



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Unterricht während der Covid19-Pandemie in geförder-
ten Deutschkursen für Erwachsene: Unterrichts-
gestaltung, Herausforderungen und die Rolle von di-
gitalen Medien“

verfasst von / submitted by

Golser Elisabeth, BA MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the de-
gree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitspra-
che

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Matthias Prikozovits

Danksagung

Ich möchte mich bei allen Personen, die mir bei der Erstellung der vorliegenden Masterarbeit und während meines Studiums zur Seite gestanden sind, herzlich bedanken.

Ein besonderer Dank gilt meinem Betreuer Dr. Matthias Prikozovits für seine wertschätzende, fachkundige und zuverlässige Unterstützung beim Erstellen dieser Arbeit.

Außerdem möchte ich mich bei meinen Eltern für ihre Unterstützung während meiner gesamten Studienzeit bedanken. Sie haben mir nicht nur das Studium ermöglicht, sondern hatten auch sonst stets ein offenes Ohr für meine Anliegen. Ganz besonders möchte ich auch meiner Zwillingschwester Magdalena danken, die nun schon das zweite Masterstudium gemeinsam mit mir absolvierte und mich in allen Höhen und Tiefen begleitete.

Zu guter Letzt gilt auch den Teilnehmenden der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviewstudie ein gebührender Dank für ihre Informationsbereitschaft und ihre interessanten Beiträge. Ohne sie wäre diese Masterarbeit nicht zu Stande gekommen. Vielen Dank!

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	vii
Tabellenverzeichnis.....	vii
1. Einleitung.....	1
1.1 Problemaufriss	1
1.2 Erkenntnisinteresse	2
1.3 Vorgehensweise/Methodik.....	4
1.4 Gliederung der Kapitel.....	4
2. Das Zeitalter der Digitalisierung.....	6
2.1 Digitalisierung, Medienkompetenz und digitale Kompetenz – Begriffsabgrenzung	7
2.2 Digitale Medien in der Fremdsprachendidaktik - Einflussfaktoren, Rahmenbedingungen, Aspekte	8
2.3 Modelle zu Durchdringungsgraden digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht.....	14
2.4 Lehrer*innenbildung: digitale Kompetenz der Lehrenden	16
3. Unterricht während der Covid19-Pandemie in geförderten Deutschkursen.....	24
3.1 Geförderte Deutsch- und Integrationskurse für Erwachsene	24
3.1.1 Lehrende in geförderten Deutschkursen	31
3.1.2 Lernende in geförderten Deutschkursen	34
3.2 Möglichkeiten der Umsetzung des Unterrichts während der Covid19- Pandemie	36
3.2.1 Begriffsabgrenzung: Distance Learning, E-learning, Online-learning	38
3.2.2 Unterrichtsformen während der Covid19-Pandemie in Deutsch- Integrationskursen.....	39
3.3 Herausforderungen bei der Unterrichtsgestaltung während der Covid19- Pandemie	44
4. Empirische Untersuchung.....	48
4.1 Forschungsmethode	48
4.1.1 Das problemzentrierte Leitfadeninterview.....	48
4.1.2 Kommunikationsstrategien und Interviewgestaltung.....	51

4.1.3	Gütekriterien und ethische Überlegungen.....	54
4.2	Konzeption der Interviewstudie	56
4.2.1	Leitfaden	57
4.2.2	Untersuchungssetting	58
4.2.3	Interviewteilnehmende.....	62
4.3	Datenaufbereitung	65
4.4	Datenanalyse	67
4.5	Ergebnisse der Analyse	71
4.5.1	Beschreibung der Zielgruppe „Lernende“	71
4.5.2	Sicht bzw. Einstellung der Lehrenden zur Arbeit.....	74
4.5.3	Unterrichtsgestaltung und -formen während der Covid19-Pandemie.....	75
4.5.4	Herausforderungen auf Seiten der Lehrenden	85
4.5.5	Herausforderung auf Seiten der Lernenden	93
4.5.6	Anforderungen an Lehrende und Lernende	95
4.5.7	Implikationen, Änderungswünsche und Forderungen für den zukünftigen Unterricht von Seiten der Lehrenden.....	97
4.5.8	Einstellung zu (Unterricht mit) digitalen Medien und digitaler Kompetenz	100
4.6	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse	101
5.	Schlussfolgerung.....	112
6.	Literaturverzeichnis	113
7.	Anhang.....	122
	Anhang 1: Teilnehmer*inneninformation und Einverständniserklärung	122
	Anhang 2: Interviewleitfaden.....	126
	Anhang 3: Postskript zur Interviewerhebung	128
	Anhang 4: Kodierleitfaden 1. Version	135
	Anhang 5: Kodierleitfaden 2. Version	140
	Anhang 6: Interviewtranskripte.....	147
	Abstract Deutsch	225
	Abstract English	226

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aspekte digitalen Lernens im Fremdsprachenunterricht (Lütge et al., 2018, S. 6)	12
Abbildung 2: SAMR-Modell zur Integration digitaler Medien in den Unterricht (Puentedura, 2006, S.3).....	15
Abbildung 3: DigCompEdu-Kompetenzrahmen (European Commission. Joint Research Centre., 2017), Übersetzung von (Goethe-Institut, 2023).....	18
Abbildung 4: Modell medienpädagogischer Kompetenz für Erwachsenenbildner*innen (Schmidt-Hertha et al., 2017, S. 36).....	20
Abbildung 5: Transkriptionsregeln in Anlehnung an Dresing & Pehl (2018, S.21-23) .	66

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht zu den Interviewteilnehmer*innen	62
---	----

1. Einleitung

1.1 Problemaufriss

Wir befinden uns in einer Zeit des digitalen Wandels, d.h. digitale Medien erobern nach und nach alle Bereiche unseres Lebens und sind aus unserer Gesellschaft nicht mehr wegzudenken. Auch Bildungsinstitutionen müssen sich an diesen gesellschaftlichen Wandel anpassen. Im Fremd- und Zweitsprachenunterricht spielt der Einsatz digitaler Medien daher eine immer wichtigere Rolle, auch wenn das Unterrichten und Lernen mit digitalen Medien noch nicht in allen Bildungsbereichen zur Selbstverständlichkeit geworden ist (Bär, 2019, S. 13–14).

Wie wichtig digitale Kompetenz und der Einsatz digitaler Medien im Bereich der Bildung wirklich sind, zeigte sich schlagartig im Jahr 2020 mit der weltweiten Verbreitung von Covid19. Ausgangsbeschränkungen und Lockdowns, die im Zuge der Covid19-Pandemie in und außerhalb Europas beschlossen wurden, führten dazu, dass der Präsenzunterricht im Bildungsbereich phasenweise auf Fernunterricht (Englisch: Distance Learning) umgestellt werden musste. Dies stellte nicht nur die schulische Lehre, sondern auch die Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung vor große Herausforderungen. So schreiben Käßlinger et al. (2021) zu den Auswirkungen der Covid19-Krise auf die Erwachsenenbildung:

2020 war die Erwachsenen- und Weiterbildung anders als während der 'Flüchtlingskrise' 2015 nicht gleichermaßen Nutznießer, sondern vor allem ein Opfer der Krise. In internationalen Delphi-Studien (Käßlinger & Lichte, 2020) wurde von Expertinnen und Experten betont, dass Corona bzw. der Lockdown das Herz der Erwachsenenbildung berührt. Dies macht wohl den großen Unterschied aus. Während bei anderen Krisen die Erwachsenen- und Weiterbildung agieren konnte mit einem Kurs-/Veranstaltungsangebot, ist dies seit 2020 gar nicht oder nur mit großen Einschränkungen möglich (2021, S. 6)

An dieser Stelle ist jedoch anzumerken, dass es im Bereich der Weiterbildungseinrichtungen eine Sparte gibt, die von den Covid19-bedingten Umstellungen (fast) nicht betroffen waren: die Anbieter von Online-Kursen und Fernunterricht, die in den letzten Jahren stetig an Zuwachs gewonnen haben. Ersten Schätzungen zufolge sollen Online-Kurse während der Krise sogar an Aufschwung gewonnen haben (Bilger & Gnahs, 2013, S. 294; Gnahs, 2021, S. 14).

Neben diesen zeigen die Ergebnisse einer Zusatzstudie zu der „Adult Education Survey 2018“, dass auch andere Anbieter für Weiterbildung immer häufiger digitale Medien und Tools integrieren, allerdings mehr zur Organisation der Kurse und weniger

im Unterricht selbst. Digitale Medien werden folglich eher nur zur Unterstützung der Kommunikation mit den Teilnehmenden und zur Bereitstellung von Aufgaben eingesetzt und nicht als Lehr- und Lernmedien (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020; Schmid et al., 2018). Der „Monitor Digitale Bildung“ von der Bertelsmann Stiftung zeigt, dass das Unterrichten mit digitalen Medien stärker in Privatinstitutionen verbreitet ist als im öffentlich geförderten Bereich (Schmid et al., 2018, S. 33).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass digitales Lernen in den Weiterbildungsangeboten für Erwachsene vor der Covid19-Pandemie nur eine marginalisierte Rolle einnahm, obwohl die Digitalisierung in der Gesellschaft, wie eingangs angeführt, stetig und in immer größeren Schritten voranschreitet (Gnahs, 2021, S. 13–14). Es fehlte folglich zu Beginn der Pandemie häufig nicht nur an den institutionellen Voraussetzungen für ein effizientes Distance Learning, sondern es ergaben sich aus der plötzlichen Umstellung auf Distance Learning auch an anderen Stellen Probleme: Zum einen konnten auf Grund fehlender technischer Ausstattung und fehlender digitaler Kompetenz nicht alle Teilnehmenden in Weiterbildungskursen das Online-Kursangebot nutzen, zum anderen fehlte auch den Kursleiter*innen teilweise das Wissen um den Umgang mit digitalen Medien und die sinnvolle Gestaltung des Unterrichts mit digitalen Medien bzw. des Unterrichts im digitalen Setting (Scharnberg & Krahl, 2020, S. 38). Die Ergebnisse der Zusatzstudie zur „Adult Education Survey 2018“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020) zeigen ebenfalls, dass vor allem bildungsfernere und ökonomisch benachteiligte Personen sowie auch ältere Menschen digital gestützten Lernangeboten gegenüber skeptisch sind und dass diesen Personen auch die Erfahrung mit digitalen Lehr- und Lernkontexten fehlt. Außerdem haben genau diese Personen auch oft keine technischen Voraussetzungen zur Teilnahme an digitalen Lernangeboten. Es waren während der Covid19-Pandemie also vor allem die Teilnehmer*innen und Lehrenden an staatlich geförderten Weiterbildungsinstitutionen von den auf die partielle Umstellung des Unterrichts auf Distance Learning zurückzuführenden negativen Folgen betroffen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020).

1.2 Erkenntnisinteresse

An diese Erkenntnis sollte die Forschung in der vorliegenden Arbeit anschließen. Ziel der Arbeit war es folglich, die pandemiebedingt nötig gewordene Unterrichts(um)gestaltung in geförderten Deutschkursen für Erwachsene in Österreich zu erforschen und dabei auch die Rolle von digitalen Medien in pandemiebedingten Unter-

richtsformaten zu beleuchten. Die Forschung sollte in weiterer Folge auch dazu dienen, Anregungen zur Weiterentwicklung der Lehrer*innenausbildung hinsichtlich der Themen digitaler Kompetenz und dem Unterrichten mit digitalen Medien bzw. im digitalen Setting zu schaffen. Es wurde also konkret versucht, Antworten auf die folgende Forschungsfrage zu finden: „Wie gestalten DaZ-Lehrende in geförderten Deutschkursen für Erwachsene den Unterricht während der Covid19-Pandemie und was sind hierbei die größten Herausforderungen?“

Aus dieser Forschungsfrage ergaben sich folgende Unterfragen:

- Welche Unterrichtsformen kommen während der Covid19-Pandemie zum Einsatz?
- Welche (didaktischen/technischen/organisatorischen) Herausforderungen birgt das Unterrichten während der Covid19-Pandemie sowohl für Lehrende als auch für Lernende?
- Welche Voraussetzungen müssen Lehrende und Lernende mitbringen, damit der Unterricht während einer Pandemie gewinnbringend ist?
- Inwiefern spielen digitale Medien und digitale Kompetenz für die Gestaltung und gewinnbringende Umsetzung des Unterrichts während der Covid19-Pandemie eine Rolle?
- Welche Änderungswünsche bzw. Forderungen äußern Lehrende in Bezug auf das Unterrichten während der Covid19-Pandemie? Inwiefern spielen hier Digitalisierung und digitale Medien eine Rolle?
- Welche Implikationen ergeben sich aus den Erfahrungen während der Covid19-Pandemie für die DaZ-Lehrer*innenausbildung?

Bis zum Zeitpunkt der Durchführung der vorliegenden Untersuchung gab es zum Unterricht während der Pandemie in Integrations- und Alphabetisierungskursen nur einige wenige Studien, darunter eine Ministudie, die sich mit der Alphabetisierung und Grundbildung während des Social Distancing beschäftigt (Langer & Koppel, 2020), eine weitere kleinere Untersuchung zur Unterrichtsumsetzung während der Covid19-Pandemie in einem Alphabetisierungsprojekt (Ragab Hassan et al., 2021) und eine größere veröffentlichte Studie zum Unterrichten in geförderten Deutschkursen während der Covid19-Pandemie aus Deutschland (Kay et al., 2021). Diese befasst sich mit dem digitalen Lehren und Lernen in Integrationskursen während der Covid19-Pandemie und wurde in Form eines Working Papers veröffentlicht. Sie ist Teil des Forschungsprojekts „Evaluation der Integrationskurse“ und gibt erste Einblicke in die Erfahrungen, die Deutschleh-

rende mit dem (digitalen) Unterricht während der Pandemie gemacht haben (Kay et al., 2021). Die Untersuchung in der vorliegenden Arbeit schloss an diese Erkenntnisse an und beforschte folglich den Unterricht während der Covid19-Pandemie in geförderten Deutschkursen in Österreich.

1.3 Vorgehensweise/Methodik

Um Antworten auf die oben beschriebene Fragestellung zu gewinnen, wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt, d.h. es wurden semistrukturierte Interviews mit Lehrenden in geförderten Deutschkursen durchgeführt. Bei der Auswahl der Lehrenden für die Interviewstudie wurde auch auf die Diversität der Befragten Wert gelegt, d.h. dass sich die TeilnehmerInnen in den Punkten Alter, Geschlecht, Arbeitserfahrung sowie bereits erlangte digitale Kompetenzen unterscheiden. Damit sollte trotz der Begrenztheit dieser Arbeit ein möglichst breites Spektrum an verschiedenen Daten erzielt werden, um ein gewisses Maß an Repräsentativität zu erreichen.

Da sich mit Hilfe von Interviews subjektive Sichtweisen zu einem Thema, sowie Erfahrungen, die die Interviewten gemacht haben, in großer Tiefe erheben lassen (Daase et al., 2014, S. 111), eignete sich das Interview als Form der Datenerhebung für die vorliegende Forschung, in der Erfahrungen sowie Einschätzungen der Lehrenden zum Unterrichten während der Covid19-Pandemie erhoben werden sollten. Unter all den möglichen Arten von Interviews wurde das semistrukturierte Interview oder Leitfadenterview herangezogen und in Anlehnung an die Variante des problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000) gestaltet, da der Forschungsgegenstand, d.h. der Unterricht unter den Gegebenheiten der Covid19-Pandemie, eine „gesellschaftlich relevante Problemstellung“ darstellt.

Wie bei semistrukturierten Interviews empfohlen, wurden die Interviews nach ihrer Transkription mit Hilfe der qualitativ orientierten Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert. Dabei wurde das Datenmaterial mit Hilfe von Kategorien Schritt für Schritt strukturiert ausgewertet und analysiert (Mayring, 2015, S. 61).

1.4 Gliederung der Kapitel

Im folgenden Abschnitt soll ein kurzer Überblick über den Aufbau dieser Arbeit gegeben werden, um der/dem Leser*in einen Orientierungsrahmen zu geben und eine Begründung für die Anordnung und Wichtigkeit der einzelnen Kapitel zu liefern.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung sollte, wie bereits erwähnt, die Gestaltung des Unterrichts während der Covid19-Pandemie in geförderten Deutschkursen

und die daraus resultierenden Herausforderungen mit besonderem Fokus auf die Rolle digitaler Medien und digitaler Kompetenz erhoben werden. Aus diesem Grund wird im ersten Teil dieser Arbeit eine Einführung in die Begrifflichkeiten rund um Digitalität, digitale Medien und digitale Kompetenz und eine Einführung in den Status-Quo der Digitalisierung der Fremdsprachendidaktik gegeben. Hierbei werden vor allem Einflussfaktoren, welche für die Möglichkeiten der Digitalisierung des Unterrichts eine Rolle spielen, sowie Modelle zur Integration digitaler Medien in den Unterricht und die digitale Kompetenz von Sprachlehrenden beschrieben. Dieser Abschnitt der Arbeit war vor allem für die anschließende Interpretation der Analyseergebnisse hinsichtlich der Rolle von digitalen Medien und digitaler Kompetenz in der Unterrichtsgestaltung sowie hinsichtlich der Herausforderungen zentral.

Den zweiten Teil der theoretischen Abhandlung bildet die Beschreibung der Rahmenbedingungen von geförderten Deutsch- und Integrationskursen für Erwachsene in Österreich, sowie eine Charakterisierung der Zielgruppe und der Lehrenden. Anschließend werden die Ergebnisse der bisherigen Studien zur Unterrichtsgestaltung und zu Herausforderungen bei der Umsetzung von Alphabetisierungskursen, sowie Deutsch- und Integrationskursen in Deutschland präsentiert, welche die Grundlage für die Untersuchung in der vorliegenden Arbeit bildeten.

Nach der theoretischen Einbettung folgt der empirische Teil der Arbeit. Hier wird zunächst die Erhebungsmethode des problemzentrierten Leitfadeninterviews beschrieben, sowie eine Reflexion der Kommunikationsstrategien, sowie der Gütekriterien und ethischen Überlegungen für die Interviewstudie vollzogen. Dies ist vor allem in Hinblick auf die Güte der Forschungsergebnisse zentral.

Im Anschluss daran wird die Konzeption der Interviewstudie beschrieben, wobei auf den Leitfaden, auf das Untersuchungssetting und auf die Interviewteilnehmenden eingegangen wird. In einem nächsten Schritt folgt die Beschreibung der Datenaufbereitung und Datenanalyse, wobei die Datenanalyse auch anhand von Ankerbeispielen aus dem Datenmaterial zwecks der besseren Nachvollziehbarkeit illustriert wird.

Abschließend werden die Ergebnisse der Analyse anhand der Kategorien im Detail präsentiert, bevor eine Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse anhand der Beantwortung der Forschungsfragen erfolgt und ein abschließendes Fazit in der Schlussfolgerung der Arbeit gezogen wird.

2. Das Zeitalter der Digitalisierung

Wie eingangs bereits erwähnt, befinden wir uns im sogenannten Zeitalter des digitalen Wandels, d.h. digitale Medien haben einen immer größeren Einfluss auf alle Bereiche unseres Lebens und damit auch auf Schulen und Bildungseinrichtungen (Bär, 2019, S. 13–14). Auch im Fremd- und Zweitspracheunterricht spielen digitale Medien eine immer wichtigere Rolle. Trotzdem zeigen Studien, wie die Zusatzstudie zur „Adult Education Survey 2018“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020) oder der Monitor „Digitale Bildung“ (Schmid et al., 2018), dass die Digitalisierung im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung noch nicht in allen Bereichen weit fortgeschritten ist. Dies machte sich vor allem im Zuge der Covid19-Pandemie im Jahr 2020 bemerkbar, als der gesamte Bildungssektor auf Distance Learning umgestellt werden musste (Gnahn, 2021, S. 14). Viele Einrichtungen haben als Reaktion auf die Pandemie „eine [aktive] Krisenbewältigung durch Digitalisierung“ (Kohl & Denzl, 2020, S. 23) vorgenommen, um sich an die neuen Gegebenheiten anzupassen und das Kursangebot trotz Lockdowns aufrechtzuerhalten. Lediglich Weiterbildungsinstitutionen, die E-Learning und Fernunterricht anbieten, waren von der plötzlichen Umstellung auf Distance Learning nicht betroffen und konnten ihr Angebot wie gewohnt weiterführen. Gnahn (2021, S. 12) geht davon aus, dass dieser Bereich des Bildungssektors von der Umstellung auf Fernunterricht auf Grund der erhöhten Nachfrage sogar profitierte.

Da in der vorliegenden Arbeit die Umsetzung des Unterrichts während der Covid19-Pandemie in geförderten Deutschkursen für Erwachsene und die Rolle von digitalen Medien bei der pandemiebedingten Unterrichtsgestaltung untersucht wurde, ist es zentral im ersten Kapitel einen Überblick über den Status quo der Digitalisierung in der Fremdsprachendidaktik zu geben. Es wird nämlich auf Grund der Erkenntnisse aus der bisherigen Forschung davon ausgegangen, dass ein Zusammenhang zwischen der Umsetzung des Unterrichts während der Pandemie und dem Stand der Digitalisierung in den Deutschkursen besteht. Im ersten Unterkapitel sollen zunächst wichtige Begriffe, die im Zusammenhang mit Digitalisierung auftreten, wie Medienkompetenz und digitale Kompetenz, erläutert werden. Danach soll auf die Rahmenbedingungen, die beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht eine Rolle spielen, auf die Durchdringungsgrade digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht, sowie auf die digitale Kompetenz der Lehrenden eingegangen werden.

2.1 Digitalisierung, Medienkompetenz und digitale Kompetenz – Begriffsabgrenzung

Das Thema Digitalisierung spielt im Bildungsbereich und damit auch in der Fremdsprachendidaktik eine immer größere Rolle, wobei der Terminus Digitalisierung nach Schmidt-Hertha (2020, S. 155–156) eine große Bandbreite an Phänomenen und Konzepten umfasst, die „von der Mediatisierung von Lebensbereichen über das sogenannte Internet der Dinge bis hin zu neuen Produktionsweisen (z. B. Industrie 4.0) reichen“ (Schmidt-Hertha, 2020, S. 155). Digitale Medien kommen im Bereich der Erwachsenenbildung sowohl direkt in den Lehr-Lern-Prozessen als auch in der Organisation und Verwaltung, in der Evaluation und im Marketing und der außerunterrichtlichen Kommunikation zum Einsatz (Schmidt-Hertha, 2021, S. 21–22). In der Forschung rund um Digitalisierung in der Erwachsenenbildung steht jedoch vor allem der direkte Einsatz und die Rolle von digitalen Medien in konkreten Lehr-Lern-Settings im Fokus (Schmidt-Hertha, 2020, S. 159). Dabei kann festgehalten werden, dass der Einsatz von digitalen Medien im Fremd- und Zweitsprachenunterricht in engem Zusammenhang mit diversen Faktoren steht, so u.a. mit wirtschaftlich-politischen Aspekten und mit Fragen der Medienkompetenz bzw. digitalen Kompetenz auf Seiten der Lehrenden und Lernenden (Biebighäuser & Feick, 2020, S. 9–16).

Was ist aber mit Begriffen wie Medienkompetenz und digitaler Kompetenz eigentlich gemeint? Die Definition dieser Begriffe sowie die Einigung auf einen der Begriffe ist in der Literatur sehr umstritten. So gehen etwa Ilomäki et al. (2011) in ihrem Aufsatz näher auf die verschiedenen Begrifflichkeiten (Medienkompetenz, digitale Kompetenz und *digital literacy*) und deren Ähnlichkeiten sowie Unterschiede ein, sprechen sich jedoch am Ende für die Verwendung des Terminus digitale Kompetenz aus, da der Begriff digital weiter gefasst ist und alle Medien(typen) inkludiert. Den Begriff der *digital literacy* lehnen sie insofern ab, als dass *literacy* in ihrer Argumentation einen zu starken Kulturbezug habe. Biebighäuser und Feick (2020, S. 17) hingegen sehen die Begriffe digitale Kompetenz und *digital literacy* als Synonyme an.

Eine Definition von *digital competence* findet sich auch bei Ferrari (2012, S. 3–4). Sie bezeichnet *digital competence* als das Wissen, die Strategien, die Fähigkeiten und die Einstellungen, die beim Umgang mit digitalen Medien nötig sind, um Aufgaben auszuführen. Dabei umfasst *digital competence* zusammengefasst folgende Aspekte: Medien-Didaktik, Medien-Nutzung, Medien-Erziehung, Medien-Ethik, Medien-Gestaltung, Medien-Informatik, Medien-Kritik, Medien-Kunde und Medien-

Kommunikation und greift damit weiter als der Begriff der Medienkompetenz nach Baacke (1996), der vor allem in Deutschland verbreitet war und die kommunikative Kompetenz mit den Aspekten der Medien-Kritik, Medien-Kunde, Medien-Gestaltung und Medien-Nutzung beschreibt. Der große Unterschied von digitaler Kompetenz zu dieser ersten Definition von Medienkompetenz ist die Erweiterung des Begriffs um neue Aspekte der Medienkompetenz. So macht heutzutage vor allem auch das Produzieren von medialen Inhalten einen großen Teil der Mediennutzung aus (Biebighäuser & Feick, 2020, S. 17–18). Das Produzieren medialer Inhalte fällt in die Kategorie der Medienkritik, da hierbei passende Medien und Formen der Mediennutzung gewählt werden müssen, was eine kritische Auseinandersetzung mit Medien, deren Inhalten und Formen voraussetzt. Vor allem die Medienkritik, d.h. die kritische Betrachtung von Medien und deren Inhalten, gilt als Schlüsselkompetenz der digitalen Kompetenz (Ganguin, 2004, S. 5).

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der digitalen Kompetenz nach Ferrari (2012, S. 3–4) verwendet, da dieser, wie bereits oben angeführt, ein breiteres Spektrum an Aspekten umfasst als der Begriff der Medienkompetenz und damit der heutigen Bandbreite der Kompetenz am nächsten kommt.

2.2 Digitale Medien in der Fremdsprachendidaktik - Einflussfaktoren, Rahmenbedingungen, Aspekte

Nachdem im vorherigen Abschnitt die Begriffe Digitalisierung und digitale Kompetenz aufgegriffen und kurz erläutert wurden, soll im folgenden Abschnitt der Status quo der Digitalisierung in der Fremdsprachendidaktik umrissen werden, wobei vor allem auf die Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren, die beim Einsatz von digitalen Medien in der Fremdsprachendidaktik eine Rolle spielen, eingegangen werden soll. Es wird hier auf die Forschung im Bereich der Fremdsprachendidaktik zurückgegriffen, da die DaZ-Forschung einen Teilbereich der Fremdsprachenforschung darstellt und Ergebnisse aus der Fremdsprachenforschung damit auch auf den DaZ-Bereich zutreffen. Bisher gibt es zur Digitalisierung im DaZ-Bereich im Vergleich zu DaF erst wenige Untersuchungen. Ein aktueller Artikel von Würffel und Schumacher (2022) zu Virtual Exchanges¹ zeigt dieses Ungleichgewicht auf und führt erste Möglichkeiten zur Integration von VE in DaZ-Lernsettings auf, allerdings nicht für den Bereich der Erwachsenenbildung.

¹ Der Begriff Virtual Exchanges ist mittlerweile ein Sammelbegriff für alle virtuell kooperativen Lehr-Lernformate (Würffel & Schumacher, 2022, S.144).

