 2 kurz angedeutet verläuft im beschriebenen digitalisierten Studienangebot die Kommunikation mit den Teilnehmer*innen der Fortbildung

über eine digitale Lernplattform, NEO²⁰, auf der alle Lerninhalte in der Zielsprache Deutsch präsentiert werden. Auf dieser Lernplattform haben die Teilnehmer*innen Zugriff auf alle mündlichen, schriftlichen und multimedialen Texte, die sie für die Ausbildung benötigen. Diese Texte befinden sich entweder direkt auf der Lernplattform oder sind mit Hilfe von Links einfach zu erreichen.

Dies hat zur Folge, dass die Teilnehmer*innen, um der Ausbildung folgen zu können, kontinuierlich²¹ Texte in der Zielsprache lesen bzw. hören und außerdem kontinuierlich eigene zielsprachliche Texte schreiben und/oder als Audiodatei einlesen/einsprechen müssen. Die Lernplattform stellt also nicht nur Texte und Arbeitsaufgaben bereit, sondern fordert als Arbeits- und Kommunikationswerkzeug auch die kontinuierliche Arbeit mit diesen Texten und den zugehörigen Aufgaben von den Teilnehmer*innen ein.

Die Auswertung der statistischen Daten der Lernplattform NEO zeigt, dass sich alle Teilnehmer*innen mit allen deutschsprachigen Materialien auf NEO und auf dort ausgelegten Links beschäftigt haben. Ebenso lässt sich belegen, dass alle Teilnehmer*innen deutschsprachige Texte entweder schriftlich oder mündlich produziert haben, die dann über die Lernplattform zur Korrektur bzw. zum Feedback eingereicht worden sind bzw. bei den Webinaren auch mündlich präsentiert wurden.

Dies bestätigt den Eindruck, dass sich die Teilnehmer*innen nahezu täglich mit der Rezeption und/oder Produktion von deutschsprachigen Texten beschäftigt haben, kann aber natürlich nichts über die Qualität dieser Beschäftigung aussagen. Da jedoch die statistische Erfassung für alle Texte und Aufgaben eine ausnahmslose „Erfüllung“ der Rezeptions- bzw. Produktionsaufgaben von allen Teilnehmer*innen zeigen kann, darf der Schluss gezogen werden, dass die Benutzung einer Lernplattform diese „Erfüllung“ unterstützt und die Lernplattform somit als wichtiger Faktor bezüglich der quantitativen Beschäftigung mit Texten in der Zielsprache aufgefasst werden kann.

Auch die quantitativen Daten, die aus dem Evaluierungsfragebogen gezogen werden konnten, stützen diese Schlussfolgerung. Alle Befragten antworteten, dass sie entweder täglich oder fast täglich mit den Texten und Aufgaben auf der Plattform

²⁰ In den ersten drei Jahren wurde die Lernplattform NEO (neolms.com) verwendet. Ab 2020 wurde der Betrieb auf die Lernplattform CANVAS (canvas.com) umgestellt, da die norwegischen Universitäten mit diesem Betreiber einen Kooperationsvertrag eingegangen waren und die Zusammenarbeit mit NEO beendet wurde.

²¹ In der Beschreibung des Studienangebots werden die Teilnehmer*innen darauf aufmerksam gemacht, dass sie damit rechnen müssen, ungefähr 20–25 Stunden pro Woche mit dem Studienmaterial und den Aufgaben arbeiten zu müssen. Dies beinhaltet auch die Vor- und Nachbereitung der Webinare und die Planung und Durchführung von Unterrichtsprojekten in eigenen Schulklassen. Ausgehend von dieser Stundenzahl kann geschlossen werden, dass die meisten Teilnehmer*innen täglich mit unterschiedlichen Aktivitäten in der Zielsprache beschäftigt sind.

beschäftigt gewesen waren. Sie unterstrichen auch, dass sie sich durch das digitale Format der Lernplattform und die gewählten Aufgabenformate auf der Plattform dazu gezwungen fühlten, alle Texte auf der Plattform zu rezipieren und alle Aufgaben zu lösen.

Das System der Lernplattform dient also sowohl als Lieferant der Texte und Aufgaben (zu dieser Funktion vgl. auch Roche 2013: 258–260), die für das Studium erforderlich sind, als auch als systeminterner Kontroll- und Überwachungsmechanismus.

Auch das Weitergehen von einem Modul zum nächsten erfordert die erfolgreiche Bearbeitung der angebotenen Aufgaben, die wiederum die Beschäftigung mit den angebotenen Texten voraussetzen²². Mehrere der Aufgaben wurden als Gruppenaufgaben für die festgelegten Arbeitsgruppen konzipiert. Dabei stützte man sich auf Forschungsergebnisse, die zeigen, dass gerade die kollaborative Interaktion zwischen Sprachenlerner*innen zu deren Sprachenlernen beiträgt (vgl. Legenhausen 2010; Storch 2002a und b). Außerdem zeigt die Forschung zu digitalem Lernen, dass die Kollaboration ein Schlüsselfaktor für den Lernerfolg bildet (vgl. Biasuttie 2011; Theelen et al. 2020). Die Arbeitsgruppen geben den Teilnehmer*innen auch das Gefühl der Verbundenheit (*connectedness of the participants*), die zu einer positiven Lernatmosphäre trotz fehlender physischer Treffen beiträgt (vgl. Jones/Ryan 2014).

