



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

DaF-Lehrerausbildung in Europa
außerhalb der D-A-CH-Länder

Didaktische Möglichkeiten und Herausforderungen der nonverbalen Kommunikationssituation im digitalen Raum – Präsentation und Erfahrungsbericht eines internetbasierten DaF-Lehrerkurses

Ina Zentner und Franziska Jensen

Abstract: Dieser Beitrag beleuchtet sowohl die didaktischen Möglichkeiten des Online-Fernunterrichts am Beispiel eines komplett internetbasierten DaF-Lehrer-Fortbildungskurses in Norwegen als auch die kommunikativen Herausforderungen, vor welche die den Fernunterricht durchführenden Lehrkräfte im digitalen Raum gestellt werden. Auf der einen Seite wird die Notwendigkeit eines rein internetbasierten Fortbildungskurses für die in den Schullalltag bereits eingebundenen TeilnehmerInnen dargelegt und gleichzeitig beleuchtet, in wie weit dies die Webinar-Didaktik um neue Möglichkeiten bereichern kann. Auf der anderen Seite können die Erfahrungswerte der den Online-Kurs unterrichtenden Lehrkräfte wertvolle Anhaltspunkte für eine Weiterentwicklung dieser Lehrmethode bieten. Auf Grundlage einer kurzen Befragung werden die Beobachtungen und Empfindungen der Lehrkräfte in einer digitalen und damit kommunikativ eingeschränkten Unterrichtssituation dargestellt. Ausblickend werden Lösungsansätze präsentiert, wie sich potenzielle ‚digitale Lehrkräfte‘ auf diese Situation vorbereiten könnten.

This article provides, on the one hand, insights into the didactic possibilities of online teaching by presenting an exclusively internet-based teachers' education course in German as a foreign language (GFL) in Norway. On the other hand, the point of discussion lies on the communicative challenges that the teaching staff of the course faces in the digital room. Since the participants already are deeply involved in the everyday routines at their schools, there is a necessity to provide the course exclusively online-based. This offers new perspectives in the field of webinar didactics. Therefore, experiences of the teachers running these classes can contribute to furthering the development of digital teaching methods. Based on findings from a short survey, the focus lies on their observation and perception of teaching in a virtual setting, which is restricted by limited communicative aspects. Concluding approaches on how potential 'digital teachers' can be prepared for this situation will be presented.

Schlagwörter: ‚Digitale Lehrkräfte‘, Lehrerausbildung in Norwegen, digitale Kommunikationssituation; Internet-based teachers' education for German as a Foreign Language (GFL), webinar didactics, nonverbal communication, 'digital teachers', teachers' education in Norway, digital communication setting

Zentner, Ina & Jensen, Franziska (2020),
Didaktische Möglichkeiten und Herausforderungen
der nonverbalen Kommunikationssituation im digitalen Raum –
Präsentation und Erfahrungsbericht eines internetbasierten DaF-Lehrerkurses.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 835–854.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Um die Qualifikation der Fachlehrkraft für das norwegische Schulsystem zu erlangen, gibt es im Gegensatz zu vielen anderen europäischen Ländern in Norwegen zwei gängige Ausbildungswege. Hierbei ist der klassische Weg, ein Lehramtsstudium zu absolvieren, welches ein Fachstudium des jeweiligen Unterrichtsfaches sowie eine praktisch-pädagogische Ausbildung vereint. Es ist weiter möglich, ein vollzogenes Fachstudium durch eine einjährige praktisch-pädagogische Ausbildung aufzustocken, um fehlende didaktische Kompetenzen zu ergänzen.¹ Im Umkehrschluss ist es daher ebenso gängig, nach beendeter Ausbildung weitere Fächer aufzustocken, zumal für den Fremdsprachenunterricht der Klassenstufen 5-10 infolge des neuen Gesetzentwurfs des Bildungsministeriums lediglich 30 ECTS-Punkte² benötigt werden. Bereits praktizierende Lehrkräfte müssen diese Qualifikation bis 2025 nachholen, um weiter unterrichten zu dürfen.³ Die 30 ECTS-Regelung konnte zuvor leicht umgangen werden und so ist in den noch geltenden Anforderungen seitens der obersten norwegischen Ausbildungs- und Schulbehörde (*utdanningsdirektoratet (Udir)*) zu lesen, dass die Schulleitung bei vorhandener Notwendigkeit auch Lehrkräfte ohne fachspezifische 30 ECTS-Punkte für den Fremdsprachenunterricht einsetzen dürfe.⁴ Dadurch zeigt sich in der Realität, dass aufgrund eines Fachkräftemangels viele fachfremde Lehrkräfte (mit praktisch-pädagogischer Ausbildung) dazu ermutigt werden, neben ihren eigentlichen Unterrichtsfächern, welche die Grundlage für ihre Einstellung in den Schuldienst bilden, eine zweite Fremdsprache⁵ ohne umfassende fremdsprachenspezifische Qualifikationen⁶ zu unterrichten.

¹ Vgl. nationales Netzportal für Ausbildung und Beruf in Norwegen: www.utdanning.no/yrker/beskrivelse/laerer (24.09.2019).

² Das entspricht in Norwegen einem Vollzeitstudium von einem Semester oder einem Teilzeitstudium von zwei Semestern.

³ Vgl. Internetseite der obersten norwegischen Ausbildungs- und Schulbehörde (*utdanningsdirektoratet (Udir)*): <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015?depth=0&-kompetansekrav-for-a-undervise-pa-ungdomstrinnet> (24.09.2019).

⁴ Vgl. Internetseite von *Udir*: www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/#unntak-fra-kravene (24.09.2019).

⁵ Als zweite Fremdsprache werden in Norwegen in den meisten Fällen Deutsch, Spanisch Französisch und/oder Russisch angeboten, da die Schulen verpflichtet sind, zumindest eine dieser Sprachen anzubieten. Vgl. Internetseite von *Udir*: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2019/vedlegg-1/2.-grunnskolen/> (24.09.2019). Das Angebot hängt aber von der jeweiligen Schule ab, so dass eine Schule zusätzlich Sprachen wie beispielsweise Chinesisch, Samisch, Italienisch oder Arabisch etc. anbieten kann.

⁶ Wenn hier von fehlender Qualifikation die Rede ist, bezieht sich das auf das Fehlen einer institutionell bestätigten Qualifikation und soll nicht ausschließen, dass die unterrichtenden Lehrkräfte nicht trotzdem über gute fremdsprachliche Kenntnisse verfügen.

Auch wenn es unterschiedliche Ergebnisse empirischer Forschung auf die Frage gibt, ob eine fachfremde Lehrkraft ihre SchülerInnen auf dasselbe Kompetenzniveau führen kann wie eine ausgebildete Fachkraft (vgl. Porsch 2016), so „verdichten sich die Hinweise, dass nicht regulär ausgebildete sowie fachfremd unterrichtende Lehrkräfte im Allgemeinen geringere Lerneffekte bei ihren Schülern und Schülerinnen „erzeugen““ (Terhart 2014: 317). Dies untermauert die Notwendigkeit für diese Gesetzesänderung und geht darüber hinaus auch konform mit dem mehrheitlichen Wunsch der TeilnehmerInnen des hier zu präsentierenden DaF-Lehrerkurses, sich fachlich weiterentwickeln zu können.