Bereits in der Einleitung wurde darauf hingewiesen, dass sich sowohl wirtschaftlich-politische Einflüsse als auch die digitale Bildung auf Seiten der Lehrenden und Lernenden auf den Einsatz von digitalen Medien auswirken (Biebighäuser & Feick, 2020, S. 9–16). In der Folge soll nun genauer auf diese Einflussfaktoren eingegangen werden.

Ein wichtiger Faktor, der sich auf den Einsatz von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht auswirkt, ist die stetige Entwicklung von neuen digitalen Technologien und deren Vermarktung durch die IT-Branche (Biebighäuser & Feick, 2020, S. 10). Oft werden neue technologische Erfindungen ausschließlich auf Grund ihrer Digitalität von den Konsumenten als qualitativ hochwertig angesehen und finden somit auch Eingang in den Bildungsbereich². Biebighäuser und Feick (2020, S. 10) merken daher an, dass vor allem im Bildungsbereich abzuwägen ist, inwiefern neue digitale Technologien einen wirklichen Beitrag bzw. Mehrwert zur Förderung des Sprachenlernens leisten. Der Mehrwert des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht stellt in der Debatte rund um den Einzug von digitalen Medien in den Bildungsbereich jedoch einen Scheidepunkt dar. So argumentiert u.a. Krommer (2018, S. 3–5), dass digitale Medien nicht einen Mehrwert darstellen müssen, um legitimerweise in den Unterricht integriert werden zu dürfen. Es ginge auch nicht darum, alte Ziele schneller oder besser zu erreichen. Dies lasse nämlich den Rückschluss zu, dass digitale Medien „nur“ Lernwerkzeuge darstellen würden (Krommer, 2018, S. 5). Genauso wenig wie der Mehrwert soll auch die Lernwirksamkeit kein effizientes Maß zur Bewertung digitaler Medien darstellen, da das Medium selbst nicht zwingend mit der Lernmotivation und dem Lerneffekt zusammenhängt (Grünewald, 2016, S. 464). Unabhängig davon, ob digitale Medien nun einen Mehrwert bzw. eine gewisse Lernwirksamkeit darstellen sollen, kann sich der Bildungsbereich nicht von der Realität der technologischen Entwicklungen und der Digitalisierung abschotten und muss sich der medialen Entwicklungen unserer Zeit anpassen (Bär, 2019, S. 13). Wie jedoch bereits erwähnt, besteht hinsichtlich der Digitalisierung im Bildungsbereich sowie deren Erforschung noch Entwicklungspotential. So zeigen Ergebnisse der Zusatzstudie zur Adult Education Survey 2018 (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020) und der Monitor Digitale Bildung (Schmid et al., 2018) in Deutschland, dass in Punkto digitales Lernen vor allem in Volkshochschulen (17%) und im öffentlich geförderten Weiterbildungsbereich (15 Prozent) noch Aufholbedarf besteht. Vor allem letzteres ist für die Untersuchung in der vorliegenden Arbeit zentral, da der Unterricht in geförderten Deutschkursen der Erwachsenenbildung untersucht werden sollte.

² Biebighäuser und Feick (2020, S. 10) nennen hier als Beispiel die I-Pad-Klassen.

Ein weiterer Faktor, der bei der Verwendung von digitalen Medien nach Biebighäuser und Feick (2020, S. 10) eine Rolle spielt, ist die Bildungsgerechtigkeit und damit verbunden der sogenannte *digital divide*, der durch die Digitalisierung der Erwachsenenbildung verstärkt wird. So gibt es Lernendengruppen, die auf Grund ihres sozioökonomischen Status und der technischen Voraussetzungen nicht die Möglichkeit haben, auf digitale Medien zuzugreifen oder mit ihnen zu lernen (Biebighäuser & Feick, 2020, S. 10). Dieser fehlende Zugang zu den neuen Technologien führt dazu, dass die soziale Kluft, die bereits besteht, noch vergrößert wird, da das Internet soziale Ungleichheiten reproduziert und deren Bildung beschleunigt (van Deursen & van Dijk, 2014, S. 507). Dabei lässt sich diese digitale Kluft (*digital divide*) nach Pinsent-Johnson und Sturm (2020, S. 4) in drei Schichten bzw. ‚Problemaspekten‘ einteilen, die sich jedoch nicht klar voneinander trennen lassen. Die erste Schicht heißt *connection* und bezieht sich darauf, wie sich Menschen mit dem Internet verbinden, d.h. der Internetzugang. Die zweite Schicht trägt den Namen *activity* und bezieht sich auf die Online-Aktivitäten, das heißt wann, wie lange und was die Personen im Internet machen, und die dritte Schicht heißt *benefits*, d.h. hier geht es darum, wie und inwieweit Menschen von digitalen Medien und dem Internet profitieren. In allen drei Schichten zeigt sich klar eine Benachteiligung von sozioökonomisch schlechter gestellten Personen (Pinsent-Johnson & Sturm, 2020). Die digitale Kluft zeigt sich auch klar in den Ergebnissen der Studie zur digitalen Bildung in Deutschland. Je höher das Bildungsniveau und die berufliche Position, umso höher die Beteiligung an Bildung mit digitalen Medien. Menschen mit niedriger formaler Bildung (32%) und Arbeitslose (28%) lernen im Schnitt viel seltener mit digitalen Medien als Akademiker und Berufstätige (59%) (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020; Schmid et al., 2018). Dabei spielt beim Einsatz digitaler Medien in der Erwachsenenbildung auch die Bereitschaft bzw. die Akzeptanz digitaler Lernangebote durch die Kursteilnehmenden eine wesentliche Rolle. So zeigen die Ergebnisse der Zusatzstudie zur Adult Education Survey (2020), wie weiter oben erwähnt, dass vor allem ältere und bildungsferne bzw. ökonomisch schlechter gestellte Personen skeptisch gegenüber digitalen Lernangeboten sind (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020). Der Aspekt des *digital divide* ist für die Untersuchung im Rahmen der vorliegenden Arbeit besonders zentral, da der Unterricht in geförderten Deutschkursen untersucht wurde, d.h. dass die Teilnehmenden aus sozioökonomisch schlechter gestellten Umgebungen kommen.

Biebighäuser und Feick (2020, S. 10) nennen neben dem *digital divide* auch die Medienpolitik als bedeutsamen Faktor, der sich auf die Verwendung von digitalen Medien

auswirkt. Die Medienpolitik ist für die rechtliche Regelung der Bereitstellung und Nutzung digitaler Medien auf nationaler und internationaler Ebene zuständig. So müssen zum einen Gesetze geschaffen werden, die Anwender*innen von digitalen Medien schützen, wie u.a. Datenschutz-Bestimmungen und Privatsphäre- und Urheberrechte, zum anderen müssen auch die Bedingungen für die Nutzung von digitalen Medien geschaffen werden. Unter diese Bedingungen fallen die technische Ausstattung der Bildungseinrichtungen, die Ausbildung von digitaler Kompetenz auf Seiten der Lehrenden und die Gestaltung der Inhalte für die Medienbildung (Biebighäuser & Feick, 2020, S. 10). Während die digitale Kompetenz in einem eigenen Kapitel thematisiert wird, da sie besonders zentral für diese Arbeit ist, soll hier noch kurz auf die Punkte technische Ausstattung und Gestaltung der Inhalte der Medienbildung eingegangen werden.

Was die technischen Vorkehrungen in den Einrichtungen betrifft, so zeigt der Monitor Digitale Bildung vom Jahr 2019, dass vor allem öffentlich geförderte Weiterbildungsanbieter oft nicht über die notwendige Ausstattung verfügen um digitale Medien in den Unterricht zu integrieren (Christ et al., 2020). Dies ist ein zentraler Punkt für die Untersuchung in der vorliegenden Arbeit, da die technische Ausstattung auch Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung während der Covid19-Pandemie hat.

Bezüglich der Inhalte der Medienbildung gibt es in den amtlich deutschsprachigen Ländern Beschlüsse und Empfehlungen, welche die Inhalte und Kompetenzziele medialer Bildung festlegen, so u.a. der „Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019) in Österreich und der Beschluss „Bildung in der digitalen Welt – Strategie der Kulturministerkonferenz“ (KMK, 2016/07/12/2017). Digitalisierung ist folglich eine gesamtgesellschaftliche Querschnittsaufgabe, d.h. auch im Bildungsbereich haben alle Sparten gleichsam die Aufgabe, die Kompetenzziele umzusetzen. Die Digitalisierung hat somit für die Fremdsprachendidaktik zur Folge, dass sie ihre Dimensionen um die Vermittlung von digitalen Kompetenzen erweitern muss (Bär, 2019, S. 19–21).

Was diese Erweiterung um die digitalen Kompetenzen konkret bedeutet, versuchen Lütge et al. (2018) in einem Modell zum digitalen Lernen im Fremdsprachenunterricht darzustellen (siehe Abbildung 1). An dieser Stelle wird es in Anlehnung an Mustroph (2021) beschrieben.

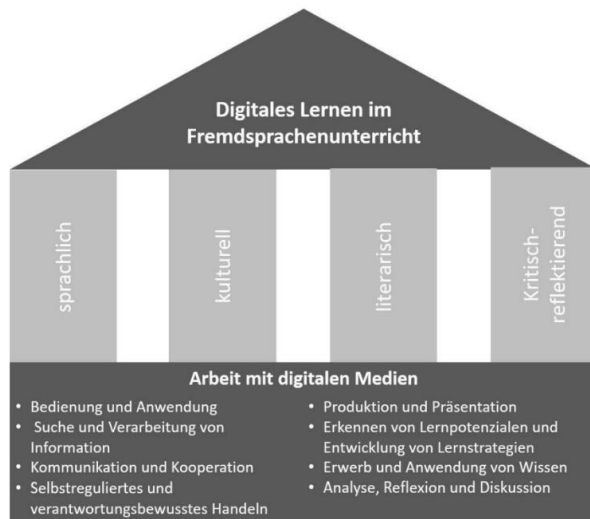


Abbildung 1: Aspekte digitalen Lernens im Fremdsprachenunterricht (Lütge et al., 2018, S. 6)

Wie der Abbildung 1 zu entnehmen ist, umfasst digitales Lernen und Lehren im Fremdsprachenunterricht sprachliche, kulturelle und literarische Kompetenzen, sowie eine kritisch-reflektierende Auseinandersetzung mit digitalen Medien. Es geht dabei vor allem darum, dass Lernende neben dem Erwerb der sprachlichen Kompetenzen auch systematisch digitale Kompetenzen ausbauen können und Lehrende über digitale Kernkompetenzen verfügen.

Die erste Säule beschreibt die sprachliche Ebene digitaler Kompetenz. Auf sprachlicher Ebene bieten digitale Medien beispielsweise die Möglichkeit des intensiven, authentischen Sprachkontakts, der auch noch multimodal gestaltet ist, da sich visuelle, auditive und schriftliche Elemente ergänzen. Sie bilden damit eine nahezu grenzenlose sprachliche Lernmöglichkeit (Mustroph, 2021, S. 264)

Die zweite Säule bezieht sich auf das kulturelle Lernen mit digitalen Medien. Mustroph (2021, S. 265) führt hierbei an, dass Digitalisierung die gesellschaftliche Realität des 21. Jahrhunderts darstellt und damit in sich schon einen Teil zeitgemäßer Kultur darstellt. Lernende müssen daher bei der Beschäftigung mit Inhalten über Digitalisierung als kulturelles Phänomen nachdenken, gleichzeitig eröffnen ihnen digitale Medien den Zugang zu kulturellen Räumen. Mustroph (2021, S. 265) nennt hier als Bei-

spiel *Memes*³, welche zunächst hinsichtlich kultureller und sozialer Aspekte reflektiert und interpretiert werden können, bevor sie nach ihrer Rezeption und Adaption in Form von *Memes* betrachtet werden.

Was die literarische Dimension digitalen Fremdsprachenlernens betrifft, so muss festgehalten werden, dass heutzutage analoge Literatur immer noch einen höheren Stellenwert als digitale Literatur im Fremdsprachenunterricht einnimmt (Mustroph, 2021, S. 265). Lütge et al. (2019, S. 524) zeigen jedoch die innovativen Möglichkeiten der digitalen Literatur und stellen dabei ein Model auf (FINale), welches die Aspekte Funktionalität, Interaktivität, Narrativität und die Lerner-Leser-Rolle beinhaltet. Dabei ist das Modell vor allem auf die Rezeption von digitaler Literatur ausgerichtet. Neue Medien bieten jedoch auch die Möglichkeit, digitale Narrative zu produzieren, so dient z.B. die App *Book Creator* dazu, digitale und multimodale Geschichten selbst zu kreieren (Mustroph, 2021, S. 265).

Die letzte Dimension, die kritisch-reflektive, sieht Mustroph (2021, S. 266) als eine der wichtigsten an. Sie argumentiert, dass es vor allem in der heutigen Zeit, die von *Fake News*⁴ und *Filterblasen*⁵ gekennzeichnet ist, nicht mehr reicht, digitale Technologien anwenden zu können, sondern es ist auch von enormer Wichtigkeit, reflektive und kritische Sichtweisen auf die digitale Welt einzunehmen. Dies gilt auch im Bereich des Fremdsprachenlernens. So sollen auch im Fremdsprachenunterricht digitale Artefakten kritisch betrachtet und analysiert werden (Mustroph, 2021, S. 266). In diesem Zusammenhang wird auch oft von der *Digital Citizenship Education* (Richardson & Milovidov, 2019) gesprochen, die im Deutschen am ehesten mit dem Begriff der digitalen Mündigkeit beschrieben werden kann. Diese umfasst nach dem Handbuch des Europarats (Richardson & Milovidov, 2019) politische Bildung, Medienbildung und digitale Grundbildung und befähigt die Lerner*innen dazu, aktiv an der digitalen Gesellschaft teilzunehmen.

³ Nach Sauerzapf (2017, S. 80) werde „mit ‚Memes‘ [...] Bilder, Texte und Videos bezeichnet, die in bestimmten Netzkulturen eine eigene Internet-Sprache herausbilden, anhand derer über das Alltagsleben, Nachrichten, aber auch über Politik kommuniziert werden kann und sich somit Sozialität verarbeiten lässt“

⁴ Bei dem Begriff *Fake News* handelt es sich um einen Begriff, der in der Wissenschaft unterschiedlich definiert wurde. Zimmermann und Kohring (2018, S. 527) haben sich mit den unterschiedlichen Definitionen beschäftigt und beschreiben *Fake News* mit dem Begriff der *aktuellen Desinformation*. Diese definieren Zimmermann und Kohring (2018, S. 526) „als Kommunikation wissentlich und empirisch falscher Informationen zu neuen und relevanten Sachverhalten mit dem Anspruch auf Wahrheit“

⁵ Der Begriff *filter bubble* (Deutsch: Filterblase) wurde von Pariser (2011) geprägt und bezeichnet das Phänomen der Personalisierung der Internetrecherche auf Grund von Algorithmen. Durch Algorithmen versuchen Internetseiten die Interessen der Internetnutzer*innen vorauszusagen und damit nur Informationen zu präsentieren, die der Interessen und Meinung der Nutzerin bzw. des Nutzers entsprechen.

Insgesamt hält Mustroph (2021, S. 264) fest, dass der Einsatz von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht nicht nur die naive Verwendung von digitalen Werkzeugen beinhalten soll, sondern die kritische Analyse und aktive Produktion von digitalen Artefakten.

Aus den Ausführungen kann das Fazit gezogen werden, dass die Umsetzung der genannten Aspekte des digitalen Lernens zum einen die entsprechende Qualifizierung der Lehrenden, d.h. in dem Fall die digitale Kompetenz, und zum anderen auch die Bereitschaft bzw. die Akzeptanz von digitalen Lernangeboten auf Seiten der Lehrenden, sowie die technische Ausstattung der Bildungseinrichtungen erfordern. So spielen die Offenheit gegenüber digitalen Medien und die Überzeugung diese zielführend in den Lehr-Lernkontext integrieren zu können eine maßgebliche Rolle für den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht⁶ (Bonnes et al., 2020; Rohs et al., 2019; Schmidt-Hertha et al., 2017, S. 36).

Zusammenfassend kann angemerkt werden, dass sich verschiedene Faktoren auf den Einsatz von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht auswirken, wobei einige besonders den Erwachsenenbildungsbereich und hierbei vor allem öffentlich geförderte Weiterbildungsanbieter betreffen. Diese sind für die Untersuchung in der vorliegenden Arbeit besonders zentral, da Lehrende in geförderten Deutschkursen für Erwachsene befragt und die Integration digitaler Medien in pandemiebedingt virtuellen Unterrichtsmodellen erforscht wurden.

2.3 Modelle zu Durchdringungsgraden digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht

Anhand zweier Modelle soll in diesem Abschnitt kurz veranschaulicht werden, welche Durchdringungsgrade digitale Medien im Fremdsprachenunterricht erreichen können. Digitale Medien können nämlich auf verschiedenste Art und Weise in den Unterricht integriert werden. Im Fremdsprachenunterricht und damit auch im DaF/Z-Unterricht sollte hierbei prinzipiell die Prämisse „Pädagogik vor Technik“ (Zierer, 2018) gelten. Bär (2019, S. 16) verweist auf diese Prämisse und merkt an, dass der Einsatz digitaler Medien immer hinsichtlich des übergeordneten Unterrichtszieles betrachtet werden soll, d.h. es muss ein didaktisch-pädagogisches Lernziel hinter der Nutzung von Medien stehen. Lehrende sollten folglich nicht im Sinne einer sogenannten Nike-Pädagogik „ziel- und planlos digitale Lernumgebungen und Medien einsetzen“ (Bär, 2019, S. 17), son-

⁶ Auf die digitale Kompetenz der Lehrenden wird in Kapitel 2.4. noch genauer eingegangen, da diese zentral für die Untersuchung in der vorliegenden Arbeit ist.

dem unter Berücksichtigung des Unterrichtsziels geeignete digitale Medien auswählen und im Unterricht einsetzen. Die nachstehende Beschreibung zweier Modelle zur Integration digitaler Medien soll ein besseres Verständnis der einzelnen Ebenen der Eingliederung digitaler Medien in den Unterricht geben.

Als Erstes soll hier das sogenannte RAT-Modell von Hughes (2005) angeführt werden, welches bezüglich des Einsatzes digitaler Medien drei Ebenen unterscheidet: *Replacement*, *Amplification* und *Transformation*. Beim *Replacement* geht es nur um die reine Übertragung von analogen Unterrichtsformen in digital-gestützte Unterrichtsformen, d.h. analoge Lernwerkzeuge und Lernmedien werden durch digitale ausgetauscht, ohne den Lernprozess oder die Lehrmethode zu ändern. Bei der *Amplification* werden digitale Medien eingesetzt, um einen Mehrwert zu erreichen. Die Effizienz und die Produktivität von Lernprozessen und Lehrmethoden soll verbessert werden. Während die Aufgaben größtenteils gleich bleiben, soll mit Hilfe des Einsatzes digitaler Medien die Effektivität des Lernprozesses gesteigert werden. Bei der *Transformation* hingegen werden Lehr-Lernprozesse und die Rollen der Lehrkraft und der Lernenden grundlegend verändert. Dies kann z.B. in Form der Schaffung digitaler Lernumgebungen mit Hilfe von Lernplattformen oder Online-Videokonferenzen umgesetzt werden (Hughes, 2005).

Auch das SAMR-Modell (Puentedura, 2006, S. 3) beschreibt die Integration digitaler Medien in den Unterricht und zeigt anhand von zwei Oberkategorien (*Enhancement* und *Transformation*) und vier Stufen, welche Rolle digitale Medien im Lernsetting einnehmen können (siehe Abbildung 2)

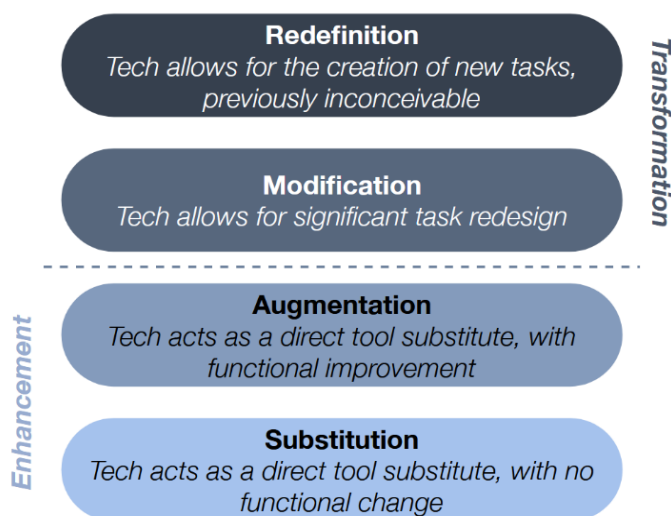


Abbildung 2: SAMR-Modell zur Integration digitaler Medien in den Unterricht (Puentedura, 2006, S.3)

Die ersten beiden Stufen (*Substitution und Augmentation*) sind mit den Ebenen *Replacement* und *Amplification* vom oben beschriebenen RAT-Modell vergleichbar. So bedeutet *Substitution*, die einfache Ersetzung analoger Artefakte durch digitale Medien und *Amplification* eine Erweiterung bzw. Verbesserung des Lernprozesses auf funktionaler Ebene (Puentedura, 2006, S. 3). Die beiden ersten Stufen werden im SAMR-Modell unter dem Oberbegriff *Enhancement* zusammengefasst. Dies impliziert, dass es nach Puentedura (2006, S. 3) bereits auf Stufe 1 bei der bloßen Ersetzung analoger durch digitale Medien zu einer Verbesserung des Lehr/Lernprozesses kommt.

Die nächsten beiden Stufen des Modells werden unter dem Oberbegriff *Transformation* zusammengefasst und entsprechen damit der obersten Ebene des oben beschriebenen RAT-Modells (auch hier heißt die Stufe: *Transformation*). Es kommt hier folglich zu einer Umgestaltung der Aufgaben beim Einsatz von digitalen Medien. Beim SAMR-Modell wird die Ebene der *Transformation* jedoch noch genauer unterteilt. Bei der Ebene der *Modification* werden Aufgaben, welche auch analog erledigt werden können, so verändert, dass eine digitale Technologie notwendig wird (Beispiel: Schreiben von E-Mails). Es geht folglich um eine Neugestaltung von Aufgaben unter Berücksichtigung der technischen Möglichkeiten. Die *Redefinition* geht noch einen Schritt weiter. Hier wird der Lehr-/Lernprozess so gestaltet, dass er nur mit Hilfe von technischen Mitteln umsetzbar ist (Beispiel: *digital storytelling*) (Puentedura, 2006, S. 6).

Bär (2019, S. 18) kritisiert am SAMR-Modell die fehlende direkte Einbindung von Lernzielen. Er schlägt daher für den Kontext des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen ein Konzept vor, indem „digitalen Medien eine dienende Funktion zur Lösung inhaltlich bedeutsamer (Lern-)Aufgaben“ zukommt (Bär, 2019, S. 18).

Für die vorliegende Arbeit ist die Beschreibung der Durchdringungsgrade digitaler Medien in den Unterricht insofern relevant, als dass somit analysiert werden konnte, welche Rolle digitale Medien in pandemiebedingt virtuellen Unterrichtsmodellen einnehmen.

2.4 Lehrer*innenbildung: digitale Kompetenz der Lehrenden

In diesem Abschnitt soll auf die digitalen Kompetenzen von Lehrenden, sowie auf die Berücksichtigung dieser Kompetenzen in der Lehrer*innenbildung eingegangen werden. Die Forschungsergebnisse zu den digitalen Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden und deren Berücksichtigung in der Lehrendenausbildung sind für die vorliegende Arbeit insofern relevant, als dass die bisherige Forschung zeigte, dass diese einen ausschlaggebenden Faktor für die Gestaltung des Unterrichts während der Covid19-Pandemie bilde-

ten und dass Lehrkräften in der Ausbildung schlichtweg immer noch zu wenige digitale Kompetenzen vermittelt werden. Außerdem sollten mit Hilfe dieser Arbeit auch mögliche Anregungen zur Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung hinsichtlich digitaler Kompetenz und Unterrichten mit digitalen Medien geschaffen werden.

Der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht stellt dabei eine große Bandbreite an Anforderungen an die Lehrenden. So benötigen Lehrende technische, didaktische, rechtliche und pädagogische Kenntnisse, um digitale Medien im Unterricht ziel führend einsetzen zu können bzw. im digitalen Setting unterrichten zu können (Biebighäuser & Feick, 2020, S. 12). Diese Kenntnisse müssen in Aus-, Fort- oder Weiterbildungen erworben werden. Jedoch zeigen Studien wie beispielsweise der „Monitor Lehrerbildung“, dass es in Lehramtsstudiengängen in Deutschland bislang nur sehr wenige und meist nicht verpflichtende Angebote zur Auseinandersetzung mit digitalen Medien gibt (Monitor Lehrerbildung, 2018). Auch DaF/Z-Studiengänge in Österreich und Deutschland zeigen ein ähnliches Bild: die Vermittlung von fachspezifischer Mediendidaktik und digitaler Kompetenz nimmt noch einen zu kleinen Stellenwert in der Ausbildung der DaF/Z-Lehrkräfte ein. Dies erstaunt umso mehr, als dass vor allem im Bereich DaF/Z viele Weiterbildungen oder Studiengänge auch im Online-Format angeboten werden (z.B. Weiterbildungsmasterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache online“ der Universität Marburg). Dabei wird in diesen Studiengängen oder Weiterbildungsangeboten digitale Kompetenz vorausgesetzt, ist aber gleichzeitig kein verpflichtender Teil des Studiums selbst.