In der Fortbildung bedeutet dies, dass sich die Gruppenmitglieder in Teamarbeit mit der jeweiligen Aufgabe beschäftigen müssen. Dies ist nur möglich, wenn alle Mitglieder die dazu gehörenden Texte gelesen bzw. gehört haben. Diese Voraussetzung schafft einen sozialen Druck innerhalb der Arbeitsgruppe, da dadurch alle Arbeitsgruppenmitglieder dazu verpflichtet werden, sich auf die jeweilige Aufgabe vorzubereiten und die Vorbereitungen ernst zu nehmen. Die eigentliche Aufgabe besteht dann darin, einen eigenen Text zu schreiben, einzulesen oder multimedial zu produzieren. Da diese Aufgabe von allen der Arbeitsgruppe abgegeben werden muss, bevor die Mitglieder zum nächsten Modul weitergehen können, scheint die Beschäftigung mit solchen Aktivitäten von allen Teilnehmer*innen als obligatorisch aufgefasst zu werden. Gemeinsam wird neues Wissen erarbeitet (vgl. Jackson/Jones 2019).

²² Die Lernplattform NEO verlangt auch das ‚automatische‘ Verteilen von ‚Punkten‘ für jede angegebene Aufgabe und macht sowohl die Teilnehmer*innen als auch die Unterrichtenden eindringlich darauf aufmerksam, wenn Aufgaben nicht innerhalb der angegebenen Frist abgegeben oder mit Punkten bewertet werden.

Die Analyse der statistischen Daten der Lernplattform und der lernsprachlichen Arbeitsgruppenelemente, die die Arbeitsgruppen gemeinsam für ein Feedback einreichten und/oder bei den Webinaren präsentierten, belegt diese Beobachtung. Alle Arbeitsgruppenelemente werden von allen Mitgliedern der jeweiligen Gruppe gelöst und auch gegebenenfalls von der Gesamtgruppe im Webinar präsentiert. In den Evaluierungen zeigt sich, dass gerade diese Gruppenelemente von den Teilnehmer*innen als besonders verpflichtend aufgefasst wurden.

Die Analyse der quantitativen Daten zeigt also, dass die Teilnehmer*innen der Fortbildung kontinuierlich mit fachbezogenen Aufgaben in der Zielsprache arbeiten²³. Mit Hilfe der digitalen Plattform und den gewählten Aufgabenformaten wird auch sichergestellt, dass die Teilnehmer*innen sowohl rezeptiv als auch produktiv kontinuierlich mit ihren eigenen Sprachfertigkeiten arbeiten.

Dies betrifft sowohl ihre mündlichen Sprachfertigkeiten (vgl. Adelman 2009; Henriksen 2014; Penne/Herzberg 2015), ihre schriftlichen Sprachfertigkeiten (Dysthe/Hertzberg/Hoel 2010; Swain 2006) sowie das Lesen in der Fremdsprache (vgl. Grabe 2009; Urquhart/Weir 1998). Die digitalisierte Arbeitsweise, die durch die Lernplattform organisiert und strukturiert wird, gepaart mit der Arbeit in den Arbeitsgruppen, zwingt die Teilnehmer*innen dazu, ununterbrochen zielsprachliche Texte zu rezipieren und/oder zu produzieren.

6.2 Lerner-Aktivitäten in der Zielsprache (qualitative Daten)

Dies führt uns weiter zu den Lernertexten, die in die Studie eingeflossen sind. Sie dokumentieren als qualitative Daten die tatsächlichen Lerner-Aktivitäten der Teilnehmer*innen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die rezeptiven Lerner-Aktivitäten nicht direkt qualitativ erfasst werden konnten. Die rezeptiven Aktivitäten liegen jedoch den produktiven Lerneraktivitäten, die dann als Lernertexte dokumentierbar sind, zu Grunde bzw. gehen ihnen voraus.

So setzt z.B. die wöchentliche Teilnahme an den Webinaren sowohl Rezeptions- als auch Produktionsaktivitäten in der Zielsprache voraus. In den meisten Webinarstunden muss jede(r) der Teilnehmer*innen aktiv eigene Beiträge²⁴ präsentieren bzw. die der anderen Teilnehmer*innen rezipieren, an Diskussionen innerhalb der Arbeitsgruppe in den *breakout*-Räumen teilnehmen und schließlich in den Gesprächsrunden im Plenum über diese sprechen. So wird jede(r) Teilnehmende dazu

²³ Auf diese Arbeit mit fachbezogenen Themen kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht eingegangen werden. Sie wird in anderen Publikationen aufgegriffen.