Die Elemente des noch geltenden Lehrplans stellen bereits hohe Anforderungen an die SchülerInnen, die sich nach den neuen Anforderungen seitens der Regierung sogar noch steigern werden. Es wird gefordert, dass die SchülerInnen bereits von Anfang an die Fremdsprache sowohl mündlich als auch schriftlich verwenden sollen, was ohne die Hilfe einer fachlich ausgebildeten Lehrkraft äußerst kompliziert erscheint.⁷

Da die aktuelle Situation nicht wünschenswert sein kann, hat *Udir* internetbasierte Fortbildungskurse für den Fremdsprachenunterricht der Klassenstufen 5-10 für die Fächer Deutsch, Spanisch und Französisch bei den norwegischen Universitäten in Auftrag gegeben. Die UiT – Norwegens arktische Universität (Universität Tromsø) hat hierbei die Herausforderung angenommen, die DaF-Lehrerfortbildung zu entwickeln und durchzuführen. 2017/2018 und 2018/2019 konnten die ersten zwei Blöcke bestehend aus jeweils zwei Kursen zu je 15 ECTS-Punkten angeboten werden. Zum aktuellen Zeitpunkt (2019/2020) befindet sich das Projekt in seinem dritten Durchlauf.

In diesem Beitrag geht es nun zunächst um die Präsentation einer Webinar-Didaktik, die sich aus der oben geschilderten Situation der DaF-Lehrerfortbildung ergibt. Hierbei wurde als übergeordnetes Lernziel formuliert, die TeilnehmerInnen mit einer fachdidaktischen Kompetenz und einer sprachlichen Sicherheit auszustatten, um sie auf den Alltag als DaF-Lehrkraft an ihren jeweiligen Schulen vorbereiten zu können. Kapitel 2 legt eingangs die spezifische Situation in Norwegen dar, die zur Folge hat, die benötigten DaF-Lehrerkurse auf rein digitalem Wege anzubieten. In Kapitel 3 werden Gerüst und didaktische Grundgedanken des Kurses präsentiert

⁷ Vgl. Internetseite der norwegischen Regierung, übersetzt aus dem Norwegischen: „Änderung: Die Schüler sollen Kenntnisse und Fertigkeiten entwickeln, um sowohl mündlich als auch schriftlich zweckmäßig kommunizieren zu können. Die Schüler sollen die Sprache von Beginn an sowohl ohne als auch mit der Hilfe digitaler Medien und Werkzeuge in den Gebrauch nehmen.“ www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyver-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=facebook2606082 (24.09.2019).

sowie technische Werkzeuge und exemplarische Arbeitsweisen aus dem übergeordneten Unterrichtskonzept vorgestellt. Es wird gezeigt, wie die Praxishäufigkeit der TeilnehmerInnen für den internetbasierten Gruppenfernunterricht positiv genutzt werden kann.

Weiter beschäftigt sich dieser Beitrag mit den Erfahrungswerten der den DaF-Lehrerkurs unterrichtenden Lehrkräfte. Diese Erfahrungswerte werden aus einer kurzen, nicht repräsentativen Umfrage in Form eines Fragebogens von vier Lehrkräften abgeleitet, auf die in Kapitel 4 eingegangen wird. Hierbei liegt der Hauptfokus auf den fehlenden Anteilen einer ganzheitlichen Kommunikation, die eine digitale Unterrichtssituation entscheidend prägen und besonders im Fremdsprachenunterricht, in dem die Fremdsprache sowohl Unterrichtsgegenstand als auch -werkzeug darstellt, von größter Relevanz sind. Es wird gezeigt, wo das Unterrichtsformat Webinar durchaus auch an seine Grenzen stoßen kann. In diesem Zusammenhang wird das Lehren im digitalen Raum auf der einen Seite zwar kritisch durchleuchtet, auf der anderen Seite werden aber auch erste Lösungsansätze formuliert, die angehende ‚digitale Lehrkräfte‘ ermutigen können, das Potenzial eines digitalen Unterrichts auszuprobieren und zu nutzen.

2 Zur Notwendigkeit und Legitimierung der internetbasierten DaF-Lehrerkurse

Wie eingangs erläutert bedingt zunächst einmal der Mangel an ausgebildeten DaF-Lehrkräften die Notwendigkeit für eine Zusatzausbildung der bereits praktizierenden Personen. Das Bildungsministerium und damit *Udir* stehen in der Pflicht, diesen Mangel auszugleichen. Diese Tatsache legitimiert aber noch nicht, das Internet als alleiniges Medium der Vermittlung zu nutzen, um die erforderliche Zusatzausbildung auf rein digitalem Wege anzubieten. Hierfür gibt es in Norwegen jedoch zwei gute Gründe.

Erstens setzt die norwegische Regierung verstärkt auf Digitalisierung, was sich ebenso im Bildungssektor durch eine klare Digitalisierungsstrategie widerspiegelt, in der deutlich gefordert wird, digitale Werkzeuge im Unterricht zu nutzen, um Qualität in Ausbildung und Forschung weiter voranzutreiben und den technischen Herausforderungen und Möglichkeiten unserer Zeit bestmöglich zu begegnen.⁸

⁸ Vgl. Infobroschüre des norwegischen Bildungsministeriums: www.regjeringen.no/contentassets/779c0783ffee461b88451b9ab71d5f51/no/pdfs/digitaliseringsstrategi-for-universitets-og-hoysk.pdf (24.09.2019)

Zweitens legitimieren die geographischen Gegebenheiten des Landes einen komplett internetbasierten Unterricht, da sich die KursteilnehmerInnen auf ein flächenmäßig großes und von einigen Ballungszentren abgesehen relativ spärlich besiedeltes Land verteilen. Reisekosten und -zeiten sowie der Aufwand wären unverhältnismäßig hoch, zumal die Lehrkräfte zum einen schon fest in ihrem Schulalltag verwurzelt und/oder zum anderen altersbedingt meist auch familiär zu sehr eingebunden sind, um ein campusbasiertes Studium realisieren zu können.

Die folgenden Kapitel sollen diese zwei Punkte näher behandeln, wobei aufgezeigt wird, dass diese herausfordernde Situation ein durchaus großes Potenzial für die Didaktisierung von Gruppenfernunterricht bieten kann.

2.1 Digitalisierung im norwegischen Schulwesen

Norwegen wird immer wieder als Vorreiter für die Digitalisierung im Schulwesen genannt. Die ICILS-Studie (*International Computer and Information Literacy Study*) von 2013 zeigt, dass Norwegens SchülerInnen bei den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen im Vergleich mit 20 anderen Bildungssystemen im oberen Drittel der Skala liegen und dass vor allem auch die technische Ausstattung wirksamer ist (vgl. Bos/Eickelmann/Gerick/Goldhammer/Schaumburg/Schwippert/Senkbeil/Schulz-Zander/Wendt 2014).⁹ Dies ist zweifellos die Konsequenz einer langjährigen Digitalisierungsstrategie des Staates, die nach der Schulreform von 2006 (122–123) Früchte getragen hat. Es ist selbstredend, dass Norwegen diese Vorreiterrolle ernst nimmt und weiter ausbauen will. So setzt auch die neue Schulreform erneut verstärkt auf Digitalisierung. Dass *Udir* bei seiner Bestellung der hier präsentierten DaF-Lehrerkurse den durchführenden Institutionen auferlegt hat, diese Kurse ausnahmslos internetbasiert anzubieten, komplementiert dieses Bild.

Es kann an dieser Stelle positiv hervorgehoben werden, dass die TeilnehmerInnen neben fachdidaktischen und fremdsprachenspezifischen Fertigkeiten, die sie erwerben, zusätzlich ihren Umgang mit digitalen Werkzeugen erproben können. Schließlich sind sie diejenigen, welche die Digitalisierungsstrategie des norwegischen Staates im eigenen Klassenzimmer durchführen und weiter auch mit ihren SchülerInnen mithalten müssen.¹⁰

⁹ Deutschland liegt signifikant darunter (vgl. Bos et al. 2014: 126). Die Studie zeigt auch, dass in Norwegen auf 2,4 Schüler ein Computer kommt, was im Vergleich einen hohen Wert darstellt. Deutschland liegt bei 11,5 Schülern (160).