Die aktuelle Ausbildungssituation mit ihrer mangelnden Integration digitaler Medien steht auch im Gegensatz zu den Anforderungen, die in Kompetenzmodellen für Sprachlehrkräfte festgehalten werden. So gibt es zum einen das „European Framework for the Digital Competence of Educators“ (European Commission. Joint Research Centre., 2017), welches nicht spezifisch für Sprachlehrende entwickelt wurde, jedoch eine breite Spanne an digitalen Kompetenzen für Unterrichtende modelliert. Der DigCompEdu-Kompetenzrahmen umfasst grob drei Teilbereiche (siehe Abbildung 3)

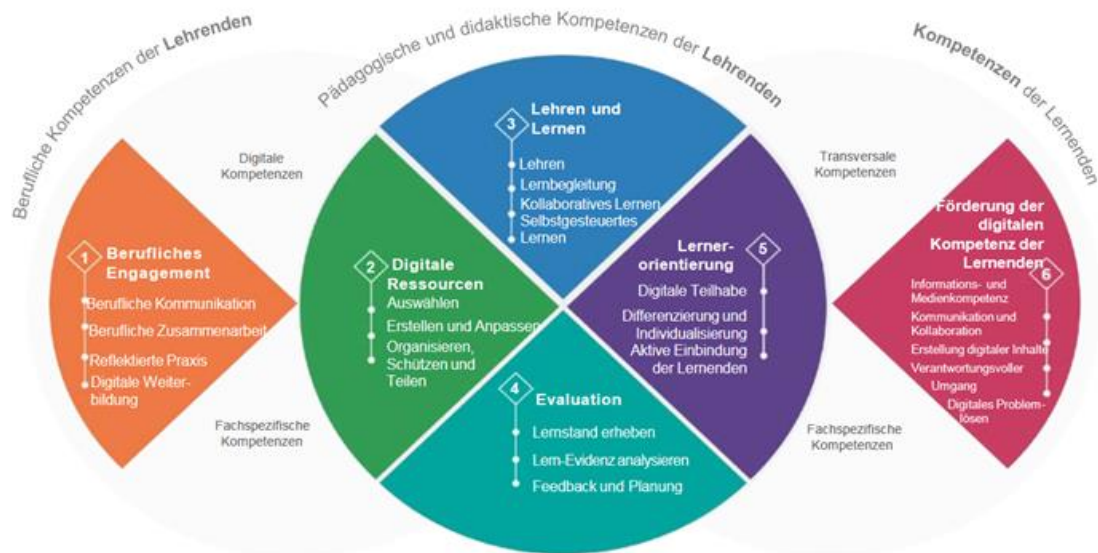


Abbildung 3: DigCompEdu-Kompetenzrahmen (European Commission. Joint Research Centre., 2017), Übersetzung von (Goethe-Institut, 2023)

Zum einen werden die beruflichen Kompetenzen der Lehrenden genannt. Hierbei soll der Einsatz digitaler Medien zur Verbesserung der betrieblichen Kommunikation und Zusammenarbeit und der persönlichen und professionellen Entwicklung dienen (European Commission. Joint Research Centre., 2017, S. 19). Der zweite Teilbereich beschreibt die pädagogischen Kompetenzen der Lehrenden und umfasst zum einen die Auswahl, Nutzung, Veränderung und das Teilen digitaler Ressourcen, zum anderen die Nutzung digitaler Technologien im Lehrprozess in Form von digitalen Lehr-Lernsetting und die Eingliederung digitaler Medien und Ressourcen in den Lehrprozess, die Interaktion mit den Lernenden über digitale Technologien, sowie das kollaborative und selbstgesteuerte Lernen mit Hilfe von digitalen Medien. Auch bei der Lernkontrolle sollen digitale Technologien erweiterte Möglichkeiten in Form von Strategien, Analysen digitaler Informationen und Feedback bieten. Außerdem sollen digitale Technologien durch die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung und Lerner*innenmotivation auch die Lerner*innenorientierung erhöhen (European Commission. Joint Research Centre., 2017, S. 20–22). Der letzte Teilbereich umfasst die Kompetenzen der Lernenden und die Informations- und Medienkompetenz, die Kommunikation und Erstellung digitaler Inhalte, sowie den verantwortungsbewussten Umgang mit digitalen Medien und digitale Problemlösung (European Commission. Joint Research Centre., 2017, S. 23). Der Fokus dieses Kompetenzrahmens liegt klar auf der Integration digitaler Medien im Unterricht, wobei sowohl die Integration digitaler Medien in den Präsenzunterricht als auch digitale Lehr/Lernsettings angesprochen werden.

Neben diesem Kompetenzrahmen gibt es auch das „Europäische Profilraster für Sprachlehrende“ (EPR, 2013), welches explizit an Sprachlehrende gerichtet ist und die digitale Kompetenz, neben der interkulturellen Kompetenz und der Sprachbewusstheit als grundlegende Kompetenz, die eine Lehrkraft während ihrer Ausbildung und beruflichen Karriere erwerben soll, anführt. Die digitale Medienkompetenz ist hier in 6 Entwicklungsphasen unterteilt, wobei sich Phase 1 auf die digitale Materialrecherche bezieht, Phase 2 auf die Verwendung von Texten und Bildern aus dem Internet im Unterricht, Phase 3 auf die Verwendung von Computer-Software und Beamer, Phase 4 auf das Erstellen von Online-Materialien, Phase 5 auf die Koordination von Projektarbeit mit digitalen Medien und das Empfehlen von Online-Übungen an Lernende, sowie die Lösung von Problemen mit digitaler Ausstattung und Phase 6 auf den Einsatz digitaler Medien im Klassenraum, das Erstellen von Blended-Learning-Einheiten und die Weitergabe des Wissens an Kolleg*innen (EPR, 2013). Dieses Profilraster aus dem Jahr 2013 bedürfe jedoch einer Ausweitung um weitere Aspekte der digitalen Kompetenz, da die Kompetenzen teilweise veraltet erscheinen und manche Aspekte, wie digitale Unterrichtssettings, keine Berücksichtigung finden.

Neben diesen Kompetenzanforderungen, die vom Europarat beschlossen wurden, gibt es verschiedene Autor*innen, die sich mit dem Erwerb medienpädagogischer Kompetenz auf Seiten der Lehrenden auseinandersetzen. So stellte bereits Blömeke (2003) ein medienpädagogisches Kompetenzmodell für Lehrende auf, welches die mediendidaktischen und -pädagogischen Kompetenzen, die Lehrende während der Ausbildung erwerben sollen, darlegt. Dieses Kompetenzmodell gliedert sich in 5 Dimensionen: die mediendidaktische Kompetenz, die medienerzieherische Kompetenz, die organisationsbezogene Kompetenz, die sozialisationsbezogene Kompetenz und die persönliche Medienkompetenz und Medienbildung. Dabei bezieht sich die mediendidaktische Kompetenz auf den reflexiven Einsatz von digitalen Medien im Unterricht, die medienerzieherische Kompetenz auf das Thematisieren von medialen Inhalten im Unterricht unter Berücksichtigung der pädagogischen Leitprinzipien, die organisationsbezogene Kompetenz auf die Schaffung von personellen und institutionellen Rahmenbedingungen für den Einsatz digitaler Medien, die sozialisationsbezogene Kompetenz auf die Berücksichtigung der medienbezogenen Lernvoraussetzungen der Lernenden im medienpädagogischem Handeln und die persönliche Medienkompetenz und Medienbildung auf die persönliche, selbstbestimmte und sinnvolle Nutzung von Medien (Blömeke, 2003). Die letzte Ebene gehört dabei nach Blömeke (2003) in der derzeitigen Gesellschaft zur Allgemeinbildung dazu und muss bereits in der Schule erworben werden.

In Anlehnung an Schmidt-Hertha et al. (2017) soll die digitale Kompetenz nun aus dem Blickwinkel der Erwachsenenbildung beschrieben werden, da in der vorliegenden Arbeit Deutschlehrende in der Erwachsenenbildung befragt wurden. Schmidt-Hertha et al. (2017, S. 36) haben auf Basis des medienpädagogische Kompetenzmodells nach Blömeke (2003), welches auf den Kontext Schule ausgerichtet ist, ein Modell medienpädagogischer Kompetenz für Erwachsenenbildner*innen entwickelt. Auch ihr Modell ist in 5 Teilbereiche gegliedert, berücksichtigt aber im Gegensatz zum Modell von Blömeke (2003) Anforderungen, die besonders auf Lehrende in der Erwachsenenbildung zutreffen.

Die medienpädagogische Handlungskompetenz in der Erwachsenenbildung umfasst demnach die mediendidaktische Kompetenz, die fachbezogene Medienkompetenz, die medienbezogene Feldkompetenz, die medienbezogene Einstellung und Selbststeuerung und die Medienkompetenz (siehe Abbildung 4). Die Medienkompetenz gilt dabei, wie in Abbildung 3 illustriert, als Kernkompetenz der medienpädagogischen Kompetenz (Schmidt-Hertha et al., 2017, S. 36). Infolge sollen die einzelnen Kompetenzen nun beschrieben werden.



Abbildung 4: Modell medienpädagogischer Kompetenz für Erwachsenenbildner*innen (Schmidt-Hertha et al., 2017, S. 36)

Unter die mediendidaktische Kompetenz fällt das mediendidaktische und medienpsychologische Wissen der Lehrenden, welches als Voraussetzung zur Gestaltung von digital gestützten Lehr- bzw. Lernsettings gilt. Auch die Kenntnisse entsprechender Technologien zur Gestaltung digitalen Unterrichts und der Wille und die Motivation digitale Lehr-/Lernsettings zu gestalten fallen unter die mediendidaktische Kompetenz (Schmidt-Hertha et al., 2017, S. 36)

Bei der fachbezogenen Medienkompetenz beziehen sich Schmidt-Hertha et al. (2017, S. 36) darauf, dass der Einsatz digitaler Medien an den Lerngegenstand ange-

passt werden soll, d.h. dass eine Verknüpfung von inhaltlichem Lernen und digitalem Lernen erfolgen soll.

Mit der medienbezogenen Feldkompetenz ist die Tatsache gemeint, dass Lehrende über die Lebenswelt der Lernenden, deren Mediennutzungsverhalten und die Medienkompetenz der Lernenden informiert sein müssen. Auch die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lebens- und Arbeitswelten der Lernenden sollen Erwachsenenbildner*innen kennen. Je nach Weiterbildungsanbieter müssen die Lehrenden die Wahl des Medieneinsatzes auch an die Medienkultur und an die Medienvorkenntnisse der Lehrenden anpassen (Schmidt-Hertha et al., 2017, S. 36).

Die medienbezogene Einstellung und Selbststeuerung beziehen sich darauf, dass die Lehrenden ihr Medienhandeln und ihre Einstellung zu Medien immer wieder reflektieren sollen. Dabei sollen sich Lehrende der Veränderung ihres professionellen Handelns durch die Digitalisierung bewusst sein und bereit sein sich fortlaufend an diese Veränderungen anzupassen (Schmidt-Hertha et al., 2017, S. 36).

Die in Abbildung 3 zentral dargestellte Medienkompetenz bildet die Grundlage für medienpädagogische Handlungskompetenz. Die Medienkompetenz oder digitale Kompetenz, welche bereits in der Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten „Digitalisierung, digitale Kompetenz und Medienkompetenz“ in Kapitel 2.1. ausführlich definiert wurde, bezieht sich zusammenfassend nach Schmidt-Hertha et al. (2017, S. 36–37) auf:

[ein grundlegendes Verständnis] über Funktionsweisen moderner Medien, die Fähigkeit diese anzuwenden, mitzugestalten, sowie mit ihnen Kommunikationsprozesse gestalten zu können und schließlich die Reflexion des eigenen Medienhandelns vor dem Hintergrund ethischer Maßstäbe und dem Bewusstsein über Grenzen und Risiken digitaler Medien. (Schmidt-Hertha et al., 2017, S. 36–37)

Nach Schmidt-Hertha et al. (2017, S. 37) ermöglicht eine Kombination all dieser genannten Kompetenzen eine fachlich adäquate und situationsangemessene Verwendung von digitalen Medien in Lehr-/Lernarrangements.

Wie steht es aber um die digitale Kompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung? Eine erste Studie zur medienpädagogischen Kompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung wurde von Rohs et al. (2019) durchgeführt. Die medienpädagogische Kompetenz der Lehrenden wurde hier anhand der Teilbereiche Mediendidaktik, medienbezogene Einstellung und medienbezogene Feldkompetenz ermittelt. Die Untersuchung bestand zum einen aus einem Test zu den mediendidaktischen Kompe-

tenzen der Lehrenden, zum anderen aus einer Befragung zu der Einstellung gegenüber digitalen Medien. Dabei wurden zum großen Teil Lehrende befragt, die hauptberuflich im öffentlich geförderten Erwachsenenbildungsbereich tätig waren, was die Studie für die vorliegende Arbeit umso zentraler macht (Rohs et al., 2019).

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Lehrenden größtenteils über keine speziellen medienpädagogischen Kompetenzen verfügten. Dies allein ist jedoch nicht ausschlaggebend für den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht. Hier spielt vor allem auch die Einstellung der Lehrenden gegenüber digitalen Medien eine Rolle. Eine Erweiterungsstudie durch Bonnes et al. (2020) bestätigt diese Ergebnisse. Auch Untersuchungen im schulischen Kontext zeigen ein ähnliches Bild. Ein weiterer Faktor der beim Einsatz von digitalen Medien durch Lehrende eine Rolle spielt, ist auch deren medienbezogene Selbstüberzeugung (Schmidt-Hertha, 2020).

Auf Grund der Ausführungen kann folglich festgehalten werden, dass Angebote zum Ausbau der digitalen Lehrkompetenz in der Lehrer*innenbildung noch nicht ausreichend zur Verfügung stehen und dass auch die Kompetenzraster für Lehrende noch nicht alle Aspekte digitaler Kompetenz in ihren Modellen einbinden. Es gibt zwar ein Modell medienpädagogische Kompetenz für Lehrende in der Erwachsenenbildung (Schmidt-Hertha et al., 2017), welches die erforderlichen Kompetenzen für einen sinnvollen Einsatz digitaler Medien im Unterricht beschreibt, jedoch zeigt die Studie von Rohs et al. (2019) zum Status Quo der digitalen Kompetenz bei Lehrenden in der Erwachsenenbildung, dass hier noch Handlungsbedarf besteht. Diese Erkenntnisse sind für die vorliegende Studie von zentraler Bedeutung, da eine mögliche mangelnde digitale Kompetenz auf Seiten der Lehrenden zwingend auch einen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung während der Covid19-Pandemie hat. Außerdem können durch die Befragung der Lehrenden in der vorliegenden Arbeit hinsichtlich der Herausforderungen der Unterrichtsumsetzung in Zusammenhang mit den digitalen Kompetenzen auch Inputs für die Weiterentwicklung der Lehrendenausbildung hinsichtlich digitaler Kompetenz geliefert werden.

Erste Anregungen zur Verbesserung der digitalen Lehrkompetenz auf Seiten der Lehrenden führt Bechtel (2019, S. 32) an. Er plädiert für einen Fokus auf mediendidaktische Kompetenzaneignung in der universitären Ausbildung von Lehrenden. Bechtel (2019, S. 32) schlägt hierbei ein Seminarkonzept vor, in dem sich Studierende:

- a) wissenschaftliche Grundlagen des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien durch entsprechende Fachliteratur aneignen (Definitionen, lerntheoretische Bezüge, Überblick über

digitale Tools und ihre Funktionen, Lernszenarien, Studien zu Einstellungen und Lernwirksamkeit digitaler Medien),

b) digitale Medien integrierende Unterrichtsszenarien und Sprachlernsoftware kriteriengeleitet analysieren und

c) einen lerngruppenspezifischen Unterrichtsentwurf erarbeiten, in dem digitale Medien zur Förderung ausgewählter Kompetenzen zum Einsatz kommen (sozialisationsbezogene Kompetenz, mediendidaktische Kompetenz).

Weiterhin sollte das Seminar so konzipiert sein, dass die Studierenden selbst Erfahrungen mit unterschiedlichen digitalen Medien sammeln, indem sie sie während des Seminars nutzen und deren Nutzung reflektieren (eigene Medienkompetenz). (Bechtel, 2019, S. 32)

3. Unterricht während der Covid19-Pandemie in geförderten Deutschkursen

Nachdem in den vorherigen Kapiteln allgemein auf digitale Medien und auf deren Einsatzmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht und konkret auch im DaZ-Unterricht eingegangen wurde, sowie auf den Status Quo der digitalen Kompetenzen von Lehrenden, soll das Hauptaugenmerk des nachfolgenden Kapitels auf den Unterricht in geförderten Deutschkursen während der Covid19-Pandemie gelegt werden, da dieser das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit bildete. Wie bereits erwähnt, gibt es neben einer Ministudie, die sich mit der Alphabetisierung und Grundbildung während des Social Distancing beschäftigt (Langer & Koppel, 2020) und einer kleinen Studie im Rahmen des Alphabetisierungsprojekts „Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz“ (Ragab Hassan et al., 2021) dazu bislang nur eine Studie aus Deutschland (Kay et al., 2021), welche Teil der Forschungsprojekts „Evaluation der Integrationskurse“ ist. Die Untersuchung befasst sich mit dem digitalen Unterricht in Integrationskursen und liefert erste Erfahrungsberichte von Deutschlehrenden zum Unterrichten während der Covid19-Pandemie (Kay et al., 2021). Bevor jedoch auf die Möglichkeiten der Umsetzung und die Herausforderungen des Unterrichts während der Pandemie in geförderten Deutschkursen eingegangen werden kann, muss zunächst geklärt werden, was unter geförderten Deutschkursen zu verstehen ist, durch welche gesetzlichen Rahmenbedingungen diese Kurse in Österreich geregelt sind und wer die Lehrenden und Lernenden in diesen Kursen sind. Was die Beschreibung der gesetzlichen Rahmenbedingungen betrifft, ist an dieser Stelle anzumerken, dass sich diese auf den Zeitraum von Frühjahr 2020 bis Sommer 2022 beziehen, d.h. dass die in diesem Zeitpunkt geltenden gesetzlichen Bestimmungen für geförderte Deutschkurse beschrieben werden.

3.1 Geförderte Deutsch- und Integrationskurse für Erwachsene

Unter geförderten Deutschkursen versteht man prinzipiell alle Deutschkurse, die nicht von den Deutschlerner*innen privat bezahlt werden, sondern die zumindest teilweise aus staatlichen Förderungen finanziert werden. In Wien ist dabei für Arbeitnehmer*innen, neue Selbstständige oder Personen in Bildungskarenz u.a. eine Förderung durch den WAFF (Wiener Arbeitnehmer*innen Förderungsfond) möglich (Wiener Arbeitnehmer*innen Förderungsfond [WAFF], 2022). Arbeitssuchende (in erster Linie Drittstaatsangehörige, EWR-Bürger*innen und Österreicher*innen mit Migrationsgeschichte) können eine Förderung durch das AMS (Arbeitsmarktservice) bekommen

(Arbeitsmarktservice Österreich, 2022) und Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte bekommen einen geförderten Deutschkurs vom ÖIF (Österreichischer Integrationsfond) gestellt (Österreichischer Integrationsfond [ÖIF], 2022b). Neben diesen fördern in Wien auch die Magistratsabteilung 35 (Stadt Wien, 2017) und Magistratsabteilung 17 (Stadt Wien, 2022) unter gewissen Umständen Deutsch- und Integrationskurse für Drittstaatenangehörige. Da die Untersuchung in der vorliegenden Arbeit in Institutionen, die AMS- und ÖIF-geförderte Deutschkurse anbieten, durchgeführt wurde, wird in der Folge genauer auf deren Rahmenbedingungen und Besonderheiten eingegangen.

Sowohl ÖIF- als auch AMS-geförderte Deutsch- und Integrationskurse werden von verschiedenen Trägern durchgeführt und unterliegen zum Teil den Bestimmungen des Integrationsgesetzes sowie der Integrationsvereinbarung (Sprung, 2021, S. 161). Das im Jahr 2017 in Kraft getretene Integrationsgesetz (IntG) wurde zum Ziel der

raschen Integration rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen in die österreichische Gesellschaft durch das systematische Anbieten von Integrationsmaßnahmen (Integrationsförderung) sowie durch die Verpflichtung, aktiv am Integrationsprozess mitzuwirken (Integrationspflicht) [erlassen] (IntG, 2017/25.01.2022, §2 Abs.1)

Das Gesetz regelt die Integration von Asylberechtigten, subsidiär Schutzberechtigten und Drittstaatenangehörigen, die sich in Österreich aufhalten und nicht über die österreichische Staatsbürgerschaft verfügen (IntG, 2017/25.01.2022, §3). Wie aus der oben zitierten Zielsetzung des Integrationsgesetzes hervorgeht, sind Asylberechtigte, subsidiär Schutzberechtigte und Drittstaatenangehörige zur Teilnahme an Integrationsmaßnahmen verpflichtet. Wie diese Integrationsmaßnahmen konkret aussehen, wird im 2. Teil des Integrationsgesetzes beschrieben (IntG, 2017/25.01.2022, 2.Teil).

Allgemein wird zwischen Integrationsmaßnahmen für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte und Integrationsmaßnahmen für Drittstaatenangehörige unterschieden. So sieht §4 des Integrationsgesetzes (IntG, 2017/25.01.2022) vor, dass alle Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten ab dem 15. Lebensjahr das Recht auf einen Deutschkurs haben. Dieser Deutschkurs beinhaltet, wenn nötig, eine Alphabetisierung im lateinischen Schriftsystem und reicht mindestens bis zum Erlangen des Sprachniveaus B1 gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen Für Sprachen (GER)*, 2022). Außerdem zielt er auf die Vermittlung von Werten und Orientierungswissen ab (IntG, 2017/25.01.2022, §5). Das Integrationsgesetz schreibt ebenfalls vor, dass die Deutschkurse vom Österreichischen Integrationsfond (ÖIF) abgewickelt werden sollen (IntG,

2017/25.01.2022, §4 Abs.2). Falls die Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten auch dem Arbeitsmarktservice (AMS) zur Verfügung stehen, so sind sie als Maßnahme zur Eingliederung in den Arbeitsmarkt zu sehen (IntG, 2017/25.01.2022, §4 Abs.3) und in Zusammenarbeit mit dem ÖIF abzuwickeln. Der ÖIF nimmt damit seit 2017 eine zentrale Stellung bei der Organisation und Abwicklung von Deutsch- und Integrationskursen für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte ein (Sprung, 2021, S. 161). Im Rahmen des Förderprogramms „Startpaket Deutsch und Integration“ fördert der ÖIF seit 2016 Deutschkurse für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte bei ausgewählten Trägern (Österreichischer Integrationsfond [ÖIF], 2022b). Nach §6 (1) des Integrationsgesetzes (IntG, 2017/25.01.2022) müssen Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte eine Integrationserklärung unterschreiben, mit der sie sich verpflichten an den angebotenen Kursmaßnahmen teilzunehmen, aktiv mitzuwirken und diese auch abzuschließen.

Im Gegensatz zu Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten gilt für rechtmäßig im Bundesgebiet niedergelassene Drittstaatsangehörige die sogenannte Integrationsvereinbarung (IntG, 2017/25.01.2022, §7). Diese sieht vor, dass Drittstaatenangehörige zum Erwerb von „Kenntnisse[n] der deutschen Sprache sowie der demokratischen Ordnung und der daraus ableitbaren Grundprinzipien“ (IntG, 2017/25.01.2022, §7, Abs. 1) verpflichtet sind. Dabei besteht die Integrationsvereinbarung aus zwei Modulen:

1. das Modul 1 dient dem Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache zur vertieften elementaren Sprachverwendung auf dem Sprachniveau A2 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und der Vermittlung der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung;
2. das Modul 2 dient dem Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache zur selbständigen Sprachverwendung auf dem Sprachniveau B1 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und der vertieften Vermittlung der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung. (IntG, 2017/25.01.2022, §7 Abs.2)

Mit dem erstmaligen Erhalt eines Aufenthaltstitels verpflichten sich Drittstaatsangehörige das Modul 1 binnen zwei Jahren zu erfüllen (IntG, 2017/25.01.2022, §9 Abs.1). Unter bestimmten Voraussetzungen kann ein Antrag auf Verlängerung dieser Frist gestellt werden. Während der ersten Phase der Covid19-Pandemie (22.März bis 30.Juni 2020) wurde die Erfüllungspflicht für alle Drittstaatenangehörige, bei denen das Ende der Erfüllungspflicht in diesen Zeitraum fiel, auf Oktober 2020 verschoben. Als Nachweis der Erfüllung des Moduls 1 der Integrationsvereinbarung gilt u.a. ein Zertifikat vom ÖIF

über die positive Absolvierung der A2-Integrationsprüfung (IntG, 2017/25.01.2022, §9 Abs.4).

Die Erfüllung des Moduls 2 gilt als Voraussetzung für das Erlangen eines Aufenthaltstitels „Daueraufenthalt - EU“ gemäß §45 (NAG, 2005/29.01.2022). Modul 2 muss nach StbG §10a. (4) außerdem für Drittstaatenangehörige, die sich im Verfahren zur Erlangung der österreichischen Staatsbürgerschaft befinden, erfüllt sein (StbG, 1985/29.01.2022). Als Nachweis der Erfüllung des Moduls 2 der Integrationsvereinbarung gilt u.a. ein Zertifikat vom ÖIF über die positive Absolvierung der B1-Integrationsprüfung (IntG, 2017/25.01.2022, §10 Abs.2).

Auch bezüglich der Integration von Drittstaatenangehörigen kommt dem ÖIF somit eine wichtige Funktion als Prüfungsinstanz für Integrationsprüfungen zu. Was jedoch die Koordination der Kurse anbelangt, unterscheiden sich Integrationskurse für Drittstaatenangehörige von Deutschkursen für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte: Während die Deutschkurse für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte seit 2021 im Rahmen des Förderprogramms „Startpaket Deutsch und Integration 2021“ nur mehr vom ÖIF koordiniert werden (Österreichischer Integrationsfond [ÖIF], 2022b), werden die Integrationskurse für Drittstaatenangehörige v.a. durch das AMS im Rahmen des Projekts „Deutsch und Deutsch Alphabetisierung“ (Arbeitsmarktservice Wien, 2022, S. 120) koordiniert. In der Folge sollen die Unterschiede zwischen den beiden Kursformaten kurz dargestellt werden, da die Kursrahmenbedingungen von ÖIF- und AMS-geförderten auch für die vorliegende Untersuchung eine wesentliche Rolle spielen.

Das vom AMS initiierte Projekt „Deutsch und Deutsch Alphabetisierung“ war zu Beginn auf alle Kund*innen des AMS ausgerichtet, die Deutschkenntnisse in Wort und Schrift erwerben oder ihre Deutschkenntnisse verbessern wollen bzw. müssen, um eine Arbeit in Österreich finden zu können, d.h. es fanden sich unter den Teilnehmer*innen Drittstaatenangehörige, EWR-Bürger*innen, Österreicher*innen mit Migrationsgeschichte, sowie auch Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte (Arbeitsmarktservice Wien, 2018, S. 100).

Das neue „Deutsch und Deutsch Alphabetisierung“-Projekt, welches im Juni 2021 gestartet ist, spricht nun, in Abstimmung mit dem ÖIF, nur mehr EWR-Bürger*innen, Drittstaatenangehörige und Österreicher*innen mit Migrationsgeschichte an, da die Kursvergabe von Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte nun vom ÖIF koordiniert wird (Arbeitsmarktservice Wien, 2022; Österreichischer Integrationsfond [ÖIF], 2022b).

Die Teilnehmer*innen an AMS-geförderten Deutschkursen bekommen nach einer Einstufungstestung einen passenden Deutschkurs (Alphabetisierung, A1, A2, B1, B2) bei einem Träger zugebucht. Die Teilnahme am Deutschkurs ist für die Teilnehmer*innen verpflichtend, da das Arbeitslosenversicherungsgesetz vorsieht, dass Arbeitssuchende im Sinne der vom Gesetz so betitelten „Arbeitswilligkeit“ an „Maßnahmen zur Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt“ teilnehmen müssen (AIVG, 1977/25.01.2022, §9 Abs.1). Während die Kursdauer im ausgelaufenen AMS-Projekt 12-14 Wochen (jeweils 15 Wochenstunden) betrug und die Teilnehmer*innen am Ende des Kurses in der Regel eine ÖSD-Prüfung (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch) ablegten (Arbeitsmarktservice Wien, 2018, S. 100), sieht das neue Projekt einen Besuch eines 14-wöchigen Deutschkurses „Standard“ bzw. 21-wöchigen Deutschkurses „Plus“ zu 15 Wochenstunden vor. Auch das Prüfungsformat wurde im Laufe der letzten Jahre angepasst: Nach A2- und B1-Kursen legen die Teilnehmer*innen eine ÖIF-Integrationsprüfung ab, A1- und B2-Kurse werden noch mit einer abschließenden ÖSD-Prüfung beendet. AMS-geförderte Deutschkurse werden auch durch unterstützende Maßnahmen, wie die Hilfe bei der Jobsuche durch Betriebskontakter*innen und der Sozialberatung (auch Lernunterstützung) begleitet. Seit Juni 2021 ist auch der Besuch des Lernstudios⁷ (2 Stunden/Woche) während der Kurszeit verpflichtend, um den Teilnehmer*innen basale Computerkenntnisse zu vermitteln (Arbeitsmarktservice Wien, 2022, S. 120). Mit dem neuen Projekt wurde demnach erstmals die Vermittlung digitaler Kenntnisse im Rahmen des Deutschkurses verpflichtend, was jedoch keine Auswirkungen auf die pandemiebedingte Unterrichtsgestaltung hatte, da die Umsetzung dieser Maßnahme erst nach und nach in Kraft trat und es ab 2022 keine flächendeckenden Lockdowns in Österreich mehr gab.