²⁴ Entweder sind das individuelle eigene Beiträge oder Beiträge, die in den Arbeitsgruppen produziert wurden und die dann von einem der Gruppenmitglieder präsentiert werden.

‚gezwungen‘, die Zielsprache aktiv zu verwenden und an den eigenen Sprachfertigkeiten zu arbeiten.

Bezüglich dieser zielsprachlichen Aktivitäten kann im Rahmen dieser Studie festgehalten werden, dass sie stattgefunden haben, aber weder quantitativ oder qualitativ dokumentiert werden konnten.

Dokumentiert und somit Teil der Datengrundlage wurden aber die individuellen sprachlichen Produkte, sprich Lernertexte in unterschiedlichen Formaten, die auf der Lernplattform abgegeben wurden²⁵. Eine erste Analyse der lernersprachlichen Entwicklung anhand dieser Lernertexte zeigt, dass sich die lernersprachlichen Produkte aller Teilnehmer*innen im Verlauf der Fortbildung distinkt verbessert haben.²⁶ Während die Teilnehmer*innen in den ersten Wochen teilweise die Verwendung von Deutsch in ihren eigenen Texten vermieden, teilweise kurze, formelhafte Texte auf A1/A2-Niveau GER²⁷ produzierten, änderte sich dies im Laufe der beiden Kurse. Alle Teilnehmer*innen benutzten die Zielsprache in ihrer eigenen mündlichen und schriftlichen Produktion mehr und mehr und am Ende des ersten und durch den zweiten Kurs hindurch nahezu ausschließlich. Dies gilt insbesondere für schriftliche Arbeiten und vorbereitete mündliche Beiträge. Die Lernerleistungen erfüllen hier oft sogar die Anforderungen, die in der Beschreibung für das Niveau B2 zu finden sind:

B2 – Selbständige Sprachverwendung

Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben. (<https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>)

²⁵ Das Abliefern solcher Produkte machte es möglich, den einzelnen Teilnehmenden individuelle Rückmeldungen gemäß ihren Bedürfnissen zukommen zu lassen. Diese Rückmeldungen konnten dabei ebenfalls mündlich, schriftlich oder auch multimedial sein und erlaubten es somit, gezielt auf individuelle sprachliche Bedürfnisse einzugehen und Anleitungen zum Weiterlernen zu geben. Durch die Form der Rückmeldungen wurden die Teilnehmer*innen wiederum dazu ‚gezwungen‘, sich erneut mit Texten in der Zielsprache auseinanderzusetzen.

²⁶ Eine genauere Analyse der lernersprachlichen Entwicklung von (ausgewählten) Teilnehmer*innen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und ist deshalb für eine weitere Publikation geplant.

²⁷ Vergleiche hierzu z.B. die Kurzbeschreibungen der Niveaus A1 und A2 bei <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> oder <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>.

Dies soll hier kurz an einem Beispiel illustriert werden. Der erste, hier präsentierte Lernertext ist eine Eigenpräsentation, die im ersten Modul angefertigt wurde. Der Lerner schrieb den Text auf Deutsch, der Text ist sogar schon etwas länger. Mehrere andere Teilnehmer*innen lösten diese Aufgabe in der Erstsprache oder schrieben nur 1–2 Sätze auf Deutsch.

Ich heiße G und bin 45 Jahre alt. Ich wurde in O (in H) geboren und aufgewachsen in H Ich bin verheiratet und habe 3 Kindern. Mine Kindern sind 17, 16 und 12 Jahre alt.

Ich habe zwei Berufe: ein als Lehrer in ein „Ungdomsskole“ in H und die andren als Pastor in einer Kirche in der Stadt.

Ich habe meine Studie in K und S studiert.

Wenn ich etwas Zeit übrig habe, fahre ich gern Motorfahrrad und trainieren Krafttraining.

Norwegisch ist meine Muttersprache und ich benutze Englisch fast jeden Tag.

Ich mag Deutsch sehr gut, aber ich habe nicht die Sprache viel benutzt. Ich fühle mich wie ein Anfänger. Deutsche Sprache und Kultur sind sehr spannend und ich freue mich darauf, mehr zu lernen.

(Teilnehmer GBH18, Eigenpräsentation, Lernertext1/D1, Namen anonymisiert)

Der zweite Text stammt vom gleichen Studierenden und enthält Auszüge eines längeren Lernertextes, den dieser am Ende des Studiums in Verbindung mit einem Unterrichtsprojekt angefertigt hat.