¹⁰ “[I]nformation and communication technology (ICT) has to be clearly highlighted in the teacher training curriculum to bridge some of the gaps between actual school settings and teacher education” (Krumsvik 2014: 269).

2.2 Positive Effekte für einen internetbasierten Gruppenfernunterricht

Wie eingangs erwähnt, wäre die regelmäßige Teilnahme an Präsenzveranstaltungen aufgrund der geographischen Gegebenheiten und großen Distanzen für viele TeilnehmerInnen mit großem Aufwand verbunden. Eine größere Schwierigkeit stellt jedoch in vielen Fällen die Doppelfunktion der TeilnehmerInnen dar, da sie als bereits unterrichtende Lehrkräfte fest in ihrem Schulalltag verwurzelt sind, gleichzeitig aber auch ein Teilzeitstudium absolvieren müssen.¹¹ An dieser Stelle kann eine vermeintlich schwierige Situation durchaus positiv genutzt werden.

Der hier präsentierte DaF-Lehrerkurs zeichnet sich durch die Kombination von sowohl sprachlichen als auch fachdidaktischen Inhalten aus. Da die TeilnehmerInnen während des gesamten Kursverlaufs weiterhin an ihren Schulen unterrichten, bietet sich die Möglichkeit, Neuerworbenes direkt in der Praxis auszuprobieren. Im Umkehrschluss kann genau diese Praxiserfahrung der TeilnehmerInnen in Form von Projektarbeiten in die Webinare einfließen und somit eine Diskussionsgrundlage für den internetbasierten Unterricht geben, Anregungen schaffen und die Netzwerkbildung zwischen den TeilnehmerInnen stärken.

Von dieser Vorgehensweise profitiert jede(r) einzelne TeilnehmerIn gleichermaßen wie die gesamte Gruppe. Aber auch die Schulen und SchülerInnen profitieren davon, dass sie ihre DaF-Lehrkraft nicht entbehren müssen, sondern diese ganz im Gegenteil ihren Unterricht mit neuen Ideen und Kompetenzen bereichern und weiter durchführen kann. Letztendlich profitieren auch die den Kurs unterrichtenden Lehrkräfte von dieser Vorgehensweise, da sie direkt verfolgen können, wie ihre Didaktisierungsvorschläge für das Klassenzimmer in der Praxis umgesetzt werden und damit neue Einblicke in den aktuellen Schulalltag erhalten.

Nachfolgend soll der Blick nun von den teilnehmenden Lehrkräften auf die den Kurs unterrichtenden Lehrkräfte gerichtet werden. Um in dieser Fortbildungssituation zwischen Lehrenden und Lernenden, die ihrerseits beide DaF-Lehrkräfte sind bzw. werden wollen, abgrenzen zu können, werden die Webinar-LeiterInnen weiterhin als die Lehrkräfte, die anderen als die TeilnehmerInnen bezeichnet.

¹¹ Es ist gerade an kleinen Schulen häufig der Fall, dass sich nur wenige Lehrkräfte den spezifischen Fachunterricht so teilen müssen, dass eine einzelne Lehrkraft eine große Anzahl an verschiedenen Fächern unterrichten muss und daher für die Schule für ein Vollzeitstudium nur schwer zu entbehren ist.

3 Didaktisierung für den virtuellen Raum

Internetbasierter Unterricht unterscheidet sich in einigen entscheidenden Merkmalen vom Präsenzunterricht und stellt die Lehrkraft vor die Aufgabe, zunächst einen virtuellen Klassenraum mit allen wichtigen Optionen für die Wissensvermittlung und Interaktion zu schaffen. Verschiedene Anbieter im Bereich des digitalen Lernens und Lehrens haben sich dabei auf die unterschiedlichen Anwendungsbereiche spezialisiert, so dass die Lehrkräfte die für sie passende Plattform wählen können. Anschließend ist es wichtig, dass sie sich über die Herausforderung des Online-Lernens und -Lehrens bewusst sind. Sie müssen ihrerseits über eine gewisse Erfahrung mit den digitalen Werkzeugen verfügen, um die Möglichkeiten für Präsentationen, Gruppenarbeit und aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen optimal ausschöpfen zu können (vgl. Schmelzer/Gessler/Kanova/Pokorný/Kovács/Kohlrusz/Szalainé-Szeili/Castellan/Corbato/Gino/Pacifico/Ramos/Jesus/Richard 2016). Dabei ist gerade die persönliche und interaktionsfähige Komponente einer realen Person hervorzuheben, die sich ganz deutlich von der einer künstlichen Intelligenz unterscheidet. Ihre technischen Fertigkeiten muss sie mit fachlichen Fertigkeiten ergänzen, da sie als Lehrkraft nach wie vor ein Vermittler von Wissen ist, das sie jedoch darüber hinaus für eine bestimmte Lernergruppe didaktisch aufbereiten muss. Für diese neue und herausfordernde Aufgabe wird hier der Begriff der ‚digitalen Lehrkraft‘ formuliert.

Im Folgenden werden verschiedene Formen der Vermittlung der im DaF-Lehrerkurs verwendeten digitalen Werkzeuge sowie einige exemplarische Arbeitsweisen vorgestellt. In Kapitel 4 wird dann genauer auf die Rolle der digitalen Lehrkraft und hierbei vor allem auf ihre Herausforderungen in Bezug auf die nonverbale Kommunikation im virtuellen Raum eingegangen.

3.1 Digitale Werkzeuge

Der internetbasierte DaF-Lehrerkurs wird über die Lehr- und Lernplattform NEO¹² angeboten und durch wöchentliche Webinare über die Software Adobe Connect¹³ ergänzt. Unter Webinar wird in Anlehnung an Schmelzer et al. (2016: 2) ein in Echtzeit durchgeführtes und internetbasiertes Seminar in einem virtuellen Klassenzimmer verstanden. Die Webinare im Zusammenhang mit dem hier präsentierten DaF-Lehrerkurs nutzen die Synchronizität, indem die TeilnehmerInnen aktiv in den

¹² www.neolms.com (24.09.2019).

¹³ www.adobe.com/products/adobeconnect.html (24.09.2019).

Unterricht mit eingebunden werden. Es handelt sich nicht um eine lediglich im virtuellen Raum stattfindende Vorlesung, die durch Fragen seitens der TeilnehmerInnen ergänzt werden kann (exemplarisch unter 3.2 dargestellt).

Für die Webinar-Veranstaltungen wurde die Software von Adobe Connect gewählt, weil dieses Werkzeug eine Gruppenraumfunktion bietet, die für die Lehrkraft relativ leicht zu steuern ist, indem sie TeilnehmerInnen einfach und schnell in Räume verschieben kann. Während der Gruppenarbeit hat sie die Möglichkeit von Raum zu Raum zu gehen und die TeilnehmerInnen bei ihrer Arbeit zu unterstützen.

Auf der Lehrplattform NEO finden die TeilnehmerInnen pro Semesterkurs je 5 Module á 3 Wochen zu verschiedenen thematischen Bereichen, wie beispielsweise Phonetik, Grammatik, didaktische Themen zum Fremdsprachenlernen und -lehren, Aktuelles aus dem Bereich des öffentlichen Lebens in den deutschsprachigen Ländern etc. Jedes Modul besteht dabei aus einer Textseite zum jeweiligen Themenbereich mit selbsterstellten Lehrvideos, Übungen, Lösungen, Links sowie Angaben zu weiterführender Literatur. Die Plattform bietet zusätzlich die Möglichkeit, in Gruppenräumen zu arbeiten, Fragen im Forum zu stellen/diskutieren sowie die Lehrkräfte und andere TeilnehmerInnen über Chat oder E-Mail jederzeit zu kontaktieren. Neben den Seiten zur Wissensvermittlung gibt es Mappen zur Abgabe von schriftlichen Arbeiten, die von den TeilnehmerInnen angefertigt, hochgeladen und anschließend von den Lehrkräften gelesen und mit Feedback zurückgeschickt werden. Die Kommentarfunktion ermöglicht dabei einen einfachen schriftlichen Austausch über die abgegebene Aufgabe.