Das vom ÖIF koordinierte Förderprogramm „Startpaket Deutsch & Integration“ richtet sich, wie bereits erwähnt, an Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte ab dem vollendeten 15. Lebensjahr. Dabei werden in erster Linie Alphabetisierungskurse, sowie Deutschkurse vom Sprachniveau A1 bis zum Sprachniveau B1 gefördert. In Ausnahmefällen können auch Kurse auf den Niveaustufen B2 und C1 gefördert werden, sowie Deutschkurs-Förderungen für Asylwerber*innen mit hoher Anerkennungswahrscheinlichkeit übernommen werden (Österreichischer Integrationsfond [ÖIF], 2022c). Auch ÖIF-geförderte Deutschkurse sind für die Teilnehmer*innen nach dem Integrationsge-

⁷ Der Begriff Lernstudio wird auf der Seite des AMS nicht näher definiert. Auch nach eingehender Recherche konnte keine Definition gefunden werden. Aus der Praxiserfahrung kann darauf geschlossen werden, dass es sich dabei um einen Computerraum handelt.

setz verpflichtend. Die Kurseinstufung für die Teilnehmer*innen erfolgt durch den ÖIF, die Deutschkurse an sich werden bei verschiedenen ÖIF-zertifizierten-Trägern durchgeführt. Die Kursdauer variiert je nach Niveaustufe und Bedarf. So gibt es für Alphabetisierungskurse Kursformate mit 320, 160 oder 80 Unterrichtseinheiten à 50 Minuten, alle anderen Deutschkurse umfassen 240, 160 oder 80 Unterrichtseinheiten. Ab der Niveaustufe A2 nehmen die Teilnehmer*innen an einer abschließenden ÖIF-Integrationsprüfung teil (Österreichischer Integrationsfond [ÖIF], 2022a).

Die Qualitätsstandards für den Unterricht sowie die Kursinhalte werden in §8 der Integrationsdurchführungsverordnung (IntG-DV, 2019/29.01.2022, §8) festgelegt und gelten für alle ÖIF-geförderten Kurse. Für AMS-geförderte Deutschkurse gibt es kein fest vorgeschriebenes Rahmencurriculum. Grundsätzlich orientieren sich AMS-geförderte Kurse jedoch an den Qualitätsstandards und Kursinhalten, die in der Integrationsdurchführungsverordnung festgelegt sind. Die in §8 festgelegten Qualitätsstandards besagen u.a., dass Kursträger ab dem Zeitpunkt ihrer Zertifizierung dazu verpflichtet sind, sich an das Rahmencurriculum, welches in Anlage A bis C beschrieben wird, zu halten. Dabei stützt sich das Rahmencurriculum auf die Niveaustufen des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen Für Sprachen (GER)*, 2022) und auf ein vom Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres zusammengestelltes Dokument, welches Werte- und Orientierungswissen in Österreich beinhaltet (IntG-DV, 2019/29.01.2022, Anlage A-C). Grundsätzlich verfolgen die Kursinhalte das Ziel, die „Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich [zu ermöglichen] und [...] die Lernenden dabei zu unterstützen, ihre Lebenssituation in Österreich einzuschätzen und sich in den österreichischen Alltags-, Berufs- und Wertestrukturen zurechtzufinden.“ (IntG-DV, 2019/29.01.2022, Anlage A) Was die Methodik anbelangt, so schreibt das Rahmencurriculum vor, dass die vier sprachlichen Fertigkeiten „methodisch-didaktisch abwechslungsreich“ gestaltet werden sollen und die verschiedenen „Lebensrealitäten und Lerntraditionen“ der Teilnehmer*innen berücksichtigt werden sollen. Außerdem soll der Unterricht den Prinzipien der Demokratie, Handlungsorientierung und Binnendifferenzierung folgen. Besonders hervorgehoben wird an dieser Stelle auch die Wichtigkeit der Vermittlung des Werte- und Orientierungswissens, wobei eine reflexive und didaktisch durchdachte Auseinandersetzung mit den Inhalten erwünscht ist (IntG-DV, 2019/29.01.2022, Anlage A). Zudem schreibt das Rahmencurriculum vor, dass die Kursräume so zu gestalten sind, dass sie möglichst eine lernwirksame Atmosphäre garantieren (Größe, Ausstattung, Helligkeit, Ruhe et.). Die Gruppengröße soll sich auf

maximal 16 Teilnehmer*innen beschränken und die Unterrichtseinheiten pro Woche sollen zwischen 12-20 liegen. Die Kursmaterialien sind so zu gestalten, dass sie das Erreichen der Kursziele unterstützen, d.h. sie sollen authentisch, praxisorientiert und österreichbezogen sein. Lehrwerk wird jedoch keines explizit vorgeschrieben. Unter die allgemeinen sprachlichen Handlungsfelder, die im Rahmen des Kurses vermittelt werden sollen, fallen u.a. die Themen Arbeit, Essen und Trinken, Familie, Gesundheit, Wohnen, Verkehr, wobei die Themen mit steigender Niveaustufe in stetig komplexerer Form behandelt werden. Auch die Grammatikthemen, die in der jeweiligen Niveaustufe, vermittelt werden sollen, sind in Form einer Aufzählung angeführt. Das Hauptaugenmerk des Rahmencurriculums liegt jedoch auf der Vermittlung des Werte- und Orientierungswissen, welche über 5 Seiten detailliert beschrieben wird (IntG-DV, 2019/29.01.2022, Anlage A-C). In ÖIF-geförderten Deutschkursen spielt demnach neben der Vermittlung von sprachlichen Fertigkeiten auch die Werte- und Orientierungsvermittlung eine sehr zentrale Rolle.

Im Bezug auf die Forschung in der vorliegenden Arbeit kann auf Grund der obigen Ausführungen festgehalten werden, dass sowohl ÖIF-geförderte als auch AMS-geförderte Deutschkurse für die Teilnehmer*innen verpflichtend sind, d.h. die Teilnehmer*innen nehmen nicht (nur) freiwillig am Kursangebot teil, sondern es herrscht Anwesenheitspflicht. Dabei sind AMS-geförderte Kurse noch strenger, was die Anwesenheiten betrifft, als ÖIF-geförderte Deutschkurse. Für jedes Fernbleiben vom Kurs muss eine ärztliche Krankschreibung oder eine Zeitbestätigung erbracht werden. Kommt es zu einer unentschuldigten Abwesenheit, so werden die finanziellen Leistungen für diesen Tag gestrichen. Eine dreimalige unentschuldigte Abwesenheit hat einen Kurausschluss zur Folge. Was die Teilnehmer*innen anbelangt, so finden sich in ÖIF-Deutschkursen vorwiegend Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte, während sich in AMS-geförderten Deutschkursen Drittstaatenangehörige, EWR-Bürger*innen sowie auch österreichische Staatsbürger*innen mit geringen Deutschkenntnissen befinden.

In AMS-geförderten Deutschkursen ist seit Juni 2021 auch das Arbeiten mit digitalen Medien im Lernstudio vorgesehen, in ÖIF-Kursen hingegen gibt es bezüglich Digitalisierung keine Vorgaben. Zudem legen ÖIF-geförderte Deutschkurse den Schwerpunkt neben der Vermittlung sprachlicher Inhalte vor allem auch auf die Vermittlung von Werte- und Orientierungswissen. All diese Faktoren können bei der Umsetzung des Unterrichts während der Covid19-Pandemie eine Rolle spielen. Es wird angenommen, dass sich vor allem aber die Qualifikation der Lehrenden, sowie auch die Voraussetzungen der Lernenden auf die Umsetzung des Unterrichts während der Co-

vid19-Pandemie auswirken, daher soll im nachfolgenden Unterkapitel noch einmal gezielt darauf eingegangen werden. Hier spielt auch das Thema Digitalisierung und digitale Kompetenzen, sowie der Zugang zu digitalen Medien eine zentrale Rolle, welches in den ersten beiden Kapiteln dieser Arbeit im Detail thematisiert wurde.

3.1.1 Lehrende in geförderten Deutschkursen

Die Lehrenden in geförderten Deutschkursen müssen bestimmte Bedingungen erfüllen, damit sie in den Deutschkursen unterrichten können. Für ÖIF-geförderte Deutschkurse gibt es diesbezüglich klare Vorgaben, welche in der Integrationsgesetz-Durchführungsverordnung festgelegt wurden (IntG-DV, 2019/29.01.2022). So sieht §6 der Verordnung vor, dass ÖIF-Deutschkurse nur von Lehrkräften, welche der fachlichen und persönlichen Eignung entsprechen und in einem Verzeichnis des ÖIFs erfasst sind, gehalten werden können. Die fachliche und persönliche Eignung, welche die Lehrkräfte aufweisen müssen, wird unter §7 detailliert beschrieben und in der Folge angeführt:

§ 7. (1) Die fachliche Eignung gemäß § 6 Abs. 1 liegt bei jenen Personen vor,

1. deren Erstsprache Deutsch ist oder die gemäß Abs. 4 Deutschkenntnisse auf dem Sprachniveau C1 nachweisen, und Unterrichtserfahrung im Ausmaß von mindestens 450 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten im Bereich DaF oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Erwachsenen- oder Jugendbildung sowie

- a) ein abgeschlossenes DaF- oder DaZ-Universitätsstudium im Ausmaß von mindestens 120 ECTS-Punkten,
- b) ein abgeschlossenes Studium der Germanistik oder eine Lehrberechtigung im Fach Deutsch an einer öffentlichen oder mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schule,
- c) ein abgeschlossenes anderes neuphilologisches Studium mit Unterrichtssprache Deutsch von mindestens 180 ECTS-Punkten oder ein abgeschlossenes Studium der Sprachwissenschaften mit Unterrichtssprache Deutsch oder ein abgeschlossenes Studium der Translationswissenschaften (gewählte Sprache Deutsch) von mindestens 180 ECTS-Punkten oder
- d) ein österreichisches Universitätsstudium oder einen österreichischen Universitätslehrgang im Ausmaß von mindestens 180 ECTS-Punkten oder einen ausländischen Studienabschluss, welcher einem inländischen entspricht im Sinne des § 6 Abs. 6 Anerkennungs- und Bewertungsgesetz, BGBl. I Nr. 55/2016, und eine DaF- oder DaZ-Zusatzausbildung im Sinne des Abs. 2 vorweisen können, oder

2. deren Erstsprache Deutsch ist oder die gemäß Abs. 4 Deutschkenntnisse mindestens auf dem Sprachniveau C1 nachweisen, und Unterrichtserfahrung im Ausmaß von mindestens 1 500 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten im Bereich DaF oder DaZ in der Erwachsenen- oder Jugendbildung, einen Abschluss einer Schule, der der allgemeinen Universitätsreife im Sinne des § 64 Abs. 1 Universitätsgesetz 2002 (UG), BGBl. I Nr. 120/2002, entspricht und eine DaF- oder DaZ-Zusatzausbildung im Sinne des Abs. 2 vorweisen können. ((IntG-DV, 2019/29.01.2022, §7)

Was die persönliche Eignung betrifft, so sieht das Integrationsgesetz vor, dass diese nicht gegeben ist, wenn die Lehrperson eine strafbare Handlung gemäß §7 (5) der Integrationsgesetz-Durchführungsverordnung (2019) vorsätzlich begangen hat. Als Nachweis für die persönliche und fachliche Eignung müssen dem ÖIF ein aktueller Strafregisterauszug und alle notwendigen Zeugnisse und Unterlagen vorgelegt werden. Bei Lehrkräften, die in den 5 Jahren zuvor in einem anderen Staat als Österreich ansässig waren, ist auch die Vorlage eines Strafregisterauszugs aus diesem Staat erforderlich (IntG-DV, 2019/29.01.2022, §7 Abs.6).

Für AMS-geförderte Deutschkurse liegen keine offiziellen Vorgaben hinsichtlich der Qualifikation der Lehrkräfte vor. Aus aktuellen Stellenanzeigen auf gängigen Jobportalen für AMS-Deutschlehrkräfte geht jedoch hervor, dass die meisten Kursträger sich bei den Anforderungen an die Lehrkräfte prinzipiell an den Qualitätsstandards des ÖIFs, welche in §7 beschrieben sind, orientieren (jobs.at, 2022; karriere.at GmbH, 2022). Es wird ebenfalls ersichtlich, dass viele Kursträger in Ihren Stellenausschreibungen oft parallel nach Deutschtrainer*innen für AMS- und ÖIF-Kurse suchen und folglich beide Kursformate anbieten (jobs.at, 2022). Die Voraussetzungen, die die Lehrkräfte mitbringen müssen, weichen von Kursträger zu Kursträger ab, wobei meistens ein abgeschlossenes (Master)Studium im Bereich Lehramt Deutsch/Germanistik/ Deutsch als Zweit- und Fremdsprache oder in einem neuphilologischen Studium mit Unterrichtssprache Deutsch bzw. eine DaF/DaZ-Trainer*innenausbildung (mind. 180 h) gefordert wird. Ein weiteres Kriterium, welches von den meisten Kursträgern vorausgesetzt wird, ist Deutsch als Erstsprache bzw. ein Zertifikat über Deutschkenntnisse auf dem Sprachniveau C1. Weitere Voraussetzungen, die meistens nicht verpflichtend, aber von Vorteil sind, sind u.a. Unterrichtserfahrung und ein aktuelles Gender- und Diversity-Zertifikat (jobs.at, 2022; karriere.at GmbH, 2022). Auffällig ist, dass in keinem der Inserate digitale Kompetenzen gefordert werden, obwohl u.a. der „Europäische Referenzrahmen für digitale Kompetenzen von Lehrenden“ (European Commission. Joint Research Centre., 2017) digitale Kompetenz als eine der grundlegenden Kompetenzen von Lehrkräften anführt und auch das AMS-Deutschprojekt, welches oben beschrieben wurde, seit Juni 2021 digital gestaltete Unterrichtseinheiten verpflichtend vorsieht.

Was die Beschäftigungsstruktur in der österreichischen Erwachsenenbildung betrifft, gibt es keine klaren und vergleichbaren Daten, da Erwachsenenbildner*innen (v.a. Trainer*innen) beispielsweise bei der Statistik Austria nicht als eigene Berufsgruppe definiert werden, sondern gemäß der ÖNACE-Klassifizierung unter „sonstiger Unterricht“ fallen. Dies macht es schwierig, die in der Erwachsenenbildung Tätigen und da-

mit auch die Lehrenden in den geförderten Deutschkursen zu beschreiben. In einem Artikel, der auf der Webseite für Erwachsenenbildung in Österreich „erwachsenenbildung.at“ zu finden ist, werden jedoch einige allgemeine Merkmale der Beschäftigten in der Erwachsenenbildung festgehalten, auf die in der Folge nun eingegangen werden soll (Paar & Frei, 2019/2020).

Bei der Anzahl der Beschäftigten in der Erwachsenenbildung gehen Expert*innen von einem Schätzwert von 100.000 Personen und mehr aus. Dabei ergibt sich die Zahl aus den haupt- und nebenberuflich Beschäftigten und Ehrenamtlichen, die die KEBÖ (Verband der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs) im Jahr 2018 zählte. Nach dem branchenüblichen BABE-Kollektivvertrag⁸ waren im Jahr 2017 jedoch nur ca. 12.500 Arbeitnehmer*innen beschäftigt. Zuzüglich der Personen, die mit anderen Dienstverträgen beschäftigt sind, spricht Sturm (2019) nur von 16.000 echten Beschäftigten in der Erwachsenenbildung, wobei hier wiederum nicht ersichtlich ist bei welchen Arbeitgeber*innen diese angestellt sind und in welchem Dienstverhältnis sie stehen.

Was die Geschlechterverteilung bei den Beschäftigten in der Erwachsenenbildung anbelangt, so weisen diverse Studien und Umfragen (Klinglmair & Kandutsch, 2017; Slamanig & Zechner, 2019), sowie auch die Datenerfassung durch die KEBÖ-Verbände (KEBÖ_Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich, 2021) darauf hin, dass das Berufsfeld frauendominiert ist. Ebenso zeigen Studien, wie u.a. der Monitor des Bildungsnetzwerks Steiermark (Slamanig & Zechner, 2019), dass viele nebenberuflich in der Erwachsenenbildung arbeiten und auch atypische Beschäftigungen (Werkvertragsbasis, freier Dienstvertrag) häufig sind. Was das Alter der Beschäftigten in der Erwachsenenbildung betrifft, so zeigen die Studien, dass die meisten Beschäftigten in der Erwachsenenbildung über 35 Jahre alt sind. In einer Studie der Universität Klagenfurt lag das Durchschnittsalter sogar bei 47 Jahren (Klinglmair & Kandutsch, 2017).

Die digitale Kompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung wurde bereits in Kapitel 2.4 ausführlich beleuchtet. Zusammenfassend kann an dieser Stelle noch einmal festgehalten werden, dass sich nach der Studie von Rohs et al. (2019) die digitalen Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung stark unterscheiden, wobei die meisten der befragten Erwachsenenbildner*innen durchschnittliche digitale Kompetenzen aufwiesen. Neben der Ausbildung und dem Alter der Lernenden ist vor allem die

⁸ Unter BABE versteht man die Berufsvereinigung der Arbeitgeber*innen privater Bildungseinrichtungen. Sie sind für das Inkrafttreten des ersten Kollektivvertrags (BABE-KV) für die Erwachsenenbildung in Österreich im Jahr 2005 verantwortlich (BABE 2022).

Einstellung der Lehrenden gegenüber digitalen Medien ein ausschlaggebender Faktor für die digitale Kompetenz. Diese Studie ist, wie bereits erwähnt, für die vorliegende Untersuchung insofern besonders relevant, als dass der Großteil der Befragten im öffentlich geförderten Erwachsenenbildungsbereich tätig ist und auch die Forschung in der vorliegenden Arbeit im geförderten Erwachsenenbildungsbereich durchgeführt wird.

3.1.2 Lernende in geförderten Deutschkursen

Auf die Lernenden in geförderten Deutschkursen wurde bereits bei der Beschreibung der geförderten Kursformate kurz eingegangen. Je nachdem, ob es sich um ÖIF-geförderte oder AMS-geförderte Deutschkurse handelt, unterscheiden sich auch die Lernenden. Während die Teilnehmer*innen an ÖIF-geförderten Kursen Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte ab dem 15. Lebensjahr, sowie zum Teil auch Asylwerber*innen mit hoher Anerkennungswahrscheinlichkeit sind (Österreichischer Integrationsfond [ÖIF], 2022c), finden sich in AMS-geförderten Deutschkursen vor allem Drittstaaten-angehörige, EWR-Bürger*innen, sowie auch österreichische Staatsbürger*innen mit Migrationsgeschichte, die arbeitssuchend sind und den Deutschkurs als verpflichtende Weiterbildungsmaßnahme des AMS mit dem Zweck der Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt besuchen müssen (Arbeitsmarktservice Wien, 2022, S. 120). Während EU-, EFTA- und GB-Staatsangehörige im Jahr 2021 53,24 % der ausländischen Bevölkerung in Österreich ausmachten, kamen 46,76 % der Migrant*innen aus Drittstaaten. Von diesen Drittstaatenangehörigen waren 43,2 % Personen mit unbefristetem Daueraufenthalt, 23,9 % Personen mit vorübergehendem oder befristetem Aufenthalt, 30 % anerkannte Flüchtlinge, subsidiär Schutzberechtigte oder Saisonarbeiter*innen und 2,9 % Asylwerber*innen (Statistik Austria, 2021, S. 42).

Allgemein kann festgehalten werden, dass Lernende in geförderten Deutschkursen sehr heterogene Voraussetzungen und Bedürfnisse mitbringen. Große Unterschiede gibt es hinsichtlich der Bildungsabschlüsse, der Lernerfahrung und auch hinsichtlich der Lernkultur bzw. des Bildungssystems, in dem die Teilnehmer*innen sozialisiert wurden (Sprung, 2021, S. 157).

Die Zahlen des Statistischen Jahrbuchs „Migration & Integration“ der Statistik Austria und des Österreichischen Integrationsfonds (Statistik Austria, 2021) zum Bildungsstand von Migrant*innen in Österreich zeigen, dass der Anteil an Personen, die maximal einen Pflichtschulabschluss erreichten, bei Migrant*innen mit 25% dreimal so hoch ist wie bei österreichischen Staatsbürger*innen. Vor allem Migrant*innen aus der Türkei verfügten mit einem Anteil von 55% überwiegend nur über einen Pflichtschulab-

schluss. Besonders hohe Akademiker*innen-Anteile wiesen hingegen Migrant*innen aus EU-Staaten, EFTA- Staaten und aus dem Vereinigten Königreich auf. Mit 42% lag die Anzahl an Migrant*innen mit Matura oder akademischen Abschluss bei Migrant*innen aus diesen Ländern sogar höher als bei den 25- bis 64-Jährigen mit österreichischer Staatsbürgerschaft (Statistik Austria, 2021, S. 52).

Aus den Zahlen zur Arbeitsmarktsituation von Migrant*innen der Statistik Austria (2021) geht hervor, dass ausländische Staatsangehörige öfter von Arbeitslosigkeit betroffen sind als österreichische Staatsangehörige. Vor allem Angehörige von Drittstaaten (dabei vor allem türkische Staatsangehörige) befinden sich mehr als doppelt so oft in Arbeitslosigkeit im Vergleich zu österreichischen Staatsangehörigen. Dabei zeigt sich auch, dass Frauen häufiger als Männer arbeitslos sind. Auch die Covid19-Pandemie hatte Auswirkungen auf den österreichischen Arbeitsmarkt. Sie bewirkte den stärksten Rückgang der Beschäftigungsquote seit dem zweiten Weltkrieg, wobei wiederum Migrant*innen stärker betroffen waren als österreichische Staatsbürger*innen. Dies hängt auch mit den Unterschieden in der Erwerbstätigkeit von Migrant*innen und österreichischen Staatsbürger*innen zusammen. So arbeiten Migrant*innen häufiger in krisenanfälligen Bereichen, wie der Gastronomie, Bauwirtschaft, in Unternehmungsdienstleistungen (hier vor allem als Reinigungskräfte und Leiharbeiter) und im Handel (Statistik Austria, 2021, S. 9). Hier sei angemerkt, dass viele Migrant*innen auch Beschäftigungen nachgehen, die unter ihren erworbenen Qualifikationen liegen, weil Bildungsabschlüsse entweder nicht anerkannt werden oder die Deutschkenntnisse für das entsprechende Berufsbild nicht ausreichen (Sprung, 2021, S. 158).

Bei den Arbeitslosenschulungen, zu denen auch die Deutschkurse gehören, lag die Anzahl an ausländischen Staatsangehörigen auch über dem der österreichischen Staatsbürger*innen. Die Arbeitslosenquote inklusive Schulungen lag 2020 bei ausländischen Staatsangehörigen bei 17,5 % (Statistik Austria, 2021, S. 65), wobei die meisten Personen aus Afghanistan, Syrien und dem Irak (51%) kamen, gefolgt von der Türkei (23,7%). Viele stammen auch aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens (16,9%), welche nicht der EU angehören, und aus den beiden EU-Beitrittsstaaten von 2007 Bulgarien und Rumänien (18,3%).

In Bezug auf die Untersuchung in der vorliegenden Forschungsarbeit kann folglich festgehalten werden, dass die Zielgruppe in ÖIF-geförderten Kursen Asyl- und Subsidiär Schutzberechtigte darstellen, wobei in Österreich die meisten Asylanerkennungen und Subsidiär-Schutz-Gewährungen auf Menschen aus Afghanistan, Syrien, dem Iran, Somalia, dem Irak und der Russischen Föderation entfielen. An den Schulun-

gen nahmen nach oben angeführten Daten vor allem Menschen aus Afghanistan, Syrien und dem Irak teil. In AMS-geförderten Deutschkursen hingegen finden sich EWR-Bürger*innen, Drittstaatenangehörigen und österreichische Staatsbürger*innen, wobei aus den obigen Ausführungen hervorgeht, dass vor allem Drittstaatenangehörige (besonders hohe Anzahl an Personen aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien), sowie EU-Beitrittsstaaten aus den Jahren 2007 und 2004 in Schulungen vertreten sind. Diese Heterogenität der Teilnehmer*innen muss von den Lehrenden im Kursgeschehen berücksichtigt werden und könnte auch Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts während der Covid19-Pandemie haben. Ein Hauptziel der vorliegenden Studie ist es, genau diese Herausforderungen hinsichtlich der Zielgruppe und die dementsprechende Kursgestaltung zu beleuchten.

3.2 Möglichkeiten der Umsetzung des Unterrichts während der Covid19-Pandemie

Mit der Verbreitung von Covid19 in Europa wurden in vielen Ländern, darunter auch in Österreich, ab März 2020 Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie geschaffen. Im Rahmen dieser Maßnahmen kam es in der ersten Covid19-Welle 2020 zu einem totalen Lockdown und damit zu einem Verbot aller Präsenzveranstaltungen im gesamten Bildungsbereich und somit auch in der Erwachsenenbildung (Schmidt-Hertha, 2021, S. 23).

Die Reaktion der Bildungseinrichtungen auf diesen Lockdown war der Versuch der Umwandlung der laufenden und geplanten Präsenzveranstaltungen in Online-Formate. Hier ist jedoch anzumerken, dass ein großer Teil der Weiterbildungsveranstalter geplante Kurse auch abgesagt bzw. verschoben und laufende Kurse abgebrochen hat. Dies traf vor allem auf Volkshochschulen und gemeinschaftliche Anbieter zu, zu denen auch die Kursträger von ÖIF- und AMS-geförderten Projekten, die in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, gehören. Veranstaltungen in beruflichen Schulen, Universitäten und Fachhochschulen hingegen konnten größtenteils online weitergeführt werden (Christ & Koscheck, 2021, S. 1). Diese Unterschiede korrelieren mit den Ergebnissen der Studie zum Digitalisierungsgrad von Weiterbildungsträgern. So gehörten 2019 Fachhochschulen und Akademien zu den Einrichtungen mit den meisten digital gestützten Veranstaltungen und dem höchsten Einsatz von digitalen Medien bei der Wissensvermittlung, während Volkshochschulen und gemeinschaftliche, öffentliche Träger das Schlusslicht bildeten (Christ et al., 2020).