Im Folgenden möchte ich beschreiben, wie wir in diesen beiden Unterrichtsstunden gearbeitet haben. Ich begann mit der Einführung des Themas und der Erklärung der heutigen Lernziele. Ich erklärte weiter, dass wir an diesen Lernzielen arbeiten sollten, indem wir Musik hören und sehen. Ich erzählte kurz von der Band und dem Lied, den wir verwenden wollten. Danach wurde ihnen das Aufgabenblatt ausgehändigt, das ich für diesen Unterricht erstellt hatte. Die Klasse wurde in zwei und zwei Gruppen aufgeteilt. Ich habe die Lernziele an die Tafel geschrieben.

Die erste Aufgabe bestand darin, die Band Revolverheld kennenzulernen. Durch einige vorbereitete Fragen würden sie einen Text über die Band schreiben. Die Antworten sollen mit deutschen Suchwörtern auf deutschen Webseiten gefunden werden. Ich fragte, welche Wörter das sein könnten, und der Schüler notierte sie an der Tafel. Die nächste Aufgabe bestand darin, den Text ins Norwegische übersetzen. Sie schauten sich zuerst die Wörter und Ausdrücke an, die sie kannten, bevor sie das Wörterbuch und möglicherweise Webseiten verwendeten.

Die dritte Aufgabe bestand darin, die beiden Musikvideos anzusehen und zu hören. Mit einigen vorbereiteten Fragen würden sie verschiedene Einzelheiten merken und der Inhalt verstehen. Beide Videos haben das gleiche Lied, aber der Inhalt erzählt zwei verschiedene Geschichten.

Nachdem ich die Aufgaben erklärt hatte, gingen die Schüler in Gruppen. Schließlich versammelten wir uns und die Gruppen präsentierte was sie für die verschiedenen Aufgaben beantwortet hatten. Sie durften sowohl Deutsch als auch Norwegisch sprechen. Wir hatten auch eine kurze Einschätzung, wie sie es für so hielten und was schwierig und einfach war.

(Teilnehmer GBV19, Projektbericht / Auszug, Lernertext14/A10)

Auch in den vorbereiteten mündlichen Beiträgen, z.B. in den Webinaren und bei den mündlichen Prüfungen, zeigten die Teilnehmer*innen sprachlichen Leistungen, die, mit wenigen Ausnahmen, mit den Noten A,B oder C benotet wurden, und in den Niveaustufen B1/B2 GER eingeordnet werden konnten.

6.3. Reflexion über eigenes Lernen, auch Sprachenlernen (qualitative Daten; Reflexionstexte, Fragebogen und Interview)

Im Rahmen ihrer Fortbildung wurden die Teilnehmer*innen in allen Modulen dazu aufgefordert, über ihre eigene „Arbeit“ im weitesten Sinne und über ihr eigenes Sprachenlernen und ihre eigene Sprachverwendung zu reflektieren. Diese Aufgaben spiegeln zum einen den Lernzielbereich der schulischen Curricula für Fremdsprachen (vgl. Utdanningsdirektoratet 2020) wider, der fordert, dass der Schüler bzw. die Schülerin über die eigene Sprachverwendung und das eigene Sprachenlernen (im Rahmen der eigenen Mehrsprachigkeit) nachdenkt und so u.a. auch eine Sprachenbewusstheit, eine *language awareness*, entwickeln kann. Zum anderen ermöglichen solche Reflexionsaufgaben aber auch einen Einblick in die Gedanken und Haltungen der Teilnehmer*innen, die ja neben dem Studium auch als DaF-Lehrer*innen tätig sind. Diese Reflexionstexte wurden in der Sprache geschrieben, die der einzelne Lerner bzw. die einzelne Lernerin selbst gewählt hat, in den meisten Fällen ihre Erstsprache. Die Texte können dabei als eine Art verkürztes Lernertagebuch angesehen werden, in denen die Lerner*innen ihre Gedanken schriftlich und nur durch das übergeordnete Aufgabenthema gesteuert zum Ausdruck bringen (vgl. Bailey 1983, 1990; Bailey/Ochsner 1983; Riemer 2011). Darüber hinaus wurden in den schriftlichen Evaluationsfragebögen auch Fragen zum eigenen Sprachenlernen und zur eigenen Sprachverwendung gestellt.

Bei der Auswertung wird deutlich, dass die Teilnehmer*innen gerade die Arbeit mit der digitalen Plattform und die Aufgabenformate als wichtigste Faktoren für ihre zielsprachliche Entwicklung ansehen.