Zu jedem Modul gibt es eine Webinar-Veranstaltung, in der je eine Lehrkraft und ca. 15 TeilnehmerInnen anwesend sind. Auch wenn alle TeilnehmerInnen dabei über eine Mikrofonfunktion verfügen, werden sie jedoch gebeten, diese nur während der Gruppenarbeit einzuschalten, um optimale Tonqualität zu gewähren und Störgeräusche zu minimieren. Die TeilnehmerInnen können Fragen im Chat-Fenster stellen oder aber mit der *Raised Hand*-Funktion auf sich aufmerksam machen, um das Rederecht zu erhalten. Da meist mit einer virtuellen Tafel gearbeitet wird, auf der die Lehrkraft PowerPoint-Präsentationen zeigen oder interaktiv mit einem Touchpad arbeiten kann, steht die Webcam-Übertragung eher im Hintergrund. Diese bekommt mehr Bedeutung, sobald nicht mehr im Plenum, sondern in Gruppenräumen gearbeitet wird. Da hier nur ca. 4-5 TeilnehmerInnen anwesend sind, müssen die Bildübertragungen nicht so stark verkleinert werden und die Kommunikation gestaltet sich weniger anonym als im Plenum.

Mündliche Examen und Semesterteilleistungen finden ebenfalls im Webinar-Raum statt. Hier erscheinen die TeilnehmerInnen in Kleingruppen und erhalten die Möglichkeit, eigene Präsentationen auf die virtuelle Tafel hochzuladen und ihre Arbeit

vorzustellen, eine Arbeitsform, die auch in den wöchentlichen Webinaren oft zum Einsatz kommt. Die Notenvergabe erfolgt zum Ende des Examens-Webinars im Gespräch zwischen TeilnehmerInnen, Lehrkraft und Zweitkorrektor.

3.2 Exemplarische Arbeitsweisen

An dieser Stelle wird exemplarisch und stellvertretend für die gängige Arbeitsweise des DaF-Lehrerkurses das Unterrichtsvorgehen vorgestellt, das bedingt durch die unter Kapitel 2 dargelegten Grundvoraussetzungen und Herausforderungen für die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen entwickelt und durchgeführt wurde. Dies kann anderen digitalen Lehrkräften Anregungen geben und konkretisieren, wie die Situation eines internetbasierten Gruppenfernunterrichts positiv genutzt werden kann, besonders wenn die Möglichkeit besteht, die TeilnehmerInnen ihre neuerworbenen Fertigkeiten, sowohl fremdsprachliche als auch fachdidaktische, direkt im eigenen Unterricht erproben zu lassen. Somit verbleiben didaktische Unterrichtsvorschläge nicht nur reine theoretische Konstrukte. Das erfüllt wiederum das übergeordnete Lernziel des Kurses, die TeilnehmerInnen für ihren Alltag als DaF-Lehrkraft im norwegischen Schulwesen vorzubereiten und mit den entsprechenden sprachlichen und didaktischen Werkzeugen auszustatten.

Beispielweise umfasst der Grammatikteil Themen, die besonders relevant für den Schulunterricht sind und somit gleichzeitig auch von den TeilnehmerInnen sicher beherrscht werden müssen. Um gleichzeitig einen Zuwachs auf fachdidaktischer Ebene zu gewährleisten, orientieren sich Aufgabenstellungen zum großen Teil an der didaktischen Aufbereitung eines grammatischen Themas. Dadurch können die TeilnehmerInnen ihre Kompetenz und Sicherheit auf beiden Ebenen für den eigenen Unterricht stärken. So werden für die Schulgrammatik relevante Themen wie etwa das Genus von Substantiven, die Tempora Präsens, Präteritum und Perfekt, einfache Kasussyntax und die grundlegende Satzgliedanalyse minder komplexer Sätze eingeübt. Hierfür eignet sich besonders die Arbeit mit einem *Surface Pro-Laptop*, da durch die Touchpad-Funktion die Tafel im Webinar-Raum wie ein Smartboard genutzt werden kann. Somit können Beispiele gemeinsam und ad hoc im Webinar erstellt und auf der digitalen Tafel visualisiert werden. Weiter lassen sich mit dieser Funktion Inhalte verschieben, was den Unterricht interaktiv und individuell gestaltet und sich besonders für die Satzgliedanalyse eignet. Nachfolgend können die TeilnehmerInnen in Form von Projektarbeiten die Inhalte im eigenen Klassenzimmer ausprobieren, wobei in einem anderen und fachdidaktischen Webinar thematisiert und diskutiert werden kann, wie sich grammatische Inhalte für die Zielgruppe der SchülerInnen an norwegischen Schulen aufbereiten lassen. Eine nachfolgende Evaluation in Form von Präsentationen der Projektarbeiten bereichert alle TeilnehmerInnen gleichermaßen wie die digitale Lehrkraft.

Internetbasierten Gruppenfernunterricht auf diese Weise zu praktizieren, hat zwei entscheidende Vorteile. Erstens kann er interaktiv und individuell gestaltet werden, weil die TeilnehmerInnen aktiv im Webinar eingebunden werden und zweitens geht keiner im digitalen Raum ‚verloren‘, was wiederum der Aufmerksamkeit und Motivation zugutekommt. Auch wenn ein digitaler Raum den Rahmen schafft, so fokussiert dieses Vorgehen darauf, dass hier reale Menschen miteinander umgehen und aufeinander eingehen.

Der sozialen Interaktion zwischen Lehrkraft und TeilnehmerIn wird dabei eine bedeutende Rolle zugesprochen. Im Folgenden soll daher – untermauert durch die Erfahrungswerte der unterrichtenden Lehrkräfte – beleuchtet werden, inwieweit die Unterrichtsform Webinar diese Interaktion zur Zufriedenheit abdecken kann.

4 Herausforderungen einer virtuellen Kommunikationssituation

Neben den bereits beschriebenen Möglichkeiten, die internetbasierter Gruppenfernunterricht speziell in der vorliegenden Situation bietet, bringt diese neue Unterrichtsform auch einige beträchtliche Herausforderungen für die Lehrkräfte und TeilnehmerInnen mit sich. In der Literatur werden als größtes Problem in Bezug auf Online-Unterricht hauptsächlich nicht-funktionierende Technik genannt sowie das Fehlen der nonverbalen Gesprächsanteile (Gestik, Mimik, Augenkontakt, Körpersprache) (vgl. Schmelzer et al. 2016: 5–6). Technische Schwierigkeiten sollen hier nur am Rande und nur unter dem Fokus der Auswirkungen auf das subjektive Unterrichtsempfinden betrachtet werden. Der Hauptfokus soll darauf liegen, inwieweit das Fehlen einer ganzheitlichen Kommunikation die Lehrkraft beim Online-Unterricht beeinträchtigt, da die genannten nonverbalen Aspekte auch bei einwandfrei funktionierender Technik stark limitiert sind und voraussichtlich auch durch technischen Fortschritt in nächster Zeit nicht ausgeglichen werden können. Im Folgenden soll daher zunächst beleuchtet werden, welche großen Unterschiede zwischen Präsenz- und Webinar-Unterricht in Bezug auf die verschiedenen Kommunikationssaspekte herrschen. Ergänzend wird durch eine Umfrage unter den unterrichtenden Lehrkräften ein Meinungsbild eingeholt, inwieweit diese Unterschiede das Unterrichten erleichtern oder erschweren und ob diesbezüglich Präferenzen für eine der Unterrichtsformen entstehen. Daraus ergeben sich Anregungen für die Weiterentwicklung der Webinar-Didaktik.