Das plötzliche Verbot von Präsenzveranstaltungen im März 2020 führte teilweise auch dazu, dass Weiterbildungsträger bestehende Veranstaltungen von einem Tag auf den anderen in Online-Veranstaltungen umwandeln ohne erforderliche Infrastruktur und mit nur wenigen Vorkenntnissen im Bereich digitaler Unterricht und digitale Lernformate (Schmidt-Hertha, 2021, S. 24). Es ging folglich oft nicht darum, die Potentiale digitaler Medien im Sinne einer didaktischen Bereicherung des Unterrichts zu nutzen, sondern lediglich darum, Präsenzlernangebote so gut wie möglich in Fernlernangebote umzuwandeln. Im Sinne des bereits weiter oben angeführten und erläuterten RAT-Modells (Hughes, 2005) handelte es sich oft um ein *Replacement*, das heißt eine ledigli- che Übertragung von Präsenz auf Online-Angebot ohne jegliche *Amplification* (Opti- mierung des Unterrichts mit digitalen Medien) oder gar *Transformation* der Lehr-Lern- Prozesses nach den Möglichkeiten, die eine digitale Lernumgebung bietet. Scharnberg und Krahl (2020) sprechen bei diesem ungeplanten und kurzfristigen Umstieg auf digita- le Lernformate von *Emergency Remote Teaching*, wobei dies als Sammelbezeichnung für das Unterrichten im virtuellen Setting in den ersten Phasen der Pandemie gilt, in der erste Erfahrungen mit digitalen Werkzeugen und Erfahrungen gesammelt wurden und viel ausprobiert wurde. Auf einen der oben genannten Durchdringungsgrade digitaler Medien im Unterricht lassen sich vom Begriff keine Rückschlüsse ziehen.

Nach der ersten strikten Phase des Verbots jeglicher Präsenzveranstaltungen An- fang der Covid19-Pandemie im März 2020, wurden die Maßnahmen mit Sommer 2020 gelockert, sodass zumindest eine beschränkte Durchführung der Kurse in Präsenz mög- lich war. Es entwickelten sich demnach verschiedene Formen der Umsetzung des Unter- richts, wobei neben dem ausschließlichen Fernunterricht (Distance Learning), Präsenz- und Fernunterricht auch kombiniert wurden. Hierbei spielten auch digitale Medien eine wesentliche Rolle, wobei diese nicht immer als Lernwerkzeuge, sondern vermehrt als Kommunikationsmedium fungierten. Die Unterrichtsmodelle, die sich im Zuge der Co- vid19-Pandemie neben dem ausschließlichen Distance Learning entwickelten, bilden auch eines der Hauptforschungsinteressen dieser Arbeit.

Im Zuge der pandemiebedingten Unterrichtsumsetzung wurden Begriffe, wie Distance Learning (auch: Fernunterricht), E-Learning und Online-Learning oft synonym verwendet, um die Lernformen und Unterrichtsumsetzungen zu beschreiben. Im nach- folgenden Abschnitt soll zum besseren Verständnis ein Versuch der Abgrenzung der Begriffe unternommen werden.

3.2.1 Begriffsabgrenzung: Distance Learning, E-learning, Online-learning

Die Begriffe Distance Learning, E-Learning und Online-Learning sind im Zuge der pandemiebedingten Schließungen im Bildungsbereich sehr häufig gefallen und wurden oft auch synonym verwendet, was eine Unterscheidung der Begriffe erschwert.

Der Begriff Distance Learning wird oft in Zusammenhang mit Distance Education verwendet. Allgemein versteht man darunter das Lernen in geographischer und eventuell auch zeitlicher Distanz, d.h. dass sich die Lernenden an einem anderen Ort als der bzw. die Lehrende befinden und dass das Lernen eventuell auch zeitversetzt, also asynchron, stattfindet (Moore et al., 2011, S. 129). In der Literatur finden sich abweichende Definitionen zum Distance Learning. Zu Beginn beschränkte sich der Begriff auf die Verbreitung von Lernunterlagen mit Hilfe elektronischer Medien und Printmedien, wobei der Lehr/Lernprozess dadurch gekennzeichnet war, dass sich Lehrende und Lernende an unterschiedlichen Orten aufhielten und das Lernen auch zeitversetzt möglich war (Moore, 1990). Später wurde dann bei der Definition von Distance Learning vor allem auf die Verwendung von aufkommenden digitalen Technologien verwiesen, die das Potential neuer Lehr-Lernkontexte bieten (Dede, 1996). Aktuellere theoretische Abhandlungen zum Distance Learning finden sich im Bereich Online Education und E-Learning (Aparicio et al., 2016; Picciano, 2017) Hier geht es vor allem darum, die Möglichkeiten der Umsetzung des Lehrens und Lernens im Online-Setting zu elaborieren und geeignete Aktivitäten und Methoden für Online-Lehr/Lernprozesse zu finden. Dabei liegt der Fokus, neben der Qualität des Lehr-Lernprozesses, vor allem auch auf den Merkmalen der Lehrenden und Lernenden und den digitalen Medien bzw. Technologien. Bereits hier wird sichtbar, dass sich der Begriff und vor allem die Forschung im Bereich Distance Learning in neueren Abhandlungen immer mehr mit den Begriffen E-Learning und Online-Learning vermischt. Moore et al. (2011, S. 130) halten jedoch fest, dass mit dem Begriff Distance Learning vor allem die Distanz zwischen Lernenden und Lehrenden betont werden soll. Auf Deutsch wird auch der Begriff Fernunterricht verwendet.

Der Begriff Online-Learning wird oft als die neue Version des Distance Learnings bzw. des Fernunterrichts bezeichnet. Online-Learning drückt aus, dass das Lernen online geschieht, d.h. mit Hilfe digitaler Technologie (Moore et al., 2011, S. 130). Es handelt sich folglich um online realisierten Fernunterricht.

Der Begriff E-Learning hingegen bezieht sich generell auf das Lernen mit elektronischen und digitalen Medien. Dies kann sich sowohl in (teilweise) digitalen Unter-

richtssettings, wie virtuellen Lernräumen oder Blended-Learning ausdrücken, als auch in digitalen Lernmedien, die im Präsenzunterricht oder beim informellen Lernen verwendet werden (Kilian et al., 2018, S. 22–23). E-Learning kann folglich als Sammelbegriff für alle Lernarrangements mit digitalen oder elektronischen Medien gesehen werden.

Abschließend muss jedoch erneut festgehalten werden, dass die drei Begriffe in der Literatur und in der Forschung oft synonym verwendet werden und die Ausführungen oben nur einen Versuch der Abgrenzung darstellen, die so nicht eindeutig vollzogen werden kann. Die Forschung rund um die Begriffe, sowie deren Verwendung in der Praxis überschneiden sich.

In der vorliegenden Arbeit wird unter Distance Learning bzw. Fernunterricht jegliche Art von Unterricht verstanden, bei dem Lernende und Lehrende sich an verschiedenen Orten befinden. Wird das Unterrichtsetting in digitaler Form realisiert, so wird von virtuellem Lernen und Lehren bzw. digital realisiertem Unterricht gesprochen. Kommt es zu einer Kombination von digitalem Unterricht und Präsenzunterricht, so wird von Blended Learning gesprochen. Im Rahmen dieser Arbeit sollten jegliche Formen des Unterrichts, die sich während der Covid19-Pandemie entwickelten, untersucht werden und dabei auch die Rolle der digitalen Medien beleuchtet werden.

3.2.2 Unterrichtsformen während der Covid19-Pandemie in Deutsch-Integrationskursen

Da eines der Hauptziele dieser Arbeit darin bestand, die Unterrichtsformen, die sich während der Pandemie in geförderten Deutschkursen der Erwachsenenbildung in Österreich herausgebildet haben, zu erforschen, soll in der Folge kurz auf die bisherigen Erkenntnisse zu Unterrichtsformen in geförderten Deutschkursen während der Covid19-Pandemie eingegangen werden. Die bisherigen Studien dazu beziehen sich auf Alphabetisierungs- und Integrationskurse in Deutschland, welche sich an die in den Trägerrundschreiben vom BAMF festgelegten Unterrichtsmodelle hielten (BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2022). Kay et al. (2021), sowie auch Ragab Hassan et al. (2021) beschreiben diese Unterrichtsszenarien und gehen auch auf die effektive Umsetzung in Alphabetisierungs- und Integrationskursen ein.

In der ersten Phase der totalen Schließung von Bildungseinrichtungen im März 2020 wurde versucht, die Kurse im Distance Learning weiterzuführen. Das BAMF schlug hier vor, den Unterricht mit Hilfe eines Online-Tutoriums fortzusetzen und verwies hierbei auf das vhs-Lernportal (Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., 2022).

Dabei handelt es sich um ein digitales Lernangebot des Deutschen Volkshochschul-Verbands e. V, welches verschiedene Lektionen enthält und dem Rahmencurriculum für Alphabetisierungs- und Integrationskurse entspricht. Lehrende haben auf dem Portal die Möglichkeit, die Lernaktivitäten der Teilnehmer*innen zu steuern und zu korrigieren. Das Lernportal wurde bereits vor der Covid19-Pandemie errichtet und sollte ursprünglich in den Präsenzunterricht als Blended-Learning-Konzept integriert werden. Im April 2020 wurde es um nützliche Funktionen für das Distance Learning, wie eine Chat-Funktion, eine Kurs-Pinnwand und die Möglichkeit, externe Dateien hochzuladen, erweitert (Kay et al., 2021, S. 13; Ragab Hassan et al., 2021, S. 173). Diese Online-Tutorien waren von Anfang an nicht als Ersatz für den Präsenzunterricht geplant, sondern dienten lediglich dazu, die Zeit bis zur Wiederaufnahme des Kursprogramms zu überbrücken. Das BAMF war auch für Alternativvorschläge seitens der Bildungseinrichtungen offen. So konnten auch bereits ab April 2020 virtuelle Unterrichtsmodelle umgesetzt werden, falls sie den Qualitätsanforderungen des BAMF entsprachen. Dies wurde durch die Verpflichtung zur Vorlage eines Unterrichtskonzepts und dessen Genehmigung durch das BAMF gewährleistet (Kay et al., 2021, S. 22).

Nachdem ab Mitte Mai schrittweise Wiederöffnungen der Bildungseinrichtungen erfolgt waren, entwickelte das BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2022) im Juli 2020 folgende Unterrichtsmodelle:

- Modell 1: Präsenzunterricht (Unterricht findet zu 100% in Präsenz statt; Voraussetzungen: 1,5 Meter Abstand und Einhaltung aktueller Hygieneregeln)
- Modell 2: Virtuelles Klassenzimmer (Unterricht mit Hilfe eines Videokonferenztools, Empfehlung des Einbezugs digitaler Tools, maximale Dauer von 4 UE pro Tag; Voraussetzung: Teilnehmende verfügen über Hardware mit Bildschirmdiagonale von 25 cm, Audio- und Videofunktion und Möglichkeiten des Schreibens von Textnachrichten – das Erfüllen der Voraussetzungen muss vom Kursträger überprüft werden)
- Modell 3: Präsenzunterricht mit Livestream-Übertragung in zweiten Kursraum (Aufteilen der Gruppe auf 2 Kursräume, um den Mindestabstand von 1,5 Metern zu garantieren; Lehrende wechseln in regelmäßigen Abständen die Räume; das Unterrichtsgeschehen wird per Livestream in den zweiten Klassenraum übertragen, Voraussetzung: zwei eng beieinander liegende Räume)

- Modell 4: Präsenzunterricht mit zugeschaltetem virtuellem Klassenzimmer (Zweiteilung der Gruppe in eine Präsenzgruppe und eine virtuelle Gruppe, die von zu Hause am Unterricht teilnimmt)
- Modell 5: Präsenzunterricht mit einer Lehrkraft in zwei Kursräumen (gleiches Prinzip, wie in Modell 3, aber ohne Live-Stream-Übertragung; die Gruppe, bei der die/der Lehrende gerade nicht ist, lernt nach Aufgabenplan)

Später sind auch Blended-Learning-Modelle, das heißt Wechsel zwischen Präsenzunterricht und Unterricht im virtuellen Klassenzimmer, ermöglicht worden.

Die Untersuchung von Kay et al. (2021, S. 19) in Integrationskursen in Deutschland zeigt, dass die Kurse bis zur Interviewbefragung im März 2021 vor allem in Präsenzmodellen (Modell 1, 3 und 5) umgesetzt wurden (92,8%), wobei hierbei vor allem Modell 1 umgesetzt wurde, d.h. Präsenzkurse in ausreichend großen Räumen (77,5%). An zweiter Stelle lag mit 14,3 % das Präsenzmodell mit zwei kleineren Räumen (Modell 5), für Präsenzunterricht mit Live-Übertragung in einen zweiten Raum (Modell 3) entschieden sich mit 1,0 % die wenigsten Lehrenden. Im virtuellen Klassenzimmer (Modell 2) unterrichteten insgesamt 6,4 % der Befragten. Die Kombination aus Präsenz und virtuellem Klassenzimmer bildete das Schlusslicht mit 0,8 %. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass das BAMF klar den Präsenzunterricht unter den möglichen Unterrichtsmodellen priorisiert. Als Gründe für die Priorisierung dieses Unterrichtsmodells werden mangelnde Erfahrung mit virtuellem Unterricht und dessen Qualitätssicherung, mangelnde Akzeptanz und digitale Kompetenz auf Seiten der Teilnehmer*innen, sowie die fehlende soziale Interaktion (Kay et al., 2021, S. 25) genannt.

Der Beitrag von Ragab Hassan et al. (2021), welcher die Covid19-bedingte Kursumstellung im Projekt „Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz“ (KASA) beleuchtet, zeigt andere Möglichkeiten der Kursumsetzung. Hier ist vorab anzumerken, dass sich das Projekt stark von staatlichen Integrationskursen unterscheidet. Es verfolgt einen innovativen Ansatz und ist an nicht-alphabetisierte Erwachsene mit Arabisch, Persisch- und Türkisch als Erstsprache bzw. (als eine der) Umgangssprache(n) gerichtet. Der Unterricht findet vor allem in Moscheen, orientalischen Kirchen oder Migrant*innenvereinen statt, da der Lernort den Teilnehmer*innen vertraut sein sollte und das Angebot möglichst niederschwellig bleiben soll. KASA-Lehrende müssen über sehr gute Kenntnisse in den genannten Sprachen verfügen, da das methodisch-didaktische Prinzip vorsieht, die Erstsprachen in den Unterricht zu integrieren und sprachverglei-

chend zu arbeiten. Methodisch verfolgt das Projekt den Situationsansatz, das heißt, Lerneinheiten werden nach den Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmer*innen erstellt. Digitale Kompetenzen werden im Rahmen von Lernstrategien und in Bezug auf das Mobiltelefon vermittelt (Ragab Hassan et al., 2021, S. 176–180).

In der ersten Phase des Lockdowns wurde versucht, das Angebot auf digitalen Fernunterricht umzustellen und Unterrichtsmodelle zu erproben (Ragab Hassan et al., 2021, S. 181–186). Dabei mussten digitale Techniken bzw. Werkzeuge gewählt werden, die möglichst niederschwellig sind und auch von digital weniger erfahrenen Nutzer*innen verwendet werden konnten. Es wurde folglich vor allem der Messenger-Dienst Telegram verwendet. Einzelne Kurse erprobten auch einen virtuellen Unterricht mit dem Videokonferenztool Zoom (Ragab Hassan et al., 2021, S. 181). Beim ersten asynchronen Unterrichtsmodell über die Telegram-App erfolgten Arbeitsanweisungen sowie das Zusenden von Arbeitsblättern durch die Lehrenden über die App. Die Lernenden lösten die Aufgaben individuell und schickten sie am Ende der Einheit über die Telegram-App an die Lehrenden zurück. Die Lehrenden sendeten dann ein allgemeines Lösungsblatt an alle aus und standen für individuelles Feedback über Privatchat zur Verfügung. Als freiwillige Zusatzaufgaben wurde den Teilnehmer*innen ein Link zum Online-Lernangebot der Deutschen Welle zugesendet (Ragab Hassan et al., 2021, S. 182–184). Beim zweiten synchronen Unterrichtsmodell, welches über das Videokonferenztool Zoom realisiert wurde, wurden analoge Lernunterlagen, wie Hefte und Lehrwerke verwendet, d.h. der Unterricht an sich lief wie in Präsenz ab, nur die Kommunikation war digital realisiert (Ragab Hassan et al., 2021, S. 184–185).

Nach dieser ersten Erprobungsphase wurde im Oktober 2020 im Rahmen des KASA-Projekts eine neue Richtlinie erlassen, welche es den Lehrenden ermöglichte, den Unterricht entweder in Präsenz unter Einhaltung der regionalen Hygienevorschriften oder weiterhin als Fernunterricht zu gestalten. Dabei wurde festgelegt, dass Fernunterricht, wie der Präsenzunterricht, zu den üblichen Kurszeiten stattfinden soll. Als primäres Kommunikationsmittel sollte der Messenger-Dienst Telegram genutzt werden (Zusenden von Arbeitsmaterialien und Informationen und individueller Austausch), wobei zweimal im Monat Unterricht über das Videokonferenztool Zoom stattfinden sollte (wenn möglich). Das KASA-Fernunterrichtmodell lief nach der Erprobung folglich nach folgendem Schema ab: Bei Unterrichtsbeginn wird die Gruppe über Telegramm von der Lehrkraft begrüßt und die Aufgabenstellung wird erklärt (schriftlich oder mündlich), dann werden die Aufgaben versendet. Am Ende der Einheit werden die Ergebnisse von den Teilnehmer*innen abfotografiert und als Privatnachricht gesendet.

Darauf folgt eine Korrektur von Seiten der Lehrkraft. Während der Unterrichtszeit stehen die Lehrkräfte für Rückfragen telefonisch zur Verfügung. Damit Aussprache und Hörverstehen auch trainiert werden, bekommen die Lernenden pro Unterrichteinheit auch mindestens eine Multimediadatei mit einem QR-Code zugeschickt, wobei es die Aufgabe der Lernenden ist, selbstständig die Audiodatei anzuhören, zu verstehen und das Gesagte nachzusprechen (Ragab Hassan et al., 2021, S. 186–187).

Es ist also festzuhalten, dass sowohl in staatlichen Integrations- und Alphabetisierungskursen als auch im kleineren Alphabetisierungsprojekt in Deutschland in der ersten Phase der Covid19-Pandemie versucht wurde, eine digitale Ad-Hoc-Lösung für die Unterrichtsumsetzung zu finden, welche vor allem asynchrone Unterrichtsmodelle vorsah (Lernplattform, Messengerdienst Telegram). In der zweiten Phase der Covid19-Pandemie ab Sommer 2020 wurde dann, wenn möglich, vor allem wieder Präsenzunterricht durchgeführt, wobei auch Fernunterricht in Form von virtuellem Unterricht oder asynchroner Fernunterricht mithilfe von digitalen Kommunikationsmedien möglich war, sowie Blended-Learning, d.h. eine Kombination aus Präsenz- und Fernunterricht. Zum virtuellen Unterricht ist anzumerken, dass dieser zwar synchron stattfand, jedoch analoge Lernunterlagen verwendet wurden und somit nur die Kommunikation digital realisiert wurde. Unter den Gründen für die Priorisierung des Präsenzunterrichts ab Sommer 2020 finden sich bei Kay et al. (2021, S. 25–26) didaktische und pädagogische Überlegungen des BAMF. So wurde argumentiert, dass es für virtuellen Unterricht noch keine Erfahrungswerte bezüglich Qualitätssicherung gab, da Integrations- und Alphabetisierungskurse bis zum Ausbruch der Covid19-Pandemie fast nur in Präsenzform angeboten wurden. Außerdem wurden auch die fehlenden digitalen Kompetenzen der Teilnehmer*innen sowie deren mangelnde Akzeptanz von digitalen Lernangeboten als Grund angeführt. Als weiterer Aspekt wurden sprachliche Hürden, die digital noch schwerer zu bewältigen sind, sowie die schnellere Ermüdung und nachlassende Konzentration im digitalen Setting, sowie die fehlende soziale Interaktion (informelle Gespräche, persönliche Begegnung), die besonders für Integrationskurse sehr bedeutend ist, angesprochen. Was Alphabetisierungskurse in den ersten Kursabschnitten anbelangt, so hält das BAMF fest, dass auf Grund fehlender schriftsprachlicher Grundbildung ein virtueller Unterricht pädagogisch-didaktisch sowohl für Lehrende als auch für Lernende zu herausfordernd wäre (Kay et al., 2021, S. 25–26). Auf Seite der Lehrenden fanden sich unter den Gründen für die Präferenz des Präsenzunterrichts vor allem Skepsis gegenüber digitalen Unterrichtsformen, fehlende technische Ausstattung und fehlende Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien (Kay et al., 2021, S. 27).

3.3 Herausforderungen bei der Unterrichtsgestaltung während der Covid19-Pandemie

Nachdem im vorherigen Absatz auf verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten des Unterrichts während der Covid19-Pandemie in Integrations- und Alphabetisierungskursen eingegangen wurde, soll nun auf Herausforderungen, mit denen sich die Lehrenden bei der Unterrichtsgestaltung während der Pandemie konfrontiert sahen, eingegangen werden. Diese hängen eng mit den oben genannten Gründen für die Wahl des Unterrichtsmodells zusammen. Es soll jedoch in der Folge noch einmal detaillierter darauf eingegangen werden. Anzumerken ist auch, dass es sich hierbei lediglich um die Erfahrungen und Berichte der Lehrenden, die an den oben genannten Studien teilnahmen, handelt.

Die bisherigen Untersuchungen zeigen, dass Herausforderungen vor allem im Hinblick auf die Bereiche technische Ausstattung, digitale Kompetenz und Voraussetzungen der Lernenden, digitale Kompetenz und Voraussetzungen der Lehrenden, sowie bezüglich des Faktors soziale Interaktion entstanden (Kay et al., 2021; Langer & Koppel, 2020; Ragab Hassan et al., 2021; Rohs, 2020). Dies zeigte auch die Studie von Rohs (2020), in der die Auswirkungen der Covid19-Pandemie auf die Digitalisierung an Volkshochschulen untersucht werden. Hinsichtlich der technischen Ausstattung hält er fest, dass diese sehr Träger-abhängig ist. So verfügen manche Kursinstitute über eine gute Ausstattung mit digitalen Infrastrukturen (technische Geräte und Internetverbindung), andere über eine sehr schlechte. Dies wirkt sich natürlich auch auf die Möglichkeiten zur Digitalisierung des Unterrichts, sowohl in Präsenz- als auch im Fernunterricht, aus (Rohs, 2020, S. 13–14). Auch Langer und Koppel (2020, S. 34) sprechen die mangelnde technische Voraussetzung als Hürde für die „gelingende Fortsetzung des Kursalltags“ an. Kay et al. (2021, S. 26–27) merken dazu an, dass die technische Ausstattung für digital-unterstützten Präsenzunterricht zwar oft da sind, aber nicht für virtuellen Unterricht. Dazu bedürfe es nämlich nicht nur die technische Ausstattung auf Seiten der Lehrenden, sondern auch auf Seiten der Lernenden. Viele Lernende in Integrations- und Alphabetisierungskursen verfügen jedoch nur über ein Smartphone. Damit bestätigen die Untersuchungen auch die Ergebnisse der wb-Monitor-Umfrage (Christ et al., 2020) zur digitalen Bildung vom Jahr 2019, wo bereits die fehlenden digitalen Infrastrukturen von gemeinschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen als Digitalisierungshürde festgehalten werden (Christ et al., 2020).

Neben den technischen Hürden werden oft auch Herausforderungen im Hinblick auf die fehlenden digitalen Kenntnisse bzw. sonstige Voraussetzungen der Lernenden

genannt. So zeigt die Untersuchung von Langer und Koppel (2020, S. 33) in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen, dass viele Lernende zwar vertraut im Umgang mit Smartphones sind, jedoch nicht mit anderen Geräten, wie Laptops, Tablets oder Druckern. Die mangelnde Erfahrung mit digitalen Medien korrelierte oft auch mit einer gewissen Skepsis gegenüber digitalen Lernangeboten. Außerdem reicht die Internetverbindung der Lernenden oft nicht aus, um Online-Konferenz-Tools zu verwenden. Dadurch wurde oft auf vertraute Medien, wie WhatsApp, zurückgegriffen oder die Lernunterlagen in Papierform zur Verfügung gestellt. Auf die fehlende Stabilität der Internetverbindung weisen auch Ragab Hassan et al. (2021, S. 189) hin. Diese führen außerdem an, dass bei viele Lernenden auch räumliche Schwierigkeiten auftraten, da auch die Kinder am Online-Unterricht der Schule teilnehmen mussten und viele nicht über ausreichend räumliche Kapazitäten verfügten. Herausforderungen bezüglich der räumlichen Kapazitäten bei den Lernenden führen auch Kay et al. (2021, S. 37–38) an und ergänzen, dass davon vor allem Frauen davon betroffen waren, da sie oft die Kinderbetreuung alleine übernehmen. Hierbei lässt sich jedoch eine gewisse Ambivalenz bei den Aussagen der Lehrenden feststellen, da manche den Fernunterricht auch als Vorteil für Frauen mit Kindern sahen, da die Betreuung abgesichert war. Diese Aussage ist jedoch kritisch zu sehen, da auch von einer Doppelbelastung für die Mütter ausgegangen werden kann.

Sowohl aus der Studie von Kay et al. (2021) als auch aus der Untersuchung von Ragab Hassan et al. (2021) geht schließlich hervor, dass vor allem die schriftsprachlichen Kompetenzen sowie die Bildungserfahrung eine Herausforderung für die Umsetzung von virtuellem Unterricht darstellen, da digitale Kompetenzen oft auf schriftsprachlichen aufbauen. Als Beispiel führen Kay et al. (2021, S. 34) hier die Schwierigkeit des Auffindens der Lernplattformen und die Orientierung in dieser ohne schriftsprachliche Kompetenzen an. Außerdem sind Übungen, die spezifisch den Schriffterwerb betreffen, wie Schwungübungen und handschriftliches Schreiben laut Aussagen der Lehrenden im virtuellen Setting kaum möglich. Das Unterrichten im digitalen Setting gestaltet sich also in Alphabetisierungskursen als äußerst schwierig, während es in Kursen mit bildungsnahen Teilnehmenden, die über relativ gute schriftsprachliche Kenntnisse verfügen, deutlich einfacher ist. Lernende aus sozioökonomisch schwachen, bildungsfernen Umgebungen können somit an digitalen Lernangeboten nur eingeschränkt oder nicht teilnehmen. Diese Herausforderung wurde bereits in Kapitel 2.2. unter dem Aspekt des „digital divide“, der durch die Digitalisierung im Zuge der Covid19-Pandemie vergrößert wurde, angesprochen.

Neben den Voraussetzungen der Lernenden spielen auch die Einstellung und die digitalen Kompetenzen der Lehrenden eine wesentliche Rolle bei der Unterrichtsumsetzung während der Pandemie. So zeigt die Studie von Rohs (2020, S. 15) zu den Auswirkungen der Covid19-Pandemie auf die Digitalisierung, dass die mangelnde digitale Kompetenz und negative Einstellung der Lehrenden gegenüber digitalen Medien eine wesentliche Herausforderung bei der Umsetzung des digitalen Fernunterrichts darstellten. Während Lehrende, die grundsätzliches Interesse an digitalen Medien zeigten oder finanziell von ihrer Tätigkeit abhängig waren, versuchten, sich mit Hilfe von Fortbildungen oder intensiver Auseinandersetzung mit Online-Formaten digitale Kompetenzen anzueignen, verfolgten andere wiederum die Strategie, abzuwarten und auf eine Rückkehr des Präsenzunterrichts zu bauen. Dies bestätigt die Erkenntnisse aus der Untersuchung zur digitalen Kompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung von Rohs et al. (2019), die in Kapitel 2.4. ausführlich beschrieben wurde. Auch die Untersuchung von Kay et al. (2021, S. 26–27) zeigt ähnliche Ergebnisse. Die Lehrenden wiesen hier zudem auf die enorme Arbeitsbelastung vor allem in der Anfangsphase der Covid19-Pandemie hin. Um den Unterricht in den neuen Unterrichtsformaten umzusetzen, mussten die Lehrenden sich intensiver vorbereiten, ihre Materialien anpassen und in intensivem Austausch mit den Lernenden stehen. Auch der organisatorische Mehraufwand und die ständige Erreichbarkeit der Lehrenden stellte eine enorme Belastung für die Lehrenden dar. Auf die Notwendigkeit der Materialanpassung im visuell realisierten DaZ-Unterricht weist auch die Studie von Prikoszovits (2022) hin, bei der angehende DaF/DaZ-Lehrende über Erfahrungen mit virtuellen DaF-Videokonferenzen reflektierten. Die Teilnehmenden gaben an, dass Online-Materialien noch mehr in Hinblick auf die Motivation der Lernenden erstellt werden müssen, das heißt die Lernmaterialien sollten visuell ansprechend, interaktiv und an die Lebenswelt der Lernenden angepasst gestaltet sein, was natürlich auch mit einer intensiveren Vorbereitung verbunden ist (Prikoszovits, 2022, S. 119).