Wir hatten ja keine Wahl. Wenn du mithalten wolltest, musstest du andauernd mit den Texten auf NEO arbeiten. Es gab immer etwas zu schreiben, immer etwas, was man auf Deutsch machen musste. Das war am Anfang sehr anstrengend, aber dann war es irgendwie etwas Normales. Jeden Tag etwas auf Deutsch schreiben. Alle Notizen auf Deutsch schreiben. Ich bin da plötzlich irgendwie viel besser geworden. Und auch sicherer. (K17/V19)²⁸

Bei NEO musste man immer etwas abgeben. Das war am Anfang nervig. Aber ich habe dann auch gemerkt, dass es so leichter ist, als wenn immer einer sagen muss: Hey, du hast das noch nicht gemacht. [...]Und auch in der Gruppe. Ich wollte die anderen ja nicht enttäuschen. Ich habe mich immer gut auf die Gruppenaufgaben vorbereitet, und wir haben dann gute Texte zusammen geschrieben. (K4/V18)

Ich hatte ja nur Deutsch an der Schule und das ist schon viele Jahre her. Am Anfang konnte ich gar nicht viel schreiben. Ich habe ja selbst gemerkt, dass alles falsch war. Aber NEO hat mich dann gezwungen, nicht aufzugeben und weiter Texte abzugeben. Ich habe ja auch jeden Tag viel auf Deutsch gelesen oder gehört. Und dann ging es irgendwie einfacher. Ich schreibe jetzt mehr so natürlich. Ich schreibe so auf Deutsch und mache gar nicht mehr so viele Fehler. Aber ich habe auch gelernt, dass es ja nicht auf die Fehler ankommt, sondern dass die anderen mich verstehen. (K7/V18)

In den Evaluierungsfragebögen wurde ebenfalls bescheinigt, dass die Teilnehmer*innen das Gefühl hatten, dass gerade das Design der Kurse und das digitale Format dazu beigetragen haben, dass sich ihre zielsprachlichen Kompetenzen verbessert haben.

Ich bin viel besser und sicherer geworden. Jeden Tag mit Deutsch arbeiten und etwas schreiben müssen. Das war für mich das Wichtigste. (Eval1, V18)²⁹

Ich schreibe jetzt eigentlich ganz gut. Ich mache Fehler, aber das ist nicht schlimm. Ich werde verstanden. [...] Das Studium war sehr anstrengend, weil man immer etwas auf Deutsch machen musste. Jeden Tag. Aber ich sehe schon, dass es das war, was mir geholfen hat. (Eval2, V20)

²⁸ Alle Zitate wurden von der Autorin aus dem Norwegischen ins Deutsche übersetzt.

²⁹ Die schriftlichen Evaluierungen mittels Fragebogen wurden anonym durchgeführt. Die Zitate werden deshalb einfach durchnummeriert. Übersetzungen aus dem Norwegischen durch die Autorin.

7 Ergebnisse: Lässt sich eine Entwicklung der professionellen zielsprachlichen Kompetenzen feststellen?

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle Teilnehmer*innen während der Fortbildung mehr oder weniger täglich mit Rezeptions- oder Produktionsaufgaben in der Zielsprache beschäftigt waren und somit im Rahmen der Ausbildung für eine **ausreichende Sprachverwendung** gesorgt wurde. Während es im Rahmen traditioneller Campus-Ausbildungen oft nur schwer möglich ist, bei allen Teilnehmer*innen eine frequente Beschäftigung mit der Zielsprache zu erreichen, konnte gerade das digitale Format der beschriebenen Fortbildung sogar eine **hochfrequente Sprachverwendung** sichern. Dies konnte mit Hilfe der quantitativen Daten (Lernplattform, Fragebogen) belegt werden und wurde von den Teilnehmer*innen auch in den qualitativen Teilen der Untersuchung bestätigt.

Außerdem konnte festgehalten werden, dass sich die sprachlichen Fertigkeiten der Teilnehmer*innen distinkt verbessert haben. Die longitudinale Sichtung der Lernertexte des einzelnen Lerner bzw. der einzelnen Lernerin zeigte dies anhand von mehreren Aspekten. Erstens ging die Anzahl der Lernertexte, die in der Erstsprache abgegeben wurden, deutlich zurück. Während z.B. die Schreibaufgabe C1 nur von 25 von insgesamt 46 Teilnehmer*innen (Kurs H18) auf Deutsch abgegeben wurde, gab es in den späteren Modulen von Kurs 1 nur noch wenige Beantwortungen in der Erstsprache und im Kurs 2 gar keine mehr.³⁰ Zweitens konnte eindeutig belegt werden, dass die Teilnehmer*innen nach und nach längere Texte auf Deutsch abgegeben haben. Während die Lernertexte am Anfang nur durchschnittlich 3–7 Zeilen lang waren, erstreckten sie sich im Kurs 2 über mehrere Seiten. Drittens beschäftigten sich die Teilnehmer*innen in den Texten inhaltlich mit immer komplexeren Themen³¹. Während anfänglich noch Texte geschrieben wurden, die vor allem *einfache Beschreibungen* enthielten (A1 GER) oder über *vertraute Dinge erzählten* (A2 GER), konnten sich die Teilnehmer*innen am Ende des zweiten Kurse auch an *Fachdiskussionen* beteiligen und *komplexere Fragestellungen erörtern* (B1/B2 GER). Und schließlich kann ganz allgemein festgehalten werden, dass sich auch die sprachliche Qualität der Lernertexte deutlich verbessert hat. Die Zensurvorgaben für die internen und externen Zensoren der mündlichen und schriftlichen Prüfungen schreiben vor, dass die sprachlichen Leistungen der Teilnehmer*innen auf einem A2/B1-Niveau eingeordnet werden können müssen, um

³⁰ D.h. dann nur noch dort, wo ausdrücklich die Beantwortung auf Norwegisch gefordert wurde.