4.1 Nonverbale Signale im Präsenzunterricht

Wird davon ausgegangen, dass in einer Kommunikationssituation ein Großteil¹⁴ der Mitteilung nonverbal – also über Mimik, Gestik, parasprachliche Äußerungen, Körperhaltung und Verhalten im Raum – erfolgen (vgl. Bartholomäus 2016: 188; Ellgring 1986: 7–8), verwundert es nicht, dass es zahlreiche Studien zur Wichtigkeit der nonverbalen Kommunikation im Unterrichtsgeschehen gibt (vgl. Gröschner 2007; Rosenbusch/Schober 1986, 2004). Gerade DidaktikerInnen und PädagogInnen stehen dabei vor der Aufgabe, „gleichzeitig Inhalte, Prozesse und Beziehungsbotschaften zu übermitteln“ (Ellgring 1986: 9), drei Aufgabenbereiche, deren Gelingen sich wechselseitig beeinflusst. In Bezug auf die inhaltlichen Aspekte konnten Tendenzen angegeben werden, dass hier mit zunehmender Komplexität vor allem auf verbale Vermittlung zurückgegriffen wird (vgl. Rosenbusch 1986: 57). Besteht jedoch wie im Fremdsprachenunterricht nur ein geringer gemeinsamer Zeichenvorrat (in diesem Fall Wortschatz) zwischen Lehrkraft und Lerner, so wird empfohlen, Inhalte multimodal zu vermitteln – das heißt also unterstützt durch Mimik, Gestik und Intonation, um den Lernenden das Hörverstehen zu erleichtern (vgl. Spiegel 2009: 200). Der nonverbale Kanal stellt also gerade im Fremdsprachenunterricht ein nützliches Hilfsmittel zur Informationsvermittlung dar (vgl. Schwitalla 2003: 203–204).

Auch in Bezug auf die Regulierung der Unterrichtsprozesse spielen nonverbale Handlungen eine bedeutende Rolle. So bekommt die Lehrkraft beispielsweise visuell einen Eindruck über die Befindlichkeit ihrer Lerner, reagiert auf ihre Körperhaltung, die wiederum Aufschluss über Aufmerksamkeit und Interesse am Thema gibt, kann über Blickkontakt oder codierte Zeichen kleine Störungen unterbinden, das Rederecht übergeben und durch spontane mimische und gestische Reaktionen Zustimmung oder Kritik einer Aussage zum Ausdruck bringen. Im Gegenzug rezipieren und reagieren auch die Lerner auf die nonverbalen Signale der Lehrkraft, die Ausdruck ihrer persönlichen momentanen Befindlichkeit – auch in Bezug auf das Verhalten der Gruppe – sind. Diese wechselseitige Interaktion wirkt sich maßgeblich auf der Beziehungsebene zwischen Lehrkraft und Lerner aus. Durch das Senden und Empfangen nonverbaler Signale „reduziert sich unsere Unsicherheit über [den] momentanen psychischen Zustand“ (Ellgring 1986: 15) des Gesprächspartners und wir gewinnen einen Gesamteindruck, der uns hilft, die Situation einzuschätzen (vgl. 26). Es wird deutlich, dass nonverbale Signale einen entscheidenden Teil des Präsenzunterrichts ausmachen und sowohl ihre Wirkung den Unterricht als kommunikativen Prozess maßgeblich mitgestaltet als auch das Wohlbefinden der Lehrkraft stark beeinflusst.

¹⁴ Bartholomäus (2016) zufolge nennen Experten Anteile um die 80 %.

4.2 Nonverbale Gesprächsanteile im Webinar

Aus den unter 4.1 aufgezeigten Überlegungen kann gefolgert werden, dass Einschränkungen im Bereich der nonverbalen Kommunikation zum einen zu Beeinträchtigungen des Wohlbefindens sowie zu Unsicherheiten oder Angespanntheit aller GesprächsteilnehmerInnen führen können, zum anderen im Fremdsprachenunterricht auch die Möglichkeit zur Verdeutlichung von Gesagtem nehmen. Dabei ist hervorzuheben, dass die Fremdsprache in diesem Zusammenhang sowohl das Kommunikationsmittel als auch den Unterrichtsinhalt darstellt, weswegen davon auszugehen ist, dass Verständnisschwierigkeiten seitens der TeilnehmerInnen auftreten werden. Im Präsenzunterricht hat die Lehrkraft hier die Möglichkeit, neben sprachlichen Erklärungen unbekannte Begrifflichkeiten durch Gestik zu verdeutlichen und kann sich gleichzeitig – gerade wenn in der Zielsprache unterrichtet wird – an den Gesichtsausdrücken und der Interaktionsbereitschaft der TeilnehmerInnen orientieren, inwieweit diese dem Unterricht folgen können. Gerade im Webinar kann auf die Verwendung der genannten nonverbalen Signale allerdings nur ansatzweise, beziehungsweise gar nicht zurückgegriffen werden: Direkter Blickkontakt kann in einer Webcam-Übertragung nicht gewährt werden (vgl. Friebel/Loenhoff/Schmitz/Schulte 2003: 12), Mimik und Gestik sind im Webinar mit vielen TeilnehmerInnen aufgrund der Bildgröße stark eingeschränkt, Körperhaltung nur bedingt sichtbar und spontane parasprachliche Interjektionen – Lachen, Verwunderung, Sprechpausen etc. – können sich zum Teil überschneiden. Allein die Stimme kann genutzt werden, um durch Veränderung der Sprechstimmlage oder der Intonation Bewertungen und Rückmeldung zum Ausdruck zu bringen sowie die Bedeutung einer Aussage hervorzuheben oder zu modifizieren.

Im Bereich der Prozessregulierung kann im Webinar von einer ungleich einfacheren Ausgangssituation als im Präsenzunterricht ausgegangen werden, da keine störenden oder ablenkenden Interaktionen innerhalb der Lernergruppe entstehen können, die es zu regulieren gilt. Gleichzeitig kann die Lehrkraft allerdings auch keine Signale über die Aufmerksamkeit oder Befindlichkeit der TeilnehmerInnen – als Gruppe oder als Individuen – empfangen, was laut Rosenbusch (1986: 52) die Beziehungsebene sowie das Wohlbefinden aller GesprächsteilnehmerInnen maßgeblich beeinflusst. Aus Untersuchungen zur Zuhöraktivität ist bekannt, dass das Ausbleiben von Rückmeldeverhalten seitens des Zuhörers, das sowohl verbal als auch nonverbal erfolgt, zu großen Verunsicherungen und Wunsch nach Änderung der Kommunikationssituation führen kann (vgl. Günther 2012: 115; Spiegel 2009: 194). An dieser Stelle kann daher vermutet werden, dass die Kommunikation im Webinar als ungleich anstrengender empfunden werden könnte als der Unterricht im Klassenzimmer. Dies soll im Folgenden anhand subjektiver Einschätzungen durch die digitalen Lehrkräfte abgeglichen werden.