Abgesehen von den Voraussetzungen der Lehrenden und Lernenden und den technischen Hürden, stellte auch die räumliche Distanz eine Herausforderung dar (Kay et al., 2021, S. 35–36). So bietet der virtuelle Unterricht nicht dieselbe Möglichkeit der sozialen Interaktion bzw. der persönlichen Begegnung zwischen den Teilnehmenden vor und nach dem Unterricht und zwischen Teilnehmenden und Lehrenden wie der Präsenzunterricht. Jedoch stellt genau diese soziale Interaktion einen wichtigen Aspekt von Integrationskursen dar. Manche Lehrende sowie auch das BAMF argumentieren deshalb, dass rein virtueller Unterricht im Integrationsbereich nicht zielführend ist (Kay et

46

al., 2021, 25-27). Auch Prikoszovits (2022, S. 112–113) weist unter Berufung auf Reflexionen angehender DaZ-Lehrenden zum virtuellen Videokonferenzunterricht auf die Herausforderung hinsichtlich der Interaktion hin. So stellt bereits das Kennenlernen eine Herausforderung dar, da Small-Talk nach und vor dem Unterricht oder in den Pausen nicht automatisch stattfindet, wie es im Präsenzlernsetting der Fall ist. Es müssen hier gezielt digitale Kennenlernaktivitäten, sowie Kanäle zum Austausch (als Beispiel wird *Slack* angeführt) zur Verfügung gestellt werden. Auch die Kommunikation während des Unterrichts muss aktiv angeregt werden. Auf Grund des mangelnden Blickkontakts gestaltet sich das Aufrechterhalten der Interaktionen nämlich oft als schwierig. Dies ist vor allem im Sprachlern-Kursen ein bedeutender Faktor, da hier auch die Scheu der Lernenden sich in der Fremd- bzw. Zweitsprache zu unterhalten auch eine große Rolle spielt (Prikoszovits, 2022, S. 112–113). Neben der Interaktion sind auch manche unterrichtliche Aktivitäten, die im Präsenzunterricht gängig sind, wie etwa Spiele, bei denen die physische Beteiligung der Teilnehmenden erforderlich ist, im virtuellen Setting zum Teil unmöglich umsetzbar (Prikoszovits, 2022, S. 120).

Neben den Herausforderungen hinsichtlich der Umsetzung des virtuellen Unterrichts während der Pandemie, geht aus der Studie von Kay et al. (2021, S. 28–29) hervor, dass auch der Präsenzunterricht unter Einhaltung der Hygienemaßnahmen Herausforderungen an die Lehrenden stellte. So war das Tragen eines Mund-Nasen-Schutzes nicht nur eine körperliche Zusatzbelastung durch das notwendige lautere Sprechen, sondern führte auch zu Schwierigkeiten bei der Lautvermittlung und beim generellen Verständnis auf Seiten der Lernenden auf Grund der fehlenden Mimik. Außerdem konnten Sozialformen, wie Gruppenarbeiten oder Partnerarbeiten, und neue didaktische Methoden, wie Spiele zur Aktivierung, auch im Präsenzunterricht auf Grund der Abstandsregelungen nicht mehr umgesetzt werden.

4. Empirische Untersuchung

Nachdem im ersten Teil der Arbeit der theoretische Rahmen zur Arbeit, d.h. der aktuelle Forschungsstand zu den Themen Digitalisierung, digitale Medien im Fremdsprachenunterricht sowie zum Unterricht in geförderten Deutschkursen während der Covid19-Pandemie, präsentiert wurde, soll der folgende Teil der empirischen Untersuchung, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde, gewidmet werden. Wie eingangs erwähnt, wurden Lehrende in geförderten Deutschkursen anhand von leitfadengestützten Interviews zu ihren Erfahrungen mit dem Unterricht während der Covid19-Pandemie befragt und dabei mögliche Unterrichtsformen sowie Herausforderungen, die sich den Lehrenden stellten, ermittelt. Dabei sollte ein Hauptaugenmerk auch auf der Rolle von digitalen Medien und digitaler Kompetenz bei der Unterrichtsgestaltung liegen. In der Folge soll nun zunächst genauer auf die Forschungsmethode und das Untersuchungssetting eingegangen werden, bevor die Datenaufbereitung und die Datenanalyse beschrieben werden. Am Ende folgen die Diskussion und Interpretation der Ergebnisse sowie eine Schlussfolgerung, die ein abschließendes Fazit zu den Forschungsergebnissen bieten soll.

4.1 Forschungsmethode

Für die vorliegende Untersuchung wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, wobei für die Datenerhebung die Erhebungsmethode des leitfadengestützten problemzentrierten Interviews herangezogen wurde. In der Folge soll genauer auf die Untersuchungsmethode an sich eingegangen werden sowie die Wahl der Methode für die vorliegende Forschung begründet werden. Dabei soll auch auf ethische Überlegungen sowie Gütekriterien, die bei der Datenerhebung eine Rolle spielen, eingegangen werden.

4.1.1 Das problemzentrierte Leitfadeninterview

Für die vorliegende Untersuchung eignete sich ein qualitativer Forschungsansatz besonders gut, da er die Möglichkeit bietet, die Innensicht von im Feld handelnden Personen, in diesem Fall von den Lehrenden, zu erforschen. Ziel dieser Erhebungsmethode ist es, subjektive Einschätzungen und Erfahrungen der handelnden Personen in einer dialogischen Kommunikationsform zu erheben (Schmelter, 2014, S. 41), d.h. in diesem Fall, dass im Zentrum des Forschungsinteresses die Erfahrungen, die Lehrende mit dem Unterricht während der Covid19-Pandemie in geförderten Deutschkursen machten, standen. Die dialogische Kommunikationsform sollte dabei mit Hilfe von leitfadengestütz-

ten Interviews realisiert werden, welche in Anlehnung an die Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000) konzipiert wurden. Das problemzentrierte Interview stellt eine Mischung aus einer leitfadensorientierten und offenen Befragung dar. Dabei bezieht sich das Adjektiv „problemzentriert“ auf die Tatsache, dass als Ausgangspunkt eine von der Forscherin wahrgenommene Problemlage vorherrscht, mit der die Befragten umgehen müssen (Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 442; Witzel, 2000, S. 2). Die Problemstellung soll praktische Relevanz für die Interviewteilnehmer*innen haben und die Teilnehmer*innen sollen auf Grund ihrer alltäglichen Erfahrungen viel dazu berichten können und wollen (Witzel & Reiter, 2021, S. 2). In der vorliegenden Untersuchung ist die Problemstellung, die als Ausgangspunkt für die Untersuchung galt, der Ausbruch der Covid19-Pandemie im Jahr 2020.

Die Interviews sollen dazu dienen, das Problemverständnis der bzw. des Forschenden auszubauen und neue Erkenntnisse zu gewinnen. Dabei sollen neu gewonnene Erkenntnisse mit bereits vorhandenem Wissen in Einklang gebracht werden, um das Verständnis und die Interpretation zu ermöglichen (Witzel & Reiter, 2021, S. 2). Nach Witzel (2000, Abs. 4)⁹ können die drei Grundpositionen des problemzentrierten Interviews wie folgt zusammengefasst werden:

- **Problemzentrierung:** Den Ausgangspunkt der Forschung stellt eine gesellschaftlich relevante Problemstellung dar. Das Problem soll zunächst von der/dem Forscher*in wissenschaftlich anhand der bereits vorhandenen Literatur eruiert werden und dann im Interview mit der subjektiven Perspektive der Interviewteilnehmer*innen mit Hilfe von am Problem orientierten Fragen ergänzt werden. Dabei kommt es schon während der Befragung zu Vorinterpretationen der subjektiven Perspektiven der Interviewten durch die Forscher*in (Witzel, 2000, Abs 4).
- **Gegenstandorientierung:** Die Methode des problemzentrierten Interviews ist sehr flexibel und kann je nach den Eigenheiten des untersuchten Gegenstands angepasst werden. Das wichtigste Instrument bildet jedoch das Interview. Auch die Interviewführung ist sehr flexibel, so kann je nach Untersuchungsgegenstand entweder auf Narrationen oder auf unterstützendes Nachfragen gesetzt werden (Witzel, 2000, Abs.4).

⁹ Für die Beschreibung der Erhebungsmethode wird teilweise auf eine ältere Quelle zurückgegriffen, da es keine aktuellen Auflagen zur Publikation von Witzel (2000) gibt und die Publikation von Witzel & Reiter (2021) gewisse Aspekte, die für die Beschreibung der Methode zentral sind, nicht umfasst.

- **Prozessorientierung:** Dieser Punkt betrifft den gesamten Forschungsprozess und vor allem auch die Vorinterpretation, die bereits während des Interviews stattfindet. Durch die sensible und wertschätzende Gestaltung des Kommunikationsprozesses kann bei den Befragten Vertrauen geschaffen werden, was wiederum die Erinnerungsfähigkeit und die Offenheit der Interviewteilnehmer*innen fördert. Die Künstlichkeit des Forschungsprozesses soll aufgehoben und eine möglichst natürliche Gesprächssituation geschaffen werden (Witzel, 2000, Abs.4). Dies erfordert von der/dem Forscher*in höchste Sensibilität, da sie/er dem Erzählfluss des/der Befragten aufmerksam folgen soll, jedoch an bestimmten Stellen auch entscheiden muss, dem problemorientierten Interesse mit Hilfe von expliziten Fragen nachzukommen (Witzel & Reiter, 2021, S. 3). Das problemzentrierte Interview ist folglich von Fragen zum Verständnis, Spiegelungen des Gesagten, Interpretationen und Redundanzen geprägt (Friebertshäuser et al., 2010, S. 443).

Für die Durchführung von problemzentrierten Interviews kommen neben dem Leitfaden üblicherweise auch eine Tonträgeraufzeichnung, ein Postskript und ein Kurzfragebogen zum Einsatz. Wie bereits erwähnt, stellt das Interview den Kern dar. Dieses wird anhand eines Leitfadens geführt, in dem die Forschungsthemen in Form von Fragen und eine einleitende erzählgenerierende Frage zu Gesprächsbeginn festgehalten sind. Durch den Interviewleitfaden soll sichergestellt werden, dass alle für die Forschung relevanten Fragen im Laufe des Gesprächs beantwortet werden, sodass die Interviews im Anschluss auch vergleichbar sind. Der Interviewleitfaden gilt als Orientierungsrahmen, d.h. die Fragen müssen nicht zwingend in der vorgegebenen Reihenfolge gestellt werden, sondern es ist eine Art Checkliste, um sicherzustellen, dass alle Punkte im Gespräch angesprochen werden (Witzel & Reiter, 2021, S. 2). Mit Hilfe der Tonträgeraufzeichnung kann das Interviewgespräch dokumentiert werden. Dies hat im Vergleich zu einem schriftlichen Gesprächsprotokoll den Vorteil, dass das Gespräch im Detail und authentisch zur Datenanalyse bereitsteht und der bzw. die Interviewerin sich auf das Gespräch und etwaige situative und nonverbale Aspekte konzentrieren kann (Witzel, 2000, Abs.7). Anzumerken ist jedoch auch, dass eine Tonträgeraufnahme einer verhältnismäßig aufwändigen Transkription bedarf. Zusätzlich zur Tonträgeraufnahme wird für jedes Interview direkt im Anschluss an das Interviewgespräch ein Postskript angefertigt, wo Eindrücke zum Interviewsetting und zum Inhalt festgehalten werden. Dazu zählen situative und nonverbale Aspekte und der thematische Fokus, sowie eine erste Vorinterpretation des Gesprächs. Das Postskript soll bei der späteren Analyse der Interviews als

Interpretationsstütze dienen und für die Beschreibung der Kommunikativität und der Kommunikationssituation herangezogen werden (Witzel, 2000, Abs.8).¹⁰ Zur Erfassung der Sozialdaten der Interviewteilnehmer*innen dient im problemzentrierten Interview normalerweise ein separater Kurzfragebogen. Dieser soll garantieren, dass das Interviewgespräch, bei dem die subjektive Sichtweise der Teilnehmer*innen im Zentrum steht, nicht von demographischen Fragen gestört wird (Witzel, 2000, Abs.6). Obwohl Witzel (2000) dies nicht vorsieht, wurde für die vorliegende Arbeit entschieden, die sozialen Daten der Teilnehmenden als letzte Interviewfrage in das Interviewgespräch zu integrieren, da diese Vorgehensweise zeitökonomischer für die Teilnehmer*innen ist und auch so eine gewisse Distanz zum erzählgenerierenden Teil des Interviews hergestellt werden kann.

4.1.2 Kommunikationsstrategien und Interviewgestaltung

Wie bereits erwähnt, steht das Interviewgespräch bei der Methode des problemzentrierten Interviews im Zentrum der empirischen Forschung. Daher ist es zentral, dass die/der Forscher*in das Interviewgespräch gut vorbereitet und im Interviewgespräch einige zentrale Aspekte und Verhaltensweisen berücksichtigt. Sowohl Witzel (2000), Witzel und Reiter (2021), Daase et al. (2014, S. 113–115) als auch Riemer (2022, S. 167–170) gehen auf verschiedene Aspekte, die in der Vorbereitung der Interviewstudie und während des Interviews zu beachten sind, ein. In der Folge wird kurz auf diese Aspekte eingegangen, da sie zentral für die in der vorliegenden Untersuchung durchgeführten Interviewstudie sind. Von der Gestaltung der Interviews hängt nämlich auch die Güte der gewonnenen Daten ab. Auf Gütekriterien und ethische Überlegungen wird im nächsten Abschnitt allerdings noch genauer eingegangen.

Organisatorisch ist die Einplanung eines ausreichenden zeitlichen Rahmens für die Durchführung der Interviews, die Erstellung der nachstehenden Interviewprotokolle und die Wahl eines geeigneten Ortes, an dem ein ungestörtes Gespräch stattfinden kann und die Teilnehmer*innen sich wohl fühlen, zentral (Daase et al., 2014, S. 113). Beim Aufeinandertreffen von Interviewteilnehmer*in und Interviewer*in stellt schließlich die erste Kontaktaufnahme einen zentralen Moment dar. Witzel und Reiter (2021, S. 2) merken dazu an, dass es an dieser Stelle gilt, die Untersuchungsfrage zu erläutern und die Anonymität des Gesprächsprotokolls zuzusichern. Außerdem ist es zentral, sich die Bereitschaft des/der Interviewten zur Teilnahme an der Untersuchung und zur Aufnah-

¹⁰ Für das Erstellen des Postskripts wurde in der vorliegenden Untersuchung die Vorlage der Universität Duisburg-Essen verwendet (<https://www.uni-due.de/~hd257ku/probe/media/interviews/PostSkript.pdf>)

me des Interviews mit einem Aufnahmegerät einzuholen (Daase et al., 2014, S. 113). In der vorliegenden Untersuchung wurde diese Bereitschaft anhand einer schriftlichen Teilnehmer*inneninformation inklusive Einverständniserklärung eingeholt (siehe Anhang 1). Vor dem Interview soll die/der Interviewer*in der/dem Interviewten außerdem zusichern, dass es bei der Befragung um individuelle Erlebnisse, Meinungen und Bewältigungsstrategien geht und dass das Gesagte anschließend nicht einer Bewertung unterzogen wird. Dieser erste Schritt im Interviewgespräch ist auch für die vorliegenden Untersuchung sehr relevant, da die Problemstellung, d.h. die Gestaltung des Unterrichts während der Covid19-Pandemie, für viele Befragte eine Herausforderung darstellte, mit der sie umgehen mussten. Es geht jedoch nicht darum, diesen Umgang zu bewerten, sondern lediglich festzustellen, wie auf die besondere Situation reagiert wurde und warum. Auch Daase et al. (2014, S. 113) merken an, dass die erste Kontaktaufnahme mit der Erläuterung der Untersuchung und dem Interesse an der Darlegung von persönlichen Erlebnissen und Sichtweisen der Teilnehmer*innen einhergeht. Außerdem führen die Autorinnen an, dass das Gespräch mit einer Small-Talk-Phase beginnen sollte, bevor das eigentliche Interview beginnt und das Aufnahmegerät eingeschaltet wird.

Nach dieser ersten Phase beginnt das eigentliche Interview. Dazu merkt Riemer (2022, S. 167) in Anlehnung an Helfferich (2011, S. 46–48) an, dass ein Interview hinsichtlich der kommunikativen Strategien nicht mit einem alltäglichen Gespräch vergleichbar ist. Dies liegt daran, dass ein Alltagsgespräch vom Rollenwechsel der am Gespräch Beteiligten gekennzeichnet ist. Im Interview hingegen, haben die Kommunikationspartner*innen eine fest vorgegebene Rolle. Dennoch sollte das Interview möglichst natürlich gestaltet werden. Auf diesen Widerspruch zwischen natürlicher Gesprächssituation und künstlicher Interviewsituation wurde bereits weiter oben, als die Prozessorientierung der Methode beschrieben wurde, hingewiesen. Um einen möglichst natürlichen Gesprächsverlauf zu garantieren, merkt Riemer (2022, S. 167) an, dass unerfahrene Interviewführer*innen im Vorfeld Probe-Interviews durchführen sollten, um sich auf das Führen von Interviews vorzubereiten. In der vorliegenden Untersuchung wurde das Interviewgespräch von der Forscherin durch die Lektüre der einschlägigen Fachliteratur und der Konzeption eine möglichst detaillierten Interviewleitfadens, der von einem erfahrenen Forscher korrekturgelesen wurde, vorbereitet. Zentrale Momente in der Interviewführung sind die Intervieweröffnung, das Aufrechterhalten des Gespräches inklusive Nachfragen und die Beendigung des Interviews (Riemer, 2022, S. 167).

Nach Witzel und Reiter (2021, S. 2–3) handelt es sich beim problemzentrierten Interview um ein diskursiv-dialogisches Interviewverfahren, wobei die Inter-

viewpartner*innen als Expert*innen ihrer Tätigkeit verstanden werden. Das Verhalten des Interviewers/ der Interviewerin ist demnach prinzipiell von Zuhören und Nachfragen geprägt. Sowohl Riemer (2022, S. 168) als auch Daase et al. (2014, S. 114) und Helfferich (2011, S. 90–95) merken an, dass das „aktive Zuhören“ ein zentrales Element in der Interviewführung darstellt. Dabei hört die/der Interviewführer*in den Erzählungen der/des Interviewten zu, ohne das Gehörte zu bewerten. Der/dem Interviewten soll demnach genügend Zeit zur Verfügung gestellt werden, um seine/ihre Sichtweisen und Ausführungen in Ruhe darzulegen. Die/der Interviewführer*in hört konzentriert zu, reagiert mit nonverbalen Gesprächssignalen und lässt längerer Pausen zu, bevor eventuelle Nachfragen kommen.

Witzel und Reiter (2021, S. 2–4) halten fest, dass während des Interviews sowohl erzählungsgenerierende als auch verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien angewendet werden sollen. Zu den erzählungsgenerierenden Kommunikationsstrategien zählt eine vorformulierte Einstiegsfrage. Bereits weiter oben wurde darauf hingewiesen, dass die Intervieweröffnung einen zentralen Moment darstellt. Die Einstiegsfrage sollte so gestaltet sein, dass sie zum untersuchten Problem hinführt und der interviewten Person die Möglichkeit gibt, möglichst frei zu berichten. Es sollte also eine offen gehaltene Frage sein, die zum Erzählen anregt. Für die vorliegende Untersuchung wurde folgende Einstiegsfrage gewählt: „Könnten Sie mir Ihre Arbeit als Deutschtrainerin bitte kurz beschreiben? Was sind Ihre Aufgaben?“

Nach dieser offenen Einstiegsfrage führen Witzel und Reiter (2021, S. 2–3) an, dass durch Sondierung nach und nach die Sichtweise des/der Interviewpartner*in offen gelegt werden soll. Entsprechendes Nachfragen soll die Ausführungen immer mehr ins Detail führen. Ad-hoc-Fragen sind nur dann nötig, wenn ein Themenbereich ausgespart wurde und sollen eher gegen Ende des Interviews gestellt werden, damit das Abfallen in ein Frage-Antwort-Muster verhindert werden kann (Witzel, 2000, Abs. 15). Zu den verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategien gehört zum einen die spezifische Sondierung. Hier geht es darum, dass die/der Interviewer*in eigenes Vorwissen in Interviewfragen einbaut, sodass die Befragten ihre Sichtweise dazu äußern können. Zudem gehören zu dieser Kommunikationsstrategie auch Verständnisfragen bei unklaren oder widersprüchlichen Antworten und Konfrontationen, welche die Interviewpartner*innen dazu anregen sollen, weiter ins Detail zu gehen. Hier ist jedoch Vorsicht geboten, da es schnell dazu führen kann, dass die Interviewteilnehmenden in eine Rechtfertigungshaltung kommen (Witzel, 2000, Abs. 16). Das Interviewgespräch ist folglich von einem Wechselspiel erzählungsgenerierender und verständnisgenerierender

Kommunikationsstrategien gekennzeichnet und stellt damit eine sehr komplexe Gesprächsstrategie dar, der sich die/der Forscher*in bewusst sein sollte.

4.1.3 Gütekriterien und ethische Überlegungen

Nachdem im vorherigen Abschnitt eine Reflexion über Interviewführung und Kommunikationsstrategien im problemzentrierten Interview erfolgt ist, soll nun kurz auf Gütekriterien und ethische Überlegungen im Forschungsprozess eingegangen werden. Wie bereits erwähnt, leistet auch die vorherige Reflexion über die Kommunikation und die Gestaltung der Interviews einen Beitrag zur Güte der gewonnenen Daten. In der Folge sollen andere Kriterien, welche die Güte der Daten im vorliegenden Forschungsprozess gewährleisten sollen, angeführt werden. Gütekriterien können als forschungsmethodische Standards verstanden werden, die dazu dienen, die Qualität von Forschungsarbeiten zu garantieren (Caspari, 2022, S. 16).

Da es sich bei der vorliegenden Forschung um eine qualitatives Design handelt und der Untersuchungsgegenstand folglich aus der Innensicht der beteiligten Personen erforscht wird, kommen Gütekriterien zum Tragen, die sich von quantitativen Forschungsansätzen unterscheiden. Zentrale Prinzipien, die für qualitative Forschungsansätze gelten und auch in der vorliegenden Forschung berücksichtigt werden, sind das Prinzip der Offenheit, der Flexibilität, der Kommunikativität und der Reflexivität, sowie die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Caspari, 2022, S. 17–18; Schmelter, 2014, S. 42–43) und das Prinzip der Differenz- oder Fremdheitsannahme (Daase et al., 2014, S. 110).

Unter dem Prinzip der Offenheit versteht man die offene Haltung des/der Forscher*in gegenüber dem Forschungsfeld und gegenüber unerwarteten Ergebnissen, d.h. der Zugang zum Forschungsfeld soll nicht durch Erkenntnisse aus der literatur-basierten Vorbereitung der Studie beeinflusst werden (Caspari, 2022, S. 18; Schmelter, 2014, S. 42). Dabei kommt auch das Prinzip der Differenz- oder Fremdheitsannahme, welches Daase et al. (2014, S. 110) anführen, zum Tragen, welches besagt, dass „die von der Forscherperson angenommene Normalität [...] nicht auf die Erzählperson übertragen werden [darf].“ Es ist also zentral Differenzen und gegensätzliche Perspektiven im Forschungsprozess auszuhalten. Dies ist insbesondere auch für die vorliegende Forschung wichtig, da die Forscher*in selbst Lehrende ist, d.h. im untersuchten Forschungsfeld tätig ist, und eigene Erfahrungen bezüglich der untersuchten Problemstellung gesammelt hat.

Mit dem Prinzip der Offenheit und Differenz- oder Fremdheitsannahme geht nach Schmelter (2014, S. 42) auch das Prinzip der Flexibilität einher. Abweichende Erkenntnisse, die sich während des Forschungsprozesses ergeben können, führen möglicherweise dazu, dass die Instrumente der Datenerhebung oder -analyse angepasst werden müssen. Bereits die Konzeption qualitativer Forschung verlangt Flexibilität und Offenheit, da es sich um einen explorativen und datengeleiteten Forschungsansatz handelt (Schmelter, 2014, S. 41).

Neben der Offenheit und Flexibilität ist auch die Kommunikativität und die Reflexivität von zentraler Bedeutung. Die Daten werden in der vorliegenden Studie mit Hilfe von Interviews erhoben, d.h. die Innenperspektive der Befragten wird in einer Kommunikationssituation erschlossen. Wie im vorherigen Abschnitt angeführt, gilt es diese Kommunikationssituation zu reflektieren, um die Güte der Daten garantieren zu können (siehe 4.1.2). Für das Interviewgespräch in der vorliegenden Untersuchung ist auch zu beachten, dass eine Interviewfrage sich nicht konkret auf die Erfahrungen der Lehrenden selbst, sondern auf deren Einschätzung bezüglich der Herausforderungen, die sich auf Seiten der Teilnehmenden während des Unterrichts in Zeiten der Covid19-Pandemie gestellt haben, bezieht. Hier gilt es auch bei der Auswertung und Interpretation der Daten stets im Blick zu behalten, dass es sich hier lediglich um von Lehrenden wahrgenommene Herausforderungen handelt und sich die tatsächlichen Herausforderungen der Teilnehmenden mitunter unterscheiden könnten. Die Kommunikativität während der Interviews wird zudem im Kapitel 4.2.2, in dem das Untersuchungssetting beschrieben wird, noch einmal eingehend anhand der angefertigten Postskripts reflektiert. Im gesamten Forschungsprozess kommt auch dem Prinzip der Reflexivität eine tragende Rolle zu, d.h. dass die/der Forscher*in sein/ihr Handeln reflektiert und sich bewusst ist, dass diese Reflexionen auch zu Daten werden, die Einfluss auf die Interpretation der Daten haben (Schmelter, 2014, S. 42). Neben der Reflexion über das eigene Handeln in der Kommunikationssituation und in der anschließenden Interpretation der Daten werden entsprechend dem Prinzip der Reflexivität in der vorliegenden Untersuchung auch Gütekriterien, sowie ethische Aspekte des Forschungsprozesses reflektiert.