³¹ Dies hat natürlich auch mit der Kursprogression zu tun und nicht nur mit den sprachlichen Fertigkeiten der Teilnehmer*innen.

die jeweilige Prüfung in sprachlicher Hinsicht zu bestehen. Da alle Teilnehmer*innen alle Prüfungen bestanden haben, kann davon ausgegangen werden, dass alle Teilnehmer*innen dieses Niveau in ihren sprachlichen Leistungen erreicht haben³².

Es darf natürlich nicht unbeachtet bleiben, dass die sprachlichen Aktivitäten selbstverständlich auch auf die übrigen oben angegebenen Lernziele hinarbeiteten, da die sprachliche Arbeit nicht von der inhaltlichen getrennt werden kann. Darauf konnte jedoch in diesem Beitrag nicht eingegangen werden.

8 Zusammenfassung

Die vorliegende Studie zeigt, dass auch mit einer Online-DaF-Lehrerausbildung DaF-Lehrkräfte ausgebildet werden können, die nach Beendigung der Fortbildung über ausreichende deutsche Sprachkenntnisse und Sprachfertigkeiten verfügen. Wenn die Umstände es nicht zulassen, dass bereits für andere Unterrichtsfächer ausgebildeten Lehrer*innen an einer *on campus*-Fortbildung teilnehmen, um eine DaF-Lehrer-Ausbildung zu erlangen, sind Online-Aus- und Fortbildungen keineswegs nur Notlösungen. Die Studie hat gezeigt, dass gerade das Online-Format dazu beigetragen zu haben scheint, die Qualität der Aus- bzw. Fortbildung bezüglich der Gebiete der zielsprachlichen Kompetenzen und der zielsprachlichen Verwendung zu stärken.

Es muss hier unterstrichen werden, dass sich diese Studie mit einer *a priori* digital konzipierten und digital durchgeführten Aus- und Fortbildung beschäftigt hat und nicht mit einer Ausbildung, die nur aus *Covid-19*-Gründen so gut es eben ging, digital vermittelt wurde (vgl. Carillo/Flores 2020)³³.

Die vorliegende Studie zeigt, dass eine gut konzipierte digitale Ausbildung gerade durch die aktive Arbeit mit Hilfe der Lernplattform ein kontinuierliches Hinarbeiten auf die gesetzten Lernziele ‚erzwingt‘, in unserem Fall die Verbesserung der professionellen zielsprachlichen Kompetenzen. Dies bestätigt die Funde, die Carillo & Flores 2020 in ihrer Sichtung von Studien zu *Covid-19*-bedingten Onlineangeboten hervorheben:

³² Auch die unterrichtenden Lehrkräfte konnten eine solche Progression der Sprachfertigkeiten bei den einzelnen Lernern erkennen, ohne dass dies jedoch formell erhoben wurde.

³³ Carillo & Flores 2020 präsentieren einen *literature review* zum Online-Unterrichten im Bereich der Lehrerausbildung im Rahmen der *covid-19*-Pandemie.

... the examined literature revealed the importance of environments characterised by interaction and collaboration [...], as well as the active participation of both teachers and students in the online teaching and learning process. (Carillo/Flores 2020: 475)

Hinzu kommt, dass keinesfalls unterschätzt werden darf, dass gerade die in der Studie beschriebenen Kursteilnehmer*innen, d.h. Lehrer*innen mit einer (für sie) ‚einmaligen‘ Möglichkeit, die dringend benötigte Ausbildung ohne Umzug in eine andere Stadt zu bekommen, besonders motiviert waren, ein solches Aus- und Fortbildungsangebot wahrzunehmen und zum eigenen Besten zu nutzen.

Inwiefern sich digitale Lehreraus- und fortbildungsangebote auch für junge Studienanfänger*innen ohne Berufserfahrung eignen, bleibt abzuwarten. Die ersten Erfahrungen mit *Covid-19*-bedingten digitalisierten Notlösungen lassen eher den Schluss zu, dass ‚digitalisierte Notlösungen‘ eben nur als Helfer in der Not dafür sorgen können, dass Teilnehmer*innen, die sich eigentlich für eine Campus-Ausbildung entschieden haben, in schwierigen Zeiten grundversorgt werden.