4.3 Einschätzungen der unterrichtenden Lehrkräfte in Bezug auf die Kommunikationssituation

Mithilfe eines selbsterstellten Fragebogens wurden vier digitale Lehrkräfte des internetbasierten DaF-Lehrerkurses der UiT zu ihren Einschätzungen und ihrer subjektiven Bewertung in Bezug auf verschiedene Aspekte der digitalen Unterrichtssituation befragt. Es wurde dabei ein qualitatives Vorgehen gewählt, da dieses gerade im Bereich der „Erschließung eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereichs“ (Flick/von Kardorff/Steinke 2010: 25) Vorteile bietet. Da die Umfrage in einem sehr kleinen Rahmen stattfand, können die Ergebnisse keinesfalls als repräsentativ gewertet werden, bieten aber dennoch einen Einblick in das Empfinden der Lehrsituation im digitalen Raum, aus dem sich einige Überschneidungen und erste Lösungsansätze zu mehrfach genannten Problemen herauskristallisieren. Im Folgenden werden die aussagekräftigsten Punkte exemplarisch dargestellt. Der Fragebogen, der zum größten Teil auf einer Skalabewertung basiert, aber auch kurze Kommentare zulässt, sowie die Auswertung, können digital eingesehen werden.¹⁵

Die befragten Lehrkräfte nehmen das Unterrichten im Webinar im Vergleich zum Präsenzunterricht tendenziell als anstrengender wahr. Als Gründe hierfür werden neben technischen Herausforderungen vor allem die fehlende räumliche Anwesenheit und damit die fehlenden spontanen Rückmeldungen seitens der TeilnehmerInnen sowie die Möglichkeit des Feinjustierens und Reagierens auf die Gruppe genannt. Weiterhin wird angemerkt, dass die Gruppenmoderation – beispielsweise die Einbeziehung zurückhaltender TeilnehmerInnen – deutlich schwieriger sei. Gerade das Unterrichten von mehreren Gruppen hintereinander wird daher als sehr anstrengend wahrgenommen.¹⁶ Dennoch herrscht keine Einigkeit, ob eine Unterrichtsform der anderen generell vorzuziehen sei. Die Flexibilität, die das Online-Unterrichten sowohl den Lehrkräften als auch den TeilnehmerInnen gibt, wird als eindeutig positiv hervorgehoben, allerdings braucht es laut Angaben einer Lehrkraft „schon einiges an Erfahrung, um sich in den Webinaren wohlfühlen“. Auch wenn, wie beschrieben, nonverbale Signale entscheidend für die Kommunikation auf Beziehungsebene sind, so wird der Online-Unterricht zwar als anders, aber nicht generell als unpersönlicher eingestuft. In Bezug auf Nähe und Distanz werden gerade die Kleingruppenräume und die Chatfunktion als positiv und kontaktschaffend hervorgehoben. Alle Befragten geben an, das Arbeiten in den Kleingruppenräumen und damit eine Gruppengröße von 4–5 TeilnehmerInnen, tendenziell zu bevorzugen,

¹⁵ <https://doi.org/10.18710/DNIQAS>

¹⁶ Generell muss sich im Gegensatz zum Präsenzunterricht im digitalen Raum aufgrund technischer Einschränkungen an kleinere Gruppengrößen gehalten werden. Daher unterrichteten die digitalen Lehrkräfte des hier präsentierten Kurses in der Regel mehrere Gruppen hintereinander.

zwei von vier merken jedoch an, dass sich der Unterricht im Plenum für Präsentationen auch sehr gut eigne und heben die Dynamik, die bei einer Teilnehmerzahl von idealerweise 10–12 aufkommt, als äußerst positiv hervor. Unsicherheiten in Bezug auf die Rederechtsübernahme werden erwähnt, jedoch als „nicht übermäßig störend“ beschrieben, sondern ebenfalls als „Übungssache“ eingestuft.

Während die Nutzung einer zuvor vorbereitenden PowerPoint-Präsentation als Ersatz für die klassische Tafel einstimmig als sehr zufriedenstellend angesehen wird, gehen die Meinungen zur Nutzung der Chatfunktion während des Webinars weit auseinander: Während sich eine Lehrkraft über rege Beteiligung im Chat freut, empfindet es eine andere eher als nerviges ‚Dazwischenplappern‘. In Bezug auf die verschiedenen Arbeitsschritte wie beispielsweise Einführung ins Thema, Arbeit in Kleingruppen, Präsentation der Gruppenergebnisse im Plenum fühlen sich die digitalen Lehrkräfte größtenteils genauso entspannt wie im Klassenzimmer, allein bei Prüfungen und Notenvergabe sind sie teilweise angespannter. Hier wird jedoch aus den Anmerkungen schnell deutlich, dass vor allem die Abhängigkeit von der Technik in solch wichtiger Situation als der Hauptgrund für die erhöhte Nervosität gesehen werden kann.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass viele Aspekte der Unterrichtsform Webinar als positiv hervorgehoben werden und in Bezug auf die generelle Anspanntheit keine großen Unterschiede zum Präsenzunterricht auffallen. Dennoch wird der Unterricht ohne physische Anwesenheit der TeilnehmerInnen als anstrengender empfunden. Kommentare und Anmerkungen der Lehrkräfte deuten darauf hin, dass dies durch zunehmende digitale Lehrerfahrung und persönlichem Kontakt zwischen TeilnehmerIn und Lehrkraft verbessert beziehungsweise ausgeglichen werden kann. In diesem Zusammenhang darf aber Unterrichtserfahrung aus dem Präsenzunterricht nicht mit Unterrichtserfahrung für das Webinar gleichgesetzt werden. Eine neue digitale Lehrkraft steht vor neuen kommunikativen Herausforderungen, auch wenn sie bereits über eine Menge an fachdidaktischen Kompetenzen verfügt. Sie muss neue Wege finden, fehlende nonverbale Kommunikation auszugleichen und könnte dadurch auf dieser Ebene ein Gefühl von beruflicher Unerfahrenheit erleben. Dies könnte ein möglicher Grund dafür sein, warum die befragten Lehrkräfte den Unterricht als anstrengender wahrnehmen. Diese Thesen bedürfen ihrerseits Überprüfung, aber sollen hier einen Denkanstoß geben, wie derzeitigen und zukünftigen digitalen Lehrkräften der Einstieg ins Online-Lehren erleichtert werden kann.

4.4 Anregungen und Lösungsansätze

Wie aus den theoretischen Überlegungen sowie den Ergebnissen der Umfrage hervorgeht, kristallisieren sich nonverbale Kommunikationsschwierigkeiten in der Unterrichtssituation Webinar heraus, auf die eine digitale Lehrkraft vorbereitet werden muss, um im Webinar-Raum situationsadäquat und fachlich zielführend agieren zu können. Entgegen der Aussage, es bedürfe „keines umfangreichen Trainings [...] um ein einfaches Webinar durchführen zu können“ (Schmelzer et al. 2016: 14), soll an dieser Stelle auf den Zusammenhang zwischen Erfahrung im Webinar-Raum und subjektivem Wohlbefinden in der digitalen Kommunikationssituation aufmerksam gemacht werden. Vorbereitende Schulungen, in denen die Besonderheiten der digitalen Kommunikationssituation theoretisch besprochen werden und anschließend Tipps für die Praxis gemeinsam im Webinar-Raum erprobt werden, könnten angehenden digitalen Lehrkräften den Einstieg ins Online-Lehren erleichtern. Im Konkreten könnte dies bedeuten, dass die angehenden Webinar-LeiterInnen zum einen mit den zu verwendenden technischen Funktionen und Möglichkeiten des digitalen Klassenzimmers vertraut gemacht werden und sich zum anderen mit fremdsprachen-spezifischen Aspekten der Didaktik im Webinar auseinandersetzen. Inhalt einer solchen Schulung wäre beispielsweise die Bewusstmachung der Anforderungen, die an eine digitale Lehrkraft bestehen, und könnte Aspekte der Radio- und Fernsehmoderation – also der auditiven Präsentationskunst im digitalen Raum und der Interaktion mit einem physisch nicht anwesenden Publikum – sowie der didaktischen Aufbereitung von Materialien zum Selbststudium und/oder der Erstellung von Lehrvideos enthalten. Weiterhin wird von der digitalen Lehrkraft in ungleicher Weise gefordert, sich in ihre Zielgruppe hineinzusetzen und möglichst viele potenzielle Fragen zum Unterrichtsstoff und/oder verwendeten Vokabular im Vorfeld klären zu können, um zu viele Unterbrechungen während des Webinars zu vermeiden. Hierzu zählen beispielsweise die Verwendung von Schlagwörtern, Bildern und Skizzen, die den TeilnehmerInnen helfen, die fremdsprachlichen mündlichen Vorträge zu verstehen (vgl. Schmelzer et al. 2016: 11). Zusätzlich muss sie sich ein Repertoire an Methoden aneignen, um Abwechslung im digitalen Raum zu gewährleisten (13). Werden diese Aspekte durch eine vorbereitende Schulung vermittelt, geht die digitale Lehrkraft bereits mit gewisser Vorerfahrung ins Webinar, was in Abgleich mit den Umfrageergebnissen maßgeblich zum Wohlbefinden innerhalb der digitalen Unterrichtssituation beitragen könnte.