All die genannten Prinzipien gehen mit dem übergreifenden Prinzip der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit einher, welche die Transparenz der Daten garantieren soll, da Objektivität in qualitativen Studien nicht mit dem Forschungsziel vereinbar ist (Caspari, 2022, S. 17). Nach diesem Prinzip muss der gesamte Forschungsprozess, d.h. die Vorgehensweise, die verwendeten Materialien, die gewonnenen Daten und eventuelle Komplikationen dokumentiert werden. Im Rahmen dieser Arbeit wird zur

Gewährleistung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit die gesamte Dokumentation, sowie verwendete Materialien im Anhang zur Verfügung gestellt, sofern diese mit der Wahrung der Anonymität der am Forschungsprozess Beteiligten kompatibel ist (Schmelter, 2014, S. 42).

Neben den Gütekriterien spielen im Forschungsprozess, wie erläutert, auch ethische Überlegungen eine zentrale Rolle. Legutke und Schramm (2022, S. 108) beschreiben die Forschungsethik als Handlungsmaximen für den Forschenden. Diese Handlungsmaximen lassen sich in folgende Verantwortungskategorien teilen: Verantwortung des Forschers/der Forscherin für sich selbst, sowie Verantwortung gegenüber dem privaten Umfeld, gegenüber der scientific community, gegenüber der am Forschungsprozess Beteiligten und gegenüber universitärer Institutionen. Für die vorliegende Untersuchung ist vor allem die Verantwortung gegenüber der am Forschungsprozess Beteiligten und der scientific community zentral (Legutke & Schramm, 2022, S. 109). Die/der Forschende muss die Forschungsbeziehung so gestalten, dass ein Vertrauensverhältnis zwischen den Beteiligten und der/dem Forschenden entsteht. Dazu ist es wichtig, die Privatsphäre der Beteiligten zu wahren und sie über das Vorhaben und die Nutzung der Daten im Detail aufzuklären. Außerdem muss die Teilnahme an der Studie auf Freiwilligkeit basieren und dies soll auch explizit gemacht werden (Legutke & Schramm, 2022, S. 109–113). Diese Überlegungen wurden bereits weiter oben bei der Beschreibung der Interviewgestaltung kurz ins Feld geführt. In der vorliegenden Untersuchung wurde diesen ethischen Implikationen durch ein ausführliches Informationsblatt inklusive Einverständniserklärung (siehe Anhang 1) sowie durch ein einleitendes mündliches Aufklärungsgespräch mit der Option offene Fragen zu klären und mit der Anonymisierung sämtlicher personenbezogener Daten entgegengetreten. Zudem wurde den Beteiligten die Möglichkeit gegeben, die Untersuchungsergebnisse auf Wunsch hin nach Beendigung und Veröffentlichung der Forschungsarbeit zu erhalten.

Durch die Einhaltung der genannten Gütekriterien und die Berücksichtigung der ethischen Überlegungen soll garantiert werden, dass die Untersuchung den wissenschaftlichen Standards entspricht und die Güte der gewonnenen Daten gesichert ist.

4.2 Konzeption der Interviewstudie

Nachdem im Vorfeld allgemein auf die Untersuchungsmethode und Gütekriterien sowie ethische Überlegungen, die während des Forschungsprozesses zu beachten sind, eingegangen worden ist, soll nun konkret die Konzeption der Interviewstudie beschrieben werden. Wie bereits erwähnt, wurde in der vorliegenden Untersuchung die Methode des

problemzentrierten Interviews angewendet. Da der Ablauf von problemzentrierten Interviews bereits beschrieben wurde, soll in der Folge noch auf die Konzeption des Leitfadens, auf das Untersuchungssetting, sowie auf die Proband*innen eingegangen werden.

4.2.1 Leitfaden

Wie in Kapitel 4.1.2 bereits ausführlich beschrieben, ist das Interviewgespräch bei der Methode des problemzentrierten Interviews sowohl von erzählgenerierenden als auch von verständnissichernden Kommunikationsstrategien geprägt, wobei der Einstieg erzählgenerierend, d.h. mit einer möglichst offenen Frage gestaltet werden soll. An diesem Wechsel von Kommunikationsstrategien muss sich folglich auch die Gestaltung des Interviewleitfadens orientieren. Nach Witzel und Reiter (2021, S. 2) dient der Leitfaden als Gedächtnisstütze für den/die Forscher*in und ist in Themenfelder gegliedert, die den gesamten Problembereich abdecken. Dabei kann er sowohl in Stichworten als auch in Fragen formuliert sein. Während des Interviews sollen die Fragen bzw. Stichwörter dabei aber nicht nacheinander abgehakt werden, sondern das Gespräch ist am Erzählstrang der interviewten Person orientiert und die Aufgabe des Forschers/der Forscherin ist es, gleichzeitig darauf Acht zu geben, dass alle Problembereiche während des Gesprächs abgedeckt werden. Nur wenn ein Themenbereich von der interviewten Person gar nicht angesprochen wird, können im Sinne des Erkenntnisinteresses exmanente Fragen gestellt werden.

Um den Leitfaden zielführend zu gestalten, wurden in der vorliegenden Untersuchung die von u.a. Helfferich (2011, S. 102–114) angeführten Faustregeln für Leitfäden und Fragen in halboffenen Interviews befolgt. Diese sehen u.a. vor, dass der Leitfaden übersichtlich und nicht zu lang gestaltet sein soll, d.h. dass er nach thematischen Schwerpunkten, die sich aus der Problemstellung ergeben, eingeteilt ist. Der Leitfaden für die vorliegende Untersuchung wurde demnach in Anlehnung an die Forschungsfragen konzipiert und grob in die vier Themenbereiche „Gestaltung des Unterrichts während der Covid19-Pandemie“, „Herausforderungen auf Seiten der Lehrenden und Lernenden“, „Anforderungen an Lehrende und Lernende“ und „Implikationen/Änderungswünsche/Forderungen für den zukünftigen Unterricht“ gegliedert, wobei die Herausforderungen für die Lernenden nur aus Perspektive der Lehrenden ermittelt werden können. Für die einzelnen Themenbereiche wurden jeweils Beispielfragen vorformuliert (z.B. Herausforderungen auf Seiten der Lehrenden: Welche technisch/organisatorisch/didaktischen Herausforderungen gab es?). Das Thema digitale

Kompetenz und digitale Medien spielt in mehreren Themenbereichen eine Rolle und wurde in den jeweiligen Fragen zu den Themenbereichen integriert. Bei der Formulierung der Fragen wurde wiederum darauf geachtet, dass die Richtlinien nach Helfferich (2011, S. 102–111) eingehalten werden und die Fragen möglichst prägnant, verständlich und offen formuliert werden und nicht zu viele Aspekte in einer Frage vereint werden. Als Einstiegsfrage wurde eine besonders offene erzählgenerierende Frage gewählt, in der die Interviewten angehalten werden, allgemein über ihre Arbeit als Lehrkraft und über ihre Aufgaben zu erzählen. Als abschließende Frage wurde, wie bereits erwähnt, eine Frage zu den demographischen Daten der Interviewpartner*innen eingebaut, da auf den Kurzfragebogen aus zeitökonomischen Gründen verzichtet wurde. Hier galt es flexibel zu entscheiden, welche demographischen Daten der bzw. die Interviewte während des Interviewgesprächs noch nicht preisgegeben hat und diese an dieser Stelle noch zu erfragen. Für die größtmögliche Transparenz in dieser Arbeit wurde der gesamte Interviewleitfaden inklusive vorformulierter Fragen im Anhang beigefügt (siehe Anhang 2).

4.2.2 Untersuchungssetting

Um den Untersuchungsgegenstand, d.h. die Gestaltung des Unterrichts während der Covid19-Pandemie in geförderten Deutschkursen, sowie die Herausforderungen und die Rolle von digitaler Kompetenz und digitalen Medien bei der Unterrichtsgestaltung zu erforschen, wurde entschieden, Lehrende in geförderten Deutschkursen in Österreich zu ihren Erfahrungen mit dem Unterricht während der verschiedenen Phasen der Covid19-Pandemie zu befragen. Wie weiter oben bereits beschrieben, wurden in der vorliegenden Untersuchung Lehrende in ÖIF- bzw. AMS-geförderten Deutschkursen befragt, wobei die Studie ursprünglich so konzipiert worden war, dass jeweils drei Lehrende aus drei verschiedenen Kursinstituten, die geförderte Deutschkurse anbieten, befragt werden sollten. Auf Grund der Schwierigkeiten, die sich bei der Suche nach Interviewteilnehmer*innen ergaben, konnten am Ende insgesamt sieben Lehrende von vier verschiedenen Instituten für die Teilnahme an der Untersuchung gewonnen werden. Die Teilnehmenden unterschieden sich bezüglich Geschlecht, Alter, Arbeitserfahrung, (Erst)sprachen und digitalen Kenntnissen, was die Repräsentativität der gewonnenen Daten erhöhen sollte.

Relevant für die vorliegende Untersuchung war auch, dass die Lehrenden während der akuten Phasen der Covid19-Pandemie, wo es zu Maßnahmen der (teilweisen) Institutsschließungen gekommen ist, unterrichtet haben. Bei zwei Teilnehmenden musste im Laufe des Interviews festgestellt werden, dass sie zu Beginn der Pandemie nicht

unterrichtet hatten, jedoch in den weiteren Phasen der Pandemie als Lehrende aktiv waren. Außerdem stellte sich bei einer/m Teilnehmenden heraus, dass sie/er während der akuten Phasen der Covid19-Pandemie in einem WaFF-geförderten-Deutschprojekt für Personen mit Matura und akademischem Abschluss unterrichtete, welche eine gänzlich andere Zielgruppe im Vergleich zu AMS- und ÖIF-geförderten Kursen darstellen. Hier war die Kommunikation von Seiten der Forscherin bei Kontaktaufnahme wahrscheinlich nicht eindeutig genug, was es für die zukünftige Forschung unbedingt zu beachten gilt. Dennoch wurde entschieden, die Interviews mit in die Analyse aufzunehmen, da erstere trotzdem wichtige Informationen zur Gestaltung des Unterrichts während der Covid19-Pandemie liefern und letzteres als Vergleichspunkt herangezogen werden kann, um auf eventuelle Unterschiede aufmerksam zu machen, die sich hinsichtlich der Zielgruppe ergeben. Es muss jedoch auch angemerkt werden, dass ein Interview alleine nicht ausreicht, um einen validen Vergleich zwischen den Kursformaten aufzustellen.

Auf Grund der speziellen Kommunikationssituation, die sich bei Interviews ergibt, empfiehlt Schmelter (2014, S. 42–43) auch den Kommunikationsverlauf zu reflektieren. Anhand der in Anschluss an die Interviews erstellten Postskripts (siehe Kapitel 7.3 Anhang 3) soll nun also die Kommunikativität während der Interviews beschrieben werden.

Die Interviews wurden im Zeitraum von Ende Mai bis Anfang September 2022 durchgeführt und fanden alle in Präsenz statt, obwohl auch die Möglichkeit eines telefonischen Interviews bzw. eines Interviews im Videokonferenzsetting bestanden hätte. Die Lehrenden wurden von der Forscherin persönlich kontaktiert und um eine Teilnahme an der Interviewstudie gebeten. Da sich die Suche nach Interviewpartner*innen, wie bereits erwähnt, als schwierig gestaltete, wurden auch Interviewpartner*innen akzeptiert, die zum Interviewzeitpunkt bei einem Kursinstitut arbeiteten, von dem schon genügend Lehrende befragt wurden, jedoch während der akuten Phasen der Covid19-Pandemie in einem anderen Kursinstitut tätig waren.

Prinzipiell kann der Verlauf der Interviews als zielführend und gelungen beschrieben werden. Um eine möglichst entspannte und vertraute Atmosphäre zu schaffen, wurden die Interviews am Arbeitsort der Interviewteilnehmer*innen geführt. Dadurch, dass die Lehrenden zumeist eigene Kursräume hatten, konnte auch die für Interviews notwendige Ruhe und Ungestörtheit garantiert werden. Im Laufe der Interviews kam es mit Ausnahme von Interview 1.1. (siehe Anhang 3), auch zu keinen Störungen durch externe Personen. Auch die Störung bei Interview 1.1. war jedoch nur von sehr kurzer Dauer und hatte keinen Einfluss auf den weiteren Interviewverlauf. Die Atmosphäre

war somit bereits zu Beginn und dann auch während des gesamten Interviews meist ruhig und angenehm, sowohl für die Teilnehmenden als auch für die Forscherin, die auch als Interviewführerin fungierte. Durch die einleitende Erklärung des Interviewablaufs, sowie durch die Versicherung der Anonymität der Daten und die Betonung darauf, dass das Untersuchungsziel nur darin besteht, Erfahrungen und Einschätzungen zu erheben, diese aber nicht zu bewerten, konnte zusätzliches Vertrauen geschaffen werden. Die Teilnehmenden der Interviews 1.1. und 1.2 versicherten sich im Vorgespräch auch, dass mögliche grammatikalische Fehler in der Transkription der Interviews ausgebessert würden. Dies konnte ihnen zugesichert werden, da für die vorliegende Untersuchung nur der Inhalt der Interviews relevant ist. Außerdem wurden die Interviewteilnehmenden nach vorheriger Absprache per Du angesprochen, da die Atmosphäre auf diese Weise vertrauter war und die Distanz zwischen Interviewerin und Interviewteilnehmenden abgebaut werden konnte.

Die Dauer der Interviews lag bei den insgesamt 7 geführten Interviews durchschnittlich bei 40-45 Minuten. Durch die Anzahl an Teilnehmer*innen und die Länge der Interviews wurde versucht, trotz des begrenzten Umfangs dieser Arbeit, ein gewisses Maß an Aussagekraft der gewonnenen Daten zu erzielen, wobei festgehalten werden muss, dass diese Untersuchung nur einen kleinen Einblick in ein auf Grund der Aktualität bisher noch weniger erforschtes Forschungsfeld bietet. Nur in zwei Fällen wurde die angestrebte Zeit deutlich über- bzw. unterschritten. So war das Interview 2.1 mit 00:18:22 Minuten deutlich kürzer als alle anderen Interviews, was mit der begrenzten zeitlichen Kapazität der Interviewteilnehmenden zusammenhing. Es wurde dennoch versucht, in der zur Verfügung stehenden Zeit alle Themenbereiche anzusprechen, wenn auch nicht in ganz so ausführlicher Art und Weise. Schließlich konnten auch aus diesem kürzeren Interview wertvolle Erkenntnisse gewonnen werden. Im Gegensatz dazu war das Interview 3 mit 01:10:28 deutlich länger als alle anderen Interviews, was mit der großen Auskunftsbereitschaft und Redefreude des/der Teilnehmenden zusammenhing. Generell waren alle Interviewteilnehmenden sehr kommunikationsfreudig und berichteten oft ausführlich in längeren narrativen Sequenzen über ihre Erfahrungen. Zu beobachten war auch, dass manche zu Beginn des Gesprächs vermutlich noch etwas angespannt waren, im Laufe des Gesprächs jedoch entspannter wurden und auch ausführlicher berichteten.

Auch die Interviewerin selbst war bei den ersten Interviews auf Grund ihrer mangelnden Erfahrung mit der Führung von Interviews noch etwas unsicher, konnte jedoch im Laufe der Datenerhebung ihre Sicherheit ausbauen und wurde in der Befra-

gung immer routinierter. Meist gelang es die Interviewteilnehmenden zu ausführlicheren Schilderungen zu bewegen, nur bei Interview 2.1 sowie teilweise auch bei Interview 4 wies das Interviewgespräch vermehrt ein Frage-Antwort-Schema auf, da die Antworten der Interviewteilnehmenden sehr kurz waren.

Als sehr hilfreich kann auch die genaue Vorformulierung der Fragen im Fragebogen bewertet werden, da diese sowohl eine wichtige Orientierungsstütze bei der Interviewführung war als auch dazu beitrug, die Interviews vergleichbar zu machen. Es wurde zwar ab und zu von der Formulierung abgewichen, da spontane Rückfragen bzw. Fragen zur Vertiefung gestellt wurden oder ein Thema aufgegriffen wurde, welches die/der Interviewteilnehmende selbst ansprach, die Abfolge der Themen und Fragen wurde größtenteils jedoch nicht verändert. Dadurch ergaben sich individuell verschiedene Schwerpunkte in den Interviews, wie „Unterrichtsgestaltung im digitalen Setting“, „Unterrichtsgestaltung in Alphabetisierungskursen während der Covid19-Pandemie“, „Unterrichtsgestaltung während der Pandemie und anschließende Digitalisierung des Unterrichts“ und „Herausforderungen in Bezug auf Technik/Organisation“. Da die Schwerpunkte jedoch mit den Schwerpunkten des Forschungsinteresses, nämlich der Gestaltung des Unterrichts und den Herausforderungen, die sich daraus ergaben, übereinstimmten, kann die Interviewführung als gewinnbringend bewertet werden. Manche Teilnehmende ergänzten im Nachgespräch noch relevante inhaltliche Aspekte, welche im Postskript notiert wurden und in Kapitel 4.5 bei der Präsentation der Ergebnisse miteinbezogen wurden.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der zum Inhalt der Interviews angeführt werden muss, ist, dass manche Interviewteilnehmenden sich an einige Aspekte auf Grund der größeren Distanz zwischen Befragungszeitpunkt und Erlebniszeitpunkt nicht mehr genau erinnern konnten. Der Beginn der Pandemie lag nämlich zum Zeitpunkt der Befragung schon zwei Jahre zurück, was durchaus als kritisch zu betrachten ist. Eine mögliche Lösung wäre die vorherige Zusendung des Fragebogens an die Interviewteilnehmenden gewesen. So hätten diese die Zeit gehabt, sich das Erlebte wieder präsent zu machen. Andererseits hätte dies wahrscheinlich auch der Spontanität und der Natürlichkeit des Interviewgesprächs geschadet und die Interviews wären möglicherweise noch mehr in ein Frage-Antwort-Schema verfallen, was nicht das Ziel der Forscherin war. Außerdem konnten in den meisten Fällen durch den weiteren Interviewverlauf die Erinnerungslücken bei den Interviewteilnehmenden nach und nach wieder geschlossen und Unklarheiten in der Darlegung revidiert werden. Durch den späteren Befragungszeitpunkt konnten zudem auch mehrere Phasen der Pandemie betrachtet werden.

Bezüglich der begrifflichen Verwendung muss festgehalten werden, dass in den Interviews sehr oft der Begriff „Online-Unterricht“ oder „digitaler Unterricht“ gefallen ist, um sich auf den Fernunterricht bzw. das Distance Learning zu beziehen. Durch explizites Nachfragen oder durch zusätzliche Erläuterungen der Interviewteilnehmenden ist jedoch trotz der Verwendung ungenauer Begrifflichkeiten immer klar, um welche Form des Unterrichts es sich gehandelt hat. Auf die Mischung der Begrifflichkeiten in der alltäglichen Sprachverwendung wurde bereits in Kapitel 3.2.1 bei der Abgrenzung der Begrifflichkeiten „Distance Learning“, „Online-Learning“ und „Fernunterricht“ hingewiesen.

4.2.3 Interviewteilnehmende

Wie bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt, haben an der Interviewstudie insgesamt 7 Deutschlehrende, die in den akuten Phasen der Covid19-Pandemie in insgesamt 4 verschiedenen Institutionen tätig waren, teilgenommen. In der Folge sollen die für die Untersuchung relevanten demographischen Daten der Teilnehmenden beschrieben werden, da diese im Sinne der Güte der Daten bei der Interpretation der Analyseergebnisse mit einbezogen werden müssen. Für die Beschreibung werden die Informationen der Analysekategorie „demographische Daten der Interviewteilnehmenden“ (siehe Kodierleitfaden, Anhang 5) herangezogen, d.h. hauptsächlich die erste und letzte Interviewfrage, sowie eventuell im Laufe des Interviews gefallene persönliche Informationen, wobei die Interviewteilnehmenden nicht namentlich genannt und im Detail vorgestellt werden, damit ihre Identität gewahrt werden kann. In den angehängten Interviewtranskripten wurden die Abschnitte mit Bezug auf demographische Daten der Interviewteilnehmenden ausgespart (siehe Anhang 6). Auf die Interviewpartner*innen wird in der Folge mit dem Kürzel, welches die/der jeweilige Teilnehmer*in in der Transkription zugeteilt bekommen hat, verwiesen (siehe Kapitel 4.3, Abbildung 4). Zur besseren Veranschaulichung wurde eine Tabelle mit einem Überblick über die demographischen Daten der Teilnehmenden eingefügt (siehe Tabelle 1)

Tabelle 1: Übersicht zu den Interviewteilnehmer*innen

Insti- tution	Kür- zel	Relevanter Berufsab- schluss	Erfahrung als DaZ- Trainer*in	Position in der Institu- tion	Zielgruppe in der Institution	Aus- und Wei- terbildungen im digitalen Bereich
Insti- tution	S1.1	Deutsch als Fremdspra-	30 Jahre insge- samt (zuerst DaF,	DaZ- Trainer*in	AMS + ÖIF- Kurse (A1-B2)	Online- Fortbildung

1		che (S1.1: 80)	dann DaZ im universitären Bereich und jetzt im geförderten Bereich für Erwachsene (S1.1: 6, 12, 80)	(S1.1: 80)	Teilnehmende mit maximal Pflichtschulabschluss (S1.1: 8,16)	„digitales Unterrichten“ (S1.1: 83-88)
	S1.2	Dolmetsch- und Übersetzungswissenschaften (S1.2: 68)	7 Jahre geförderte Deutschkurse für Erwachsene, vorher Deutschförderung im schulischen Bereich (S1.2: 68-70)	DaZ-Trainer*in (S1.2: 4)	AMS + ÖIF-Kurse (Alpha, A1-B2) Teilnehmende mit maximal Pflichtschulabschluss (S1.2: 4)	Keine Ausbildung Ziel: Masterstudium im Bereich E-Learning (S1.2: 77-80)
	S1.3	Dolmetsch- und Übersetzungswissenschaften + DaF/DaZ-Trainer*innenausbildung (S1.3: 100-103)	Keine genaue zeitliche Angabe, mehrere Jahre in geförderten Deutschkursen (S1.3: 100)	DaZ-Trainer*in (S1.3: 4)	AMS + ÖIF-Kurse (Alpha, A1-B2) Teilnehmende mit maximal Pflichtschulabschluss (S1.3: 4,14)	Keine Ausbildung Ziel: Fortbildungen im Bereich „digitales Unterrichten“ (S1.3: 100)
	S2.1	Germanistik und Anglistik (S2.1: 84)	13 Jahre DaF, 6 Jahre DaZ in geförderten Deutschkursen für Erwachsene (S2.1: 84)	DaZ-Trainer*in (S2.1: 84)	WAFF-Kurse, v.a. B-Gruppen Teilnehmende mit Matura/akad. Abschluss (S2.1: 2, 3,4, 10, 86)	Keine Ausbildung (S2.1: 81-82)
	S2.2	Deutsch auf Lehramt (Deutsche Literatur für Mittelschule und Gymnasium) (S2.2: 78)	Mehrere Jahre Deutschförderung im schulischen Bereich, 4 Jahre DaZ in geförderten Deutschkursen (S2.2: 78-80)	DaZ-Trainer*in (S2.2: 78-89)	AMS-Kurse (A1-B2) Teilnehmende mit maximal Pflichtschulabschluss (S2.2: 7-8)	Online-Fortbildung „digitales Unterrichten“ Ziel: Fortbildungen im Bereich „digitales Unterrichten“ (S2.2: 20, 27-28,
Institution 2						

Institution 3	S3	Dolmetsch- und Übersetzungswissenschaften (S3: 118)	10 Jahre in geförderten Deutschkursen für Erwachsene (S3: 118)	DaZ-Trainer*in + Projektleitung (S3: 4)	AMS-Kurse (A1-B2) Teilnehmende mit maximal Pflichtschulabschluss (S3: 4, 9, 10)	Keine Ausbildung (S3: 111-112)
Institution 4	S4	DaF/DaZ-Trainer*innenausbildung (S4: 152)	Seit 2017 mit Unterbrechungen in geförderten Deutschkursen tätig (S4: 152-154)	DaZ-Trainer*in (S4: 152)	AMS-Kurse (Alpha, A1-B2) Teilnehmende mit maximal Pflichtschulabschluss (S4: 9-10)	ECDL-Trainer*innen-Ausbildung, nach eigenen Angaben veraltet (S4: 148, 158)

An der Interviewstudie nahmen insgesamt 5 Frauen und 2 Männer im Alter zwischen 38 und 60 Jahren teil, womit die Geschlechter- und Altersverteilung der Studie der des Berufsfeldes entspricht. Wie aus Tabelle 1 zu entnehmen ist, wiesen fast alle Teilnehmenden einen universitären Abschluss im sprachwissenschaftlichen Bereich auf. Während S1.2, S1.3 und S3 Dolmetsch- und Übersetzungswissenschaften studierten, absolvierten S2.1 und S2.2 die Studiengänge „Germanistik“ bzw. „Deutsch auf Lehramt“. Nur S1.1 schloss ein Studium im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ab, wobei sie/er das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ studierte. S4 absolvierte kein sprachwissenschaftliches Studium, sondern eine DaF/DaZ-Trainer*innenausbildung. Auch S1.3 hat zusätzlich zum Dolmetsch- und Übersetzungsstudium eine DaF/DaZ-Trainer*innenausbildung vorzuweisen. Während die meisten der Interviewteilnehmenden über eine langjährige Erfahrung als Deutschtrainer*innen im Erwachsenenbildungsbereich verfügten (S1.1, S1.2, S2.1, S3), wiesen S2.2 und S4 eine Berufserfahrung von ca. 4-5 Jahren auf. S1.3 machte keine genauen Angaben zur Länge der Tätigkeit in geförderten Deutschkursen für Erwachsene. Interviewteilnehmende S1.1, S1.2, S2.1 und S2.2 waren zudem im schulischen bzw. im universitären Bereich als Lehrende tätig. S1.1 und S2.1 unterrichteten auch als DaF-Lehrkräfte außerhalb von Österreich. Alle Befragten waren bzw. sind bei den jeweiligen Instituten als DAZ-Trainer*innen angestellt, nur S3 war eine Zeit lang auch als Projektleitung tätig.

Alle Teilnehmenden unterrichteten in geförderten Deutschkursen, entweder im AMS-Kontext, wo das Zielpublikum „Personen mit maximal Pflichtschulabschluss“ sind oder im ÖIF-Kontext, wo die Zielgruppe „Anerkannte Flüchtlinge und subsidiär Schutzberechtigte“ sind, wobei manche auch beide Zielgruppen unterrichten. Nur S2.1

unterrichtete im Zeitraum der akuten Phasen der Pandemie in einem WAFF-Projekt mit geförderten Deutschkursen für Maturant*innen und Akademiker*innen“. Die Niveaustufen, die die Interviewteilnehmenden in den Institutionen unterrichteten, gingen von A1 bis B2. Nur S1.2, S1.3 und S4 gaben im Laufe des Interviews an neben diesen Niveaustufen auch Alphabetisierungsgruppen zu unterrichten.