Literatur

- Adelmann, Kent (2009): *Konsten att lyssna: Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bailey, Kathleen M. (1983): Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language learning: looking at and through the diary studies. In: Seliger, Herbert / Long, Michael H. (Eds.): *Classroom Oriented research in Second Language Acquisition*, Rowley: Newbury House, 67–103.
- Bailey, Kathleen M. (1990): The use of diary studies in teacher education programs. In: Richards, Jack C. & Nunan, David (Eds.): *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 219–226.
- Bailey, Kathleen M., & Ochsner, Robert (1983): A methodological review of the diary studies: Windmill tilting or social science? In: Bailey, Kathleen M.; Long, Michael H. & Peck, Sabrina (Eds.): *Second Language Acquisition Studies*. Rowley, M.A.: Newbury House, 188–198.
- Biasuttie, Michele (2011): The Student Experience of a Collaborative E-learning University Module. *Computers & Education* 57 (3): 1865–1875. doi:10.1016/j.compedu.2011.04.006.

- Bjørke, Camilla & Haukås, Åsta (red.) (2020): *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Blömeke, Sigrid; Busse, Andreas; Kaiser, Gabriele; König, Johannes & Suhl, Ute (2016): The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills. *Teaching and Teacher Education*, 56 (May), 35–46.
- Bludau, Michael (2009): Was braucht ein Lehrer fremder Sprachen? In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (5.Aufl.); Frankfurt/Main: Peter Lang, 339–346.
- Carillo, Carmen & Flores, Maria A. (2020): Covid-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education* 43:4, 466–487.
doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184.
- Dickey, Michele (2004): The Impact of Web-logs (Blogs) on Student Perceptions of Isolation and Alienation in a Web-based Distance-learning Environment. *Open Learning* 19 (3): 279–291.
doi:10.1080/0268051042000280138.
- Duncan, Heather E. & Barnett, John (2009): Learning to Teach Online: What Works for Pre-service Teachers. *Journal of Educational Computing Research* 40: 3, 357–376. doi:10.2190/EC.40.3.f.
- Dysthe, Olga; Hertzberg, Frøydis & Hoel, Torlaug L. (2010): *Skrive for å lære: skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt.
- Egli Cuenat, Mirjam (2014): Kompetenzorientierung in der fremdsprachlichen Bildung von Lehrpersonen: Berufsspezifisches Curriculum C1* im Projekt „Passepartout“. *Beiträge zur Lehrerinnen- und -lehrerbildung* 32: 3, 414–428.
- Egli Cuenat, Mirjam; Klee, Peter & Kuster, Wilfrid (2010): Berufsspezifische Fremdsprachenkompetenzen in der Lehrpersonenbildung. *Babylonia*, 1: 10, 41–48. <http://babylonia.ch/de/archiv/2010/nummer-1-10/berufsspezifische-fremdsprachenkompetenzen-in-der-lehrpersonenbildung/> (3.6.2021).
- Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje & Prangel, Annelore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz; Jueventa, 437–455.
- Göpferich, Susanne (1995): *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation*. Forum für Fremdsprachen-Forschung 27. Tübingen: Narr.
- Goodyear, Peter; Jones, Chris & Thompson, Kate (2014): Computer-Supported Collaborative Learning: Instructional Approaches, Group Processes and Educational Designs. In: Spector, J. Michael; Merrill, M. David; Elen, Jan & Bishop, M.J. (eds.): *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New York: Springer New York, 439–451.
- Grabe, William (2009): *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139150484>.

- GSI (ohne Jahreszahl): *Grunnskolen informasjonssystem*. <http://gsi.udir.no> (18.2.2021).
- Henriksen, Birgit (2014): Mundtlig sprogproduktion. In: Andersen, Hanne Leth; Fernández, Susana Silvia; Fristrup, Dorte & Henriksen, Birgit (red.) (2014): *Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn*. Fredriksberg: Samfundslitteratur, 103–114.
- Jackson, Brianne L & Jones, W. Monty (2019.): Where the Rubber Meets the Road: Exploring the Perceptions of In-service Teachers in a Virtual Field Experience. *Journal of Research on Technology in Education* 51: 1, 7–26. doi:10.1080/15391523.2018.1530622.
- Jones, Melitta & Ryan, Josephine (2014): Learning in the Practicum: Engaging Pre-service Teachers in Reflective Practice in the Online Space. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 42: 2, 132–146. doi:10.1080/1359866X.2014.892058.
- Krumm, Hans-Jürgen & Riemer, Claudia (2010): Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter; 1340–1351.
- Kuckartz, Udo (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz; Juventa.
- Kvale, Steinar (2007): *Doing Interviews*. Los Angeles: Sage.
- Lafayette, R.C. (1993): Subject-matter content: What every foreign language teacher needs to know. In: Guntermann, C.G. (red.): *Developing language teachers for a changing world*. Lincolnwood: National Textbook Company; 125–157.
- Legenhausen, Lienhard (2010): Group work, weak learners and the autonomous classroom. Indirect support for the interaction hypothesis? In: O'Rourke, Breffni & Carson, Lorna (red.): *Language learner autonomy. Policy, curriculum, classroom*. A Festschrift in Honour of David Little. Oxford et al. : Peter Lang, 29–44.
- Legutke, Michael K. (2016): Texte, Daten und Dokumente als Forschungsgrundlage. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 61–66.
- Li, Zhen (2011): Learners' Reflexivity and the Development of an E-learning Community among Students in China. *Research in Learning Technology* 19: 1: 5–17. doi:10.1080/09687769.2010.548505.
- Lindemann, Beate (in Vorbereitung): «Wir arbeiten viel zusammen». Zur Zusammenarbeit zwischen Fremdsprachenlehrern an norwegischen Schulen.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