Da die Lehrkraft im Webinar weniger Einfluss auf die Gruppendynamik hat und sie möglichen Unsicherheiten seitens der TeilnehmerInnen in Bezug auf Unterrichtsbeteiligung nur schwer entgegenwirken kann, wäre hier ein Ansatz, die TeilnehmerInnen untereinander zu Beginn besser miteinander vertraut zu machen. Wie

Schmelzer et al. (2016: 5) herausarbeiteten, genügen dafür bereits wenige Präsenzveranstaltungen, um die soziale Komponente stärker zu integrieren. Sobald Namen mit realen Personen und deren fachlichem Hintergrund assoziiert werden, erhöhe sich daher die soziale Interaktion innerhalb des Webinars. Hierzu ist natürlich auch entscheidend, im Webinar sowohl den richtigen Namen und keinen wie im Chat oft üblichen Nicknamen zu verwenden sowie die Kamera richtig einzustellen, um einen deutlich erkennbaren Gesichtsausschnitt zu zeigen. Ein einführendes Probe-Webinar, in dem es allein um die Klärung technischer und organisatorischer Fragen geht, wäre daher für alle Seiten wünschenswert um einen problemlosen Unterrichtsbeginn sicherzustellen.¹⁷

Wie in jedem Unterrichtszusammenhang sollte ein Feedback der Lerner nicht vergessen werden. Gerade durch das Fehlen spontaner nonverbaler Reaktionen im digitalen Raum kommt den stetigen Rückmeldungen zur Konzeption und Durchführung große Bedeutung zu. Hierbei reicht das einfache Versenden eines Smileys oder Daumen-Ikons nicht aus, um die häufig unbewussten nonverbalen Reaktionen zu ersetzen. Auch für die Anbieter der digitalen Werkzeuge dürften sich daraus neue Möglichkeiten für das Programmieren entsprechender Bewertungsskalen eröffnen.

In der Fachliteratur wird argumentiert, dass „das Erlernen von praktischen Tätigkeiten mit E-Learning nur beschränkt möglich“ (Schmelzer et al. 2016: 5) sei und daher „blended Learning, in dem Webinare mit Präsenzveranstaltungen kombiniert sind, [...] eine optimale Lösung“ (5) darstelle. Da dies allerdings nicht immer realisierbar ist, müssen andere Möglichkeiten in Betracht gezogen werden, um fehlenden realen Kontakt von Lehrkraft und TeilnehmerInnen (auch untereinander) aufzufangen zu können. Um den TeilnehmerInnen trotz fehlender Gruppensituation den Raum zur Konzeption und Durchführung eigener Lerninhalte zu gewähren, kooperiert die internetbasierte DaF-Lehrerbildung der UiT sehr stark mit ihrem Berufsalltag. Aufgabenstellungen und Examensaufgaben basieren darauf, das Gelernte umgehend im Berufsalltag umzusetzen, sich mit KollegInnen im Gruppenchat über Anwendbarkeit und Ergebnisse auszutauschen und Expertenfeedback auf Unterrichtskonzeptionen von den digitalen Lehrkräften zu erhalten.¹⁸ Auf diese Art kann der Aspekt der praktischen Umsetzung des Gelernten in ungleich hoher Weise berücksichtigt werden, was an dieser Stelle als positiv hervorgehoben werden soll.

¹⁷ Der Nutzen einer solchen Veranstaltung zum reinen Ausprobieren der Technik bestätigt sich auch in der Erfahrung des hier präsentierten Kurses.

¹⁸ Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass eine einwöchige Sprachreise nach Deutschland angeboten wurde. Die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen, vor allem auch aufgrund der sozialen Komponente dieser Reise, waren durchweg positiv.

Die hier angeführten Überlegungen können als Anregungen für Schulungen im Bereich der Webinar-Didaktik dienen. Die Relevanz der einzelnen Aspekte müsste allerdings in der Zukunft durch weitere Studien untermauert werden, um eine fundierte Basis für Fortbildungen und die Konzeption neuer Online-Kurse bieten zu können. Es lassen sich durchaus Studien finden, deren Resultate wertvolle Anregungen für eine erfolgreiche Wissensvermittlung und interaktive Zusammenarbeit im digitalen Raum bieten (vgl. Wang & Hsu 2008), doch sollte der Fokus in Zukunft eben auch stärker auf der Kommunikationsebene zwischen Webinar-LeiterIn und TeilnehmerInnen liegen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Mit fortschreitender Digitalisierung steigt auch das Angebot an internetbasierten DaF-Lehrerkursen, so dass dem Bereich der Webinar-Didaktik ebenfalls immer mehr Bedeutung zukommt. In diesem Beitrag wurde am Beispiel eines DaF-Lehrerfortbildungskurses in Norwegen gezeigt, dass sich Fremdsprachen- und fachdidaktischer Unterricht im digitalen Raum vereinen lassen und gleichzeitig die Herausforderungen beleuchtet, vor die eine digitale Lehrkraft beim Online-Unterrichten von größeren Gruppen gestellt ist.

Hierbei wurde eingangs die spezielle Situation in Norwegen erläutert, welche die Entwicklung rein internetbasierter DaF-Lehrerkurse für bereits in den Berufsalltag eingebundene Fachkräfte nicht nur legitimiert, sondern dabei gleichzeitig aufzeigt, welches Potential in dieser verhältnismäßig neuen Unterrichtsform liegt. Exemplarisch wurden dabei Arbeitsweisen aufgezeigt, wie sich fremdsprachlicher und fachdidaktischer DaF-Unterricht im virtuellen Raum mit den praktischen Erfahrungen der TeilnehmerInnen aus ihrem Schulalltag vereinen lassen und sich sogar gegenseitig positiv beeinflussen können, weil neu Gelerntes direkt im eigenen Klassenzimmer ausprobiert werden kann.

Da das Projekt in dieser Form ein junges Konzept ist, können die eingeholten Erfahrungswerte der unterrichtenden Lehrkräfte wertvolle Anhaltspunkte zur Weiterentwicklung dieser Lehrmethode geben. Gleichzeitig wurde dadurch aber auch deutlich, welche Schwierigkeiten internetbasierter Gruppenfernunterricht auf Ebene der nonverbalen Kommunikation mit sich bringt. Es wurden daher erste Lösungsansätze präsentiert, wie sich eine zukünftige digitale Lehrkraft auf ihren Unterricht im virtuellen Raum vorbereiten kann. Hierbei geht es vor allem um die Bewusstmachung der Unterschiede zwischen Präsenz- und Online-Unterricht sowie darum, eine Unterrichtserfahrung auch für den digitalen Raum aufzubauen, um ein Wohlbefinden in einer zunächst unpersönlich wirkenden Unterrichtssituation gewährleisten zu können.