- Mayring, Philipp & Brunner, Eva (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annelore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz; Juventa, 323–333.
- Merton, Robert K. & Kendall, Patricia L. (1993): Das fokussierte Interview. In: Hopf, Christel & Weingarten, Elmar (Hrsg.) (1993): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 171–204.
- North, Brian; Mateva, Galya & Rossner, Richard (2013): *Das Europäische Profiltraster für Sprachlehrende*. <http://egrid.epg-project.eu/de/egrid> (3.6.2021).
- Opplæringsloven (2015): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. Kap. 10: Personalet i skolen med mer. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_12 (18.2.2021).
- Pachler, Norbert / Evans, Michael & Lawes, Shirley (2007): *Modern foreign languages. Teaching school subjects 11-19*. London: Routledge.
- Pasternak, Mindy & Bailey, Kathleen B. (2004): Preparing non-native and native English-speaking teachers. Issues of professionalism and proficiency. In: Kahmi-Stein, Lia D. (red.): *Learning and teaching from experience. Perspectives on nonnative English-speaking professionals*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 155–175.
- Penne, Sylvi & Hertzberg, Frøydis (2015): *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasch, Björn; Hofmann, Wilhelm; Friese, Malte & Naumann, Ewald (2010): *Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. 3. Auflage. Berlin: Springer.
- Regjeringen (2015): *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Oslo: Regjeringen. https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf (18.2.2021).
- Richards, Jack C. (red) (1998): *Beyond training. Perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. (2010): Competence and performance in language teaching. *RELC Journal* 41: 2, 101–122.
- Riemer, Claudia (2011): Empirie und Fremdsprachenforschung: Herausforderung Forschungsmethodik. In: Bausch Karl -Richard; Burzwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank Gerhard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick. Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2011: 194–203.
- Roche, Jörg (2013): *Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen / Basel: Francke.

- Settinieri, Julia (2012): Statistische Verfahren. Grundlagenbeitrag. In: Doff, Sabine (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr, 249–270.
- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15: 2, 4–14.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57: 1, 1–21.
- Storch, Neomy (2002a): Patterns of Interaction in ESL Pair work. *Language Learning* 52: 1, 119–158.
- Storch, Neomy (2002b): Relationships formed in dyadic interaction and opportunity for learning. *International Journal of Educational Research* 37, 305–322.
- Swain, Merrill (2006): Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency. In: Byrnes, Heidi (red.): *Advanced Language Learning. The Contribution of Halliday and Vygotsky*. London / New York: Continuum, 95–108.
- Terhart, Ewald (2007): Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: Lüders, Manfred & Wissinger, Jochen (Hrsg.): *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster u.a.: Waxmann, 37–62.
- Theelen, H.; Willems, M. C.; van den Beemt, A.; Conjin R. & den Brok B. (2020): Virtual Internships in Blended Environments to Prepare Preservice Teachers for the Professional Teaching Context. *British Journal of Educational Technology* 51: 1, 194–210. doi:10.1111/bjet.12760.
- Urquhart, Sandy/ Weir, Cyril (1998): *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315841373>.
- Utdanningsdirektoratet (2017): *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/> (18.2.2021).
- Utdanningsdirektoratet (2018): *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK)*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/> (18.2.2021).
- Utdanningsdirektoratet (2020): *Læreplan i fremmedspråk*. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02> (18.2.2021).
- Vicente, Sara (2018): *Professionelle Sprachkompetenz für den Unterricht: Eine Studie zu epistemischen Überzeugungen angehender und berufstätiger Deutschlehrender im DaF-Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.



Zydati, Wolfgang (2002): *Leistungsentwicklung und Sprachstandserhebungen im Englischunterricht. Methoden und Ergebnisse der Evaluierung eines Schulversuchs zur Begabtenfderung: Gymnasiale Regel- und Expressklassen im Vergleich*. Frankfurt: Peter Lang.

Kurzbio:

Beate Lindemann ist Professorin für angewandte deutsche Sprachwissenschaft /DaF und Drittsprachendidaktik an der Arktischen Universität in Norwegen / Universität Troms. Dort arbeitet sie seit 1986. Ihre Forschungsinteressen liegen vor allem im Bereich der DaF-Lehrer-Ausbildung und somit bei Themen im Rahmen der L3-Lehr- und Lernforschung.

Anschrift:

Prof. Dr. Beate Lindemann
Arktische Universität Norwegens in Troms
9037 Troms / Norwegen
Beate.Lindemann@uit.no