Da eine im Klassenzimmer erfahrene Lehrkraft nicht automatisch auch eine erfahrene Lehrkraft im virtuellen Raum ist, können vorbereitende Schulungen für digitale Lehrkräfte eine wichtige Grundlage für den Einstieg als Webinar-LeiterIn bieten. Gerade wenn die soziale Komponente nicht durch ein persönliches Treffen gestärkt werden kann, ist es umso wichtiger, sich bewusst zu werden, dass fehlende nonverbale Anteile der Kommunikation im virtuellen Raum nicht ohne weiteres ausgeglichen werden können. Vielmehr geht es darum, Erfahrungen aufzubauen, diese neue Unterrichtsumgebung kennenzulernen und sich mit der neuen Rolle vertraut zu machen. Dabei kann ein anschließendes digitales Feedback der TeilnehmerInnen eine sinnvolle Ergänzung darstellen, um das eigene Vorgehen im digitalen Raum evaluieren zu können. Es ist dennoch hervorzuheben, persönliche Treffen in Form von Präsenzseminaren oder gemeinsamen Sprachreisen anzustreben, um die Beziehungsebene zu stärken.

Letztendlich können nur Erfahrungswerte die Grundlage für einen noch dünnen theoretischen Rahmen zu einer erfolgreichen Webinar-Didaktik bilden, welcher hier in Bezug auf die europäische DaF-Lehrerausbildung neue Anregungen geschaffen wurden. Da diese Erfahrungswerte aber nur aus der Praxis erwachsen können, können potenzielle digitale Lehrkräfte an dieser Stelle dazu ermutigt werden, die neue Unterrichtsform trotz möglicher Skepsis oder anfänglicher Unsicherheiten auszuprobieren und durch ihre Einschätzung zur Weiterentwicklung dieser Lehrmethode beizutragen.

Literatur

- Bartholomäus, Ulrike (2016): *Die Kunst, gute Gespräche zu führen*. München: Mosaik Verlag.
- Bos, Wilfried; Eickelmann, Birgit; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwippert, Knut; Senkbeil, Martin; Schulz-Zander, Renate & Wendt, Heike (Hrsg.) (2014): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=11459 (24.09.2019).
- Ellgring, Heiner (1986): Nonverbale Kommunikation. In: Rosenbusch, Heinz S. & Schober, Otto (Hrsg.): *Körpersprache in der schulischen Erziehung und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, 7–48.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (2010): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.

- Friebel, Martin; Loenhoff, Jens; Schmitz, H. Walter & Schulte, Olaf A. (2003): "Hörst du mich?" – "Siehst du mich?" - Videokonferenzen als Gegenstand kommunikationswissenschaftlicher Forschung. *kommunikation @ gesellschaft*, 4, 1–22. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0228-200304072> (24.09.2019).
- Gröschner, Alexander (2007): Körpersprache im Unterricht. Perspektiven einer kommunikationsorientierten Bildungsforschung mithilfe von Unterrichtsvideos. *bildungsforschung* 4: 2 "Technologie verändert die Bildungsforschung", 1–21. <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/69/72> (24.09.2019)
- Günther, Herbert [unter Mitarbeit von Sibylle, Buchholz & Anja, Haßdenteufel] (2012): *Sprechen und Zuhören. Wie Lehrerinnen und Lehrer Sprachunterricht ökonomisch und effektiv planen und durchführen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krumsvik, Rune Johan (2014): Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research* 58: 3, 269–280.
- Porsch, Raphaela (2016): Fachfremd unterrichten in Deutschland. Definition – Verbreitung – Auswirkungen. *Die Deutsche Schule* 108: 1 „Herausforderungen für das Lehrerhandeln“, 9–32.
- Rosenbusch, Heinz S. (1986): Die Beachtung nonverbaler Kommunikation als Beitrag zur Kommunikationshygiene in Unterrichtsprozessen. In: Rosenbusch, Heinz S. & Schober, Otto (Hrsg.): *Körpersprache in der schulischen Erziehung und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, 49–72.
- Rosenbusch, Heinz S. & Schober, Otto (2004): *Körpersprache und Pädagogik: Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag GmbH.
- Rosenbusch, Heinz S. & Schober, Otto (1986): *Körpersprache in der schulischen Erziehung und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider
- Schmelzer, Ruth; Gessler, Matthias; Kanova, Irma; Pokorný, Martin; Kovács, Zoltán; Kohlrusz, Gábor; Szalainé-Szeili, Katalin; Castellan, Annamaria; Corbato, Giuliana; Gino, Mary; Pacifico, José; Ramos, Marina; Jesus, Susana & Jack, Richard (2016): Eine Pädagogik von multinationalen Online Seminaren (Webinaren) in Echtzeit im Rahmen des Blended Learning-Konzepts. www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=12190 (24.09.2019).
- Schwitalla, Johannes (2003): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Spiegel, Carmen (2009): Zuhören im Gespräch. In: Krelle, Michael & Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 189–203.

Terhart, Ewald (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. *Die Deutsche Schule* 106: 4 „Lehrerbildung in der Offensive“, 300–323.

Wang, Shiang-Kwei & Hsu, Hui-Yin (2008): Use of the Webinar Tool (Elluminate) to Support Training: The Effects of Webinar-Learning Implementation from Student-Trainers' Perspective. *Journal of Interactive Online Learning* 7: 3, 175–194.

Internetquellen

Infobroschüre des norwegischen Bildungsministeriums:

www.regjeringen.no/contentassets/779c0783ffee461b88451b9ab71d5f51/no/pdfs/digitaliseringsstrategi-for-universitets--og-hoysk.pdf (24.09.2019).

Nationales Netzportal für Ausbildung und Beruf in Norwegen: www.utdanning.no (24.09.2019).

Internetseite der obersten norwegischen Ausbildungs- und Schulbehörde (*utdanningsdirektoratet (Udir)*): www.udir.no (24.09.2019).

Internetseite des norwegischen Bildungsministeriums:

www.regjeringen.no/no/dep/kd/id586/ (24.09.2019).

Internetseite der norwegischen Regierung: www.regjeringen.no (24.09.2019).

Digitale Werkzeuge

Adobe Connect Web Conferencing Software:

www.adobe.com/products/adobeconnect.html (24.09.2019).

NEO Learning Managing System: www.neolms.com (24.09.2019).

Anhang

<https://doi.org/10.18710/DNIQAS> (08.01.2020)

Kurzbio:

Ina Zentner studierte Sprechwissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mit dem Schwerpunkt Phonetik im Fach Deutsch als Fremdsprache. Für ihre Masterarbeit zog sie nach Dänemark und untersuchte phonetische Interferenzen im Drittspracherwerb, wo sie anschließend einige Kurse an der SDU Sønderborg - Sydansk Universitet übernahm. Seit 2016 lebt sie in Tromsø und unterrichtet DaF an der UiT – Norwegens arktischer Universität.

Franziska Jensen beendete 2012 ihr Masterstudium der Germanistik mit dem Schwerpunkt Sprachwissenschaft an der UiT – Norwegens arktischer Universität. Nachdem sie zunächst einige Semester DaF an selbiger Institution unterrichtete, ist sie dort zurzeit als Doktorandin tätig. In ihrem Dissertationsprojekt führt sie eine Interventionsstudie zum didaktischen Potenzial kontrastiver Feldermodelle für den norwegischen DaF-Unterricht durch.

Ina Zentner und Franziska Jensen
Universität Tromsø
HSL-Fakultät / ISK & ILP
N-9037 TROMSØ / NORWEGEN
ina.zentner@uit.no
franziska.jensen@uit.no