Was Aus- oder Weiterbildungen im digitalen Bereich betrifft, haben die Teilnehmenden verschiedene Erfahrungen gemacht. So gaben S1.1 und S2.2 an, während der Covid19-Pandemie Online-Fortbildungen im Bereich Unterrichten mit digitalen Medien bzw. im virtuellen Setting absolviert zu haben. Während S1.1 sich diese selbst finanzierte, wurden die Fortbildungskosten bei S2.2 von der Institution übernommen. S1.2, S1.3, S2.1 und S3 haben keine direkte Ausbildung im Bereich digitale Medien absolviert, aber haben sich persönliche digitale Kompetenzen im Laufe ihres Lebens bzw. ihrer Arbeitslaufbahn angeeignet. S1.3 und S2.2 äußerten den Wunsch, sich im Bereich „digitales Unterrichten“ noch weiter fortbilden zu wollen. S1.2 teilte das Vorhaben, die digitalen Kompetenzen im Rahmen eines Masterstudiums im Bereich „E-Learning“ ausweiten zu wollen. S4 hat eine Ausbildung als ECDL-Trainerin vorzuweisen, welche jedoch nach eigenen Angaben veraltet ist und einer Auffrischung bedürfe.

4.3 Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung in der vorliegenden Untersuchung beschränkte sich auf die Transkription der Interviews, die mit Hilfe einer Tonträger aufgenommen wurden. Dabei ist zu beachten, dass eine Transkription immer mit einer gewissen Reduktion einhergeht, da außersprachliche Elemente, wie Mimik, Gestik, Intonation und Sprachmelodie nicht zur Gänze erfasst werden können (Dresing & Pehl, 2010, S. 724). Außerdem merkt Langer (2010, S. 515) an, dass das Transkribieren schon eine erste Interpretation des Datenmaterials mit sich zieht und damit in die Auswertung der Daten einfließt.

Für ein wissenschaftliches Vorgehen ist es daher zentral, die Art und Weise, wie die Transkription erstellt wird, transparent zu machen. In der vorliegenden Untersuchung wurden die Audiodaten mit Hilfe eines einfachen Transkriptionssystems transkribiert, da es in erster Linie um die Erfassung des Inhalts geht. Dabei orientierte sich die Transkription an den von Kuckartz et al. (2008) formulierten und von Dresing und Pehl (2018) in ihrem Praxishandbuch konkretisierten Transkriptionsregeln. Grundsätzlich werden bei diesem Transkriptionssystem die in Abbildung 5 erläuterten Transkriptionsregeln befolgt.

Transkriptionsregeln

- Es wird wörtlich transkribiert, wobei dialektale Ausdrücke möglichst in die österreichische Standardvarietät übertragen werden.
- Grammatikalische Fehler werden ausgebessert, da für die Untersuchung nur der Inhalt der Interviews relevant ist.
- Die Syntax wird beibehalten, auch wenn sie nicht dem schriftsprachlichen Standard entspricht.

Bsp.: „Das war im Sommer, also so lief das glaube ich 3 Monate, weil wir waren auch eine Zeit lang in der Kurzarbeit.“ (S1.2: 26)

- Halbsätze werden durch ein Abbruchzeichen / und längere Pausen durch drei Punkte in einer Klammer (...) markiert.

Bsp.: Von den Trainern her (...) Trainer brauchen / Ich habe in der letzten Firma so kleine Computer-Kameras bestellen lassen für alle Trainer, das war mit / Weil zuerst war die Frage, wie wir das machen, weil wir nicht genug Laptops für alle Trainer hatten. (S3: 80)

- Besonders betonte Wörter werden durch Großbuchstaben markiert.
- Außersprachliche Elemente, die für das richtige Verständnis des Satzinhalts von Bedeutung sind, werden in Klammer notiert.

Bsp.: „(hörbares Ausatmen) Geduld. Aber wirklich, man muss geduldig sein und taktvoll. Und es muss oft sehr viel wiederholt werden, also es gehen einige Prozesse langsamer.“ (S2.2: 50)

- Falls ein Wort unverständlich ist, wird ein **(unv.)** eingefügt.
- Die Interviewerin erhält das Kürzel **I** und die/der Befragte das Kürzel **S** mit fortlaufender Nummerierung der Befragten, wobei die Befragten aus einer Institution die gleiche Anfangsnummer aufweisen (z.B. 1.1, 1.2, 1.3; 2.1, 2.2, 2.3...)

Abbildung 5: Transkriptionsregeln in Anlehnung an Dresing & Pehl (2018, S.21-23)

Neben den Transkriptionsregeln wurde bei der Transkription auch darauf geachtet, dass keinerlei Rückschlüsse auf die Interviewteilnehmer*innen gezogen werden können und deren Anonymität gewahrt wird. So wurden persönliche Angaben, wie das Herkunftsland oder die Institutionen durch das Einfügen von jeweils einem Stern nachher und einem vorher und der Beschreibung der Angabe anonymisiert (Bsp.: *Land*). Außerdem wurden Aussagen, die Hinweise auf das Geschlecht der Interviewten zulassen, gegendert, da die Geschlechterverteilung in diesem Berufssektor sehr unausgewogen ist und Frauen die eindeutige Mehrheit bilden. Durch die Geschlechternennung könnte die Identität der Männer möglicherweise entlarvt werden. Die Antwort auf die letzte Frage zu den demographischen Daten der Teilnehmer*innen wurde zwar transkribiert, jedoch

nicht in die Dokumentation im Anhang dieser Arbeit aufgenommen. Die für die Untersuchung relevanten Informationen zu den Proband*innen wurden in Kapitel 4.2.3 angeführt, wobei als Quelle vor allem diese Abschnitte der Interviews herangezogen werden. Im Anhang sind die Transkripte der Interviews angehängt (siehe Anhang 6).

Durch die Verwendung dieses einfachen Transkriptionssystem sollte eine einfache Umsetzung und gute Lesbarkeit der Transkription gewährleistet werden und gleichzeitig für die Interpretation wichtige außersprachliche Elemente erfasst werden. Die Transkription der Daten in der vorliegende Arbeit erfolgte mit Hilfe von MAXQDA, da diese Software auch für die nachstehende Datenanalyse verwendet wurde. Die Auswahl dieses Programms lässt sich damit begründen, dass es in der Handhabung sehr einfach ist und es die Transkription und die Analyse von qualitativen Daten durch technische Möglichkeiten, wie verlangsamter Wiedergabe und Wiederholung von Interviewabschnitten, sowie der Setzung von automatischen Zeitmarkern, erleichtert.

4.4 Datenanalyse

Nach der Erhebung und Aufbereitung der Daten folgt ein sehr zentraler Schritt in der Untersuchung – die Datenanalyse. Hier gilt es sorgsam eine Datenanalysemethode zu wählen, die es auch tatsächlich ermöglicht, Antworten auf die gestellte Forschungsfrage zu finden. Da in der vorliegenden Untersuchung der Inhalt der gewonnenen Daten im Zentrum steht, wurde auf die bei der Auswertung von qualitativen Daten häufig verwendete Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) zurückgegriffen. Bei dieser Analysemethode handelt es sich um eine strukturierte, regelgeleitete Analysemethode, wobei das Datenmaterial mithilfe von Kategorien schrittweise analysiert wird. Dazu muss ein Kategoriensystem entwickelt werden, welches sowohl deduktiv als auch induktiv gewonnene Kategorien beinhalten kann. Im Sinne der Transparenz und Nachvollziehbarkeit ist es jedoch zentral, genau zu beschreiben, wie die Kategorien gewonnen wurden und die einzelnen Kategorien auch genau zu definieren (Mayring, 2015, S. 50–51).

Für die vorliegende Untersuchung wurde entschieden, die Kategorienbildung sowohl deduktiv als auch induktiv zu gestalten, um eine erste Struktur für die Analyse zu haben, gleichzeitig jedoch einen gewissen Grad an Offenheit beizubehalten, da es sich beim Untersuchungsgegenstand um ein noch kaum erforschtes Feld handelt und dadurch bereits davon ausgegangen werden konnte, dass sich während der Analyse des Materials weitere Kategorien ergeben werden. Es wurde zunächst also ein Kodierleitfaden erstellt mit einigen wenige Oberkategorien, welche deduktiv aus der bereits vorhan-

denen Fachliteratur zur Unterrichtsgestaltung während der Covid19-Pandemie sowie zu den Herausforderungen, die sich ergaben, abgeleitet wurden (Kay et al., 2021; Langer & Koppel, 2020; Prikoszovits, 2022; Ragab Hassan et al., 2021; Rohs, 2020). Im Laufe des Analyseprozesses wurden dann weitere Kategorien ergänzt und der Kodierleitfaden präzisiert.

In der ersten Phase der Analyse wurde ca. ein Drittel des Datenmaterials mit dem Kodierleitfaden der deduktiv gewonnenen Hauptkategorien „Unterrichtsgestaltung und -formen während der Covid19-Pandemie“, „Herausforderungen für die Lehrenden“, „Herausforderungen für die Lernenden“, „Anforderungen an die Lehrenden“, „Anforderungen an die Lernenden“, „Implikationen/Änderungswünsche/Forderungen für den zukünftigen Unterricht“, „Rolle von digitalen Medien und digitaler Kompetenz“ und „demographische Informationen zu den Interviewteilnehmenden“ analysiert (siehe Anhang 4). Anschließend wurde der Kodierleitfaden induktiv anhand des Datenmaterials ergänzt und überarbeitet und es erfolgte die vollständige Analyse des Datenmaterials anhand des überarbeiteten Leitfadens (siehe Anhang 5). Wie aus der 2. Version des Kodierleitfadens hervorgeht, wurden die Kategorien „Einstellung zu (Unterricht mit) digitalen Medien und digitale Kompetenz“, „Beschreibung der Zielgruppe - Lernende“ und „Sicht auf die Arbeit/Einstellung zur Arbeit“ hinzugefügt, da während der Analyse festgestellt wurde, dass diese Auswirkungen auf die anderen Kategorien mit sich bringen und dadurch vor allem bei der Interpretation der Daten eine zentrale Rolle spielen.

Wie bereits erwähnt, wurde die Analyse des Materials mit Hilfe des Programms MAXQDA durchgeführt. Der Vorteil der Verwendung technischer Hilfsmittel zur Analyse qualitativer Daten liegt nach Kuckartz (2016) in deren Möglichkeit, die Transparenz und die Nachvollziehbarkeit der Datenanalyse zu erhöhen und damit die Güte der gewonnenen Daten zu garantieren. Außerdem erleichtert das Programm nicht nur die Transkription, wie bereits genannt, sondern auch die Zuordnung von Codes zu den entsprechenden Textstellen, sowie den anschließenden Vergleich der Ergebnisse pro Kode.

In der Folge wird nun anhand von Beispielen der Kodierungsprozess veranschaulicht, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Transparenz des Analyseprozesses gewährleisten zu können, da es sich dabei um einen höchst subjektiven und interpretativen Prozess handelt.

Dafür soll zunächst die Zuordnung der Ankerbeispiele zum Code „Unterrichtsformen und Unterrichtsgestaltung während der Covid19-Pandemie“ illustriert werden. Diese Kategorie umfasst Unterrichtsformen in jeglichem Format, die die Lehrenden während der Pandemie gewählt haben, und die genaue Gestaltung bzw. der Ablauf des

Unterrichts inklusive Materialien und technischen Hilfsmitteln. Außerdem zählen dazu auch die Vorgaben vom/von der Arbeitsgeber*in, sowie die Begründung der Wahl der Unterrichtsform. Für diese Kategorie wurde unter anderem folgendes Ankerbeispiel gewählt, da die/der Interviewteilnehmende hier beschreibt, welche Unterrichtsform sie/er gewählt hat.

[...] Und da gab es dann halt die Kleingruppen und das war dann sozusagen eine Mischung aus Kleingruppentraining und Distance Learning. Ich habe es oft auch so gemacht, dass ich freitags Distance Learning gemacht habe und Montag bis Donnerstag Kleingruppen. Also ich habe die Gruppen geteilt [...] (S1.3: 34)

Als zweites Ankerbeispiel wurde ein Interviewauszug gewählt, in dem ein/e Befragte die technischen Hilfsmittel, die sie/er zur Gestaltung des Unterrichts verwendet hat, sowie den Unterrichtsablauf beschreibt.

[...] Ich habe einen Touchscreen-Bildschirm zu Hause, das heißt, dass ich meinen Bildschirm als Tafel verwenden konnte. Ich konnte darauf schreiben und ich konnte dann meinen Bildschirm teilen und dann hat man alles gesehen. Genauso wie wir das hier im Deutschunterricht sehen können. Ich habe darauf bestanden, dass sie die Kamera einschalten, damit ich sehe, dass sie wirklich dort sind. Auch meine Kamera war natürlich eingeschaltet. Also wir konnten und wir mussten quasi halt auch sehen, dass sie anwesend sind, dass sie sich konzentrieren. (S1.1: 22)

In manchen Fällen war die Zuordnung der Textstellen zu den Codes nicht so eindeutig wie in Beispiel 1, da mehrere Codes der Textstelle zugeordnet werden konnten. So ist Beispiel 2, welches eben angeführt wurde zwar eindeutig dem Code „Unterrichtsformen und Unterrichtsgestaltung“ zuzuordnen, aber auch der Code „Rolle von digitalen Medien und digitaler Kompetenz“ lässt sich auf die angeführte Textstelle anwenden, da die/der Interviewteilnehmende über digitale Medien spricht, die sie/er zu Hause zur Verfügung hatte und dies eine Rolle für die Umsetzung des Unterrichts spielte. Diese Textstelle wurde daher doppelt kodiert, was bei der für die vorliegende Forschung gewählten Analyseverfahren durchaus üblich ist.

Im Laufe der Analyse kam es bei der eben genannten Kategorie „Rolle von digitalen Medien und digitaler Kompetenz“ immer wieder zu Mehrfachkodierungen, da diese, wie auch aus der Kategoriendefinition hervorgeht, eine übergreifende Kategorie darstellt, welche in allen anderen Kategorien zum Tragen kommt.

Neben dieser Kategorie war auch die Zuordnung zu den Kategorien „Herausforderungen für die Lehrenden“, „Herausforderungen für die Lernenden“ und „Unterrichtsformen und Unterrichtsgestaltung“ teilweise mit Schwierigkeiten verbunden. Wie dem folgenden Textabschnitt aus einem der Interviews zu entnehmen ist, schildert die/der Befragte hier Herausforderungen, die sich bei der Unterrichtsgestaltung auf Grund der Voraussetzungen der Teilnehmenden ergaben. Die fehlenden technischen Vorausset-

zungen zur Teilnahme stellten wiederum eine Herausforderung für die Teilnehmenden dar. Damit ist die Textstelle allen drei Codes zuzuordnen und weist eine Mehrfachkodierung auf.

Also mir ist noch etwas eingefallen. Später gab es schon die Vorgabe, also bei dem zweiten Lock-down, gab es schon die Vorgabe, dass man aus Datenschutzgründen nicht mehr WhatsApp benutzt und wir sollten entweder auf Signal oder auf Zoom umsteigen. Nur das war leider bei meiner Zielgruppe nicht möglich. Es lag großteils an der technischen Ausstattung. Also, obwohl die Teilnehmer auch die Smartphones hatten, das waren keine guten Smartphones. Das hat nicht mehr funktioniert. Also die Programme haben auf ihren Handys zum Teil nicht funktioniert. Sie waren auch nicht in der Lage, das noch zusätzlich zu erlernen. Mit dem WhatsApp hat es funktioniert, weil sie das schon im Privatleben benutzen. Also haben sie schon gewusst, wie das geht. Und Zoom und so weiter das war auch nicht möglich, weil, wie ich schon gesagt habe, vor allem wegen diesen Daten. Also sie konnten sich diese Daten nicht leisten und ich konnte jetzt nicht mit 2 Teilnehmern nur Zoom-Meeting machen, wenn die anderen überhaupt keine Möglichkeit hatten. Also im WhatsApp haben wir auch probiert, es mit Video zu gestalten, aber dann ist immer jedem sein Handy abgestürzt. Ja, also später gab es schon die Vorgaben ein bisschen. Man konnte es auch per E-Mail schicken, aber meine Teilnehmer hatten keine E-Mail-Adressen. Da hatte von 10-11 Leuten eine eine E-Mail, aber die konnte er nicht einmal abrufen. (S1.2: 83)

Auch die Kategorien „Herausforderungen auf Seiten der Lehrenden“ und „Anforderungen an Lehrende“ waren während der Analyse schwierig voneinander abzugrenzen, da sich aus den Herausforderungen oft zwangsläufig Anforderungen ergeben, wie sich im nachstehenden Beispiel zeigt. S3 gibt hier an, dass fehlende digitale Kompetenzen eine Herausforderung für manche Lehrende darstellten, woraus sie/er zugleich die Anforderung ableitet, dass Lehrende digitale Kompetenzen haben müssen, um in diesem Setting unterrichten zu können. Außerdem kann dieses Beispiel wiederum der Kategorie „Rolle von digitalen Medien und digitaler Kompetenz“ zugeordnet werden.

[...] Dann hatte ich die Idee kleine Kameras zu bestellen, die man auf den Bildschirm oben aufsetzen kann und das hat super funktioniert. Das hat auch ein Mikrophon drinnen. (...) Das nächste Problem war, dass viele Trainer das nicht installieren konnten. Also auch die digitale Kompetenz von den Trainern war leider nicht so weit fortgeschritten. Da war ich auch ein bisschen überrascht, weil ich gehe davon aus, dass ein Trainer oder eine Trainerin, die heutzutage unterrichten, sollten mindestens die Grundkenntnisse haben, wie man etwas installiert, wie man etwas startet, weil (...) Also mir passiert es oft, dass Kollegen oder Kolleginnen kamen und gesagt haben, dass der Ton nicht funktioniert und sie nicht wissen, was sie machen sollen. Und dann war am Bildschirm quasi der Ton ausgeschaltet (...) Das ist ein Klick und (...) solche Fragen (...) Ich würde das nicht von einer Person erwarten, die an einer Uni studiert hat, weil ein Unistudium auch mit Computer verbunden ist und die Trainer sollten diese Kenntnisse schon haben. (S3: 80)

Wie aus den angeführten Beispielen hervorgeht, traten bei der Kodierung der Interviews teilweise Schwierigkeiten auf, welche für Analysen in qualitativen Studien jedoch zu erwarten sind. Trotzdem kann festgehalten werden, dass die Interviewanalyse erfolgreich durchgeführt werden konnte, da im Zweifelsfall Mehrfachkodierungen als Problemlösungsstrategie angewendet wurden. Für die Präsentation der Ergebnisse wurde entschieden, auf jede Kategorie einzeln einzugehen und die jeweiligen Ergebnisse zu-

sammenzufassen, wobei auf etwaige Zusammenhänge und Überschneidungen kurz verwiesen wird. In der abschließenden Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse sollen anhand der Beantwortung der Forschungsfragen die Ergebnisse unter einem größeren Blickwinkel interpretiert werden.

4.5 Ergebnisse der Analyse

In diesem Abschnitt der Arbeit sollen die Analyseergebnisse der Studie, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde, präsentiert werden, welche zur abschließenden Beantwortung der Forschungsfrage dienen. Dabei soll systematisch vorgegangen werden, d.h. die Ergebnisse jedes Codes werden einzeln und im Detail betrachtet und mit Beispielen aus den Interviewgesprächen veranschaulicht. Bei der Auswahl der Beispiele wurde darauf geachtet, dass möglichst alle Interviewteilnehmenden gleichermaßen berücksichtigt werden. Auf die Präsentation der Ergebnisse aus dem Code „demographische Daten der Interviewteilnehmenden“ wird in der Folge verzichtet, da relevante Aspekte aus dieser Kategorie bereits in Kapitel 4.2.3 bei der Beschreibung der Interviewteilnehmenden zu finden sind. Die Ergebnisse aus dem Code „Rolle von digitalen Medien und digitaler Kompetenz“ können nicht eigens dargestellt werden, da sie auf Grund ihrer starken Präsenz in allen anderen Kategorien und ihrer Verwobenheit mit den einzelnen Kategorien nicht losgelöst betrachtet werden können. Im Rahmen der Interpretation der Ergebnisse und der Beantwortung der Forschungsfrage wird dieser Aspekt jedoch noch einmal eigens aufgegriffen.

4.5.1 Beschreibung der Zielgruppe „Lernende“

Bei der Kategorie „Beschreibung der Zielgruppe - Lernende“ handelt es sich um eine Kategorie, die im Laufe der Analyse als Hauptkategorie ergänzt wurde. Die besonderen Eigenschaften der Zielgruppe, die die Interviewteilnehmenden nennen, spielen eine zentrale Rolle für die Gestaltung des Unterrichts während der Covid19-Pandemie, sowie für die Herausforderungen, die sich ergaben. Deshalb können sie nicht nur, wie ursprünglich geplant, in der Kategorie „Herausforderungen“ integriert werden, sondern bedürfen einer eigenen Kategorie. Auf die Zielgruppe und ihre mögliche Relevanz für die Gestaltung des Unterrichts wurde bereits in Kapitel 3.1.2 eingegangen. In der Folge soll nun diese allgemeine Beschreibung der Zielgruppe mit den Eindrücken und der Sichtweise der Lehrenden auf die Zielgruppe erweitert werden.

Die Interviewgespräche bestätigen die Beschreibung der Zielgruppe in Kapitel 3.1.2. Die Teilnehmenden in geförderten Deutschkursen stellen eine sehr heterogene

Zielgruppe dar. Die Interviewteilnehmenden merkten an, dass sich die Teilnehmenden dieser Zielgruppe vor allem hinsichtlich des Bildungsniveaus, der Herkunft bzw. der (Erst)Sprachen, des Alters und der digitalen Kompetenzen unterscheiden, was in der Folge anhand von Beispielen veranschaulicht wird.

Interviewteilnehmende*r S2.2. bezieht sich auf die Heterogenität bezüglich des Alters, der Herkunft, sowie auch des Bildungsniveaus, welches die Teilnehmer*innen in AMS-geförderten Deutschkursen aufweisen. Obwohl die Zielgruppe, was das Bildungsniveau betrifft, homogen sein müsste, da sich das Projekt an „Personen mit maximal Pflichtschulabschluss“ richtet, unterscheiden sich die bildungsbezogenen Voraussetzungen der Teilnehmenden oft sehr stark, da in Österreich nicht anerkannte Abschlüsse nicht gewertet werden.

Die Zielgruppe ist meistens sehr heterogen, sowohl was die Herkunft anbelangt als auch das Alter (...) Obwohl (...) das Projekt selbst ist begrenzt auf ein bestimmtes Bildungsniveau. Trotzdem gibt es, was die Qualifikation betrifft, Leute mit verschiedenen Ausbildungen und auch mit verschiedenen Abschlüssen. Es können zum Beispiel Leute kommen, die ein Diplom haben, welches in Österreich aber nicht anerkannt ist (S2.2: 6)

S1.1. verbindet die Faktoren Herkunft und Bildungsniveau und hält fest, dass der Bildungsstand der Teilnehmenden oft an die Bildungsstandards des Herkunftslands gekoppelt ist und im Rahmen der Schulbildung erlernte Sprachen auch einen wesentlichen Beitrag zum Deutscherwerb leisten.

[...] Die Syrer, die wir jetzt hier im Kurs haben oder überwiegend die Syrer, die sind motivierter und ich hab mir das eingebildet, dass das Schulsystem oder die Edukation in Syrien besser ist als zum Beispiel in Afghanistan oder in der Türkei (...). Einige von ihnen sprechen auch teilweise Englisch. Was halt wieder eine große Hilfe ist. Nicht, dass ich im Unterricht Deutsch / Englisch sprechen würde, sondern weil sie schon gut schreiben können, also sie kennen schon das Alphabet, und Englisch ist halt die selbe Sprachfamilie wie Deutsch. Also Arabisch ist was anderes (S1.1: 14)

Außerdem spricht S1.1 auch einen Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und Lernerfolg an und erwähnt in diesem Zusammenhang Fossilisierungen, die dazu führen, dass Teilnehmende nicht über eine bestimmte Niveaustufe hinauskommen. Auch S3 spricht diesen Aspekt an.

Ja, also eine Herausforderung sind immer diejenigen Teilnehmer, die schon lange hier wohnen und alles falsch erlernt haben. Also alles irgendwo auf der Straße, in der Arbeit auf einer Baustelle alles gelernt haben, aber falsch. Und das ist doppelte Arbeit und da ist es quasi sehr oft nicht möglich, das irgendwie bei den Teilnehmern zu verbessern. Es ist so tief drinnen, dass es nicht funktioniert, das zu verbessern. (S3: 126)

Diese Fossilisierung führt bei manchen dann auch zu einer sinkenden Motivation, wie auch aus dem Interviewausschnitt von S1.1 (14), der oben eingefügt wurde, hervorgeht und welche S1.1. auch an anderen Stellen anführt (siehe S1.1: 6). Auch S4 (6) führt eine oft geringer Motivation der Teilnehmenden an.

Die Interviewteilnehmenden sahen auch einen Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau, den sprachlichen Kenntnissen und den digitalen Kenntnissen der Teilnehmenden, obwohl eher der Bildungskontext als das sprachliche Niveau mit den digitalen Kompetenzen korrelierte.

Und ansonsten war natürlich auch der Hintergrund, also das sprachliche Wissen, teilweise auch eigentlich mit den digitalen Kompetenzen gekoppelt. Außer wenn jemand als gebildete Person in eine A1-Gruppe kam, dann hatte sie einen hohen Bildungskontext und digitale Kompetenzen, aber ein niedriges sprachliches Niveau (S2.2: 46)

Lehrenden, die auch als Alphabetisierungstrainer*innen tätig waren (S1.2, S1.3, S.4) gaben an, dass Teilnehmende in Alphabetisierungskursen oft auch aus bildungsfernen Kontexten stammen und daher „zum Teil null digitale Kompetenzen“ (S1.2: 46) aufweisen, was auch damit zusammenhängt, dass sie oft auch in der Erstsprache nicht lesen und schreiben können und daher digitale Medien schwer benutzen können (S1.2: 16). Was die digitalen Medien betrifft, so gaben die Interviewteilnehmenden an, dass die meisten Kursteilnehmenden über Smartphones verfügen, Computer jedoch eher selten sind (S4: 50; S1.2: 16; S2.2:36), auch Internetzugang zu Hause ist nicht immer gegeben, bzw. für die Teilnehmenden nicht leistbar (S1.2: 16; S3: 74).

Der Zusammenhang zwischen digitalen Kompetenzen und dem Bildungsniveau wird auch noch einmal bei den Äußerungen der/des Interviewteilnehmenden S2.1 deutlich, welche als einzige/r Interviewteilnehmende/r als Zielgruppe „Personen mit Matura oder akademischem Abschluss“ zu dieser Zeit unterrichtete und angab, dass das alles „Leute [waren], die sich mit Internet und Computer ausgekannt haben“ (S2.1: 20).

Ein weiteres Kriterium, welches die Zielgruppe in geförderten Deutschkursen nach Angaben der Interviewteilnehmenden charakterisiert, sind große Familien, die auch auf Grund der finanziellen Lage auf engstem Raum zusammenleben.

[...] Also die häusliche Situation natürlich. Das hat sich ja auch alles gesteigert und da dann eine Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Oft haben die Leute nicht einmal den Raum. Oder es sind dann die ganze / Also die ganze Familie hat nur zwei Zimmer, ein Schlafzimmer und ein Wohnzimmer und Küche, wo sich alles abspielt. Da kann man nicht lernen. Also das geht überhaupt nicht (S1.3:58)

Auch S1.1 (22), S1.2 (16) und S3 (6) führen den Aspekt der großen Familien auf engstem Raum an, die diese Zielgruppe oft charakterisiert und vor allem bei der Umsetzung des Fernunterrichts zu Herausforderungen für die Teilnehmenden führte.

4.5.2 Sicht bzw. Einstellung der Lehrenden zur Arbeit

Nachdem im vorherigen Abschnitt die Zielgruppe genauer charakterisiert wurde, sollen nun die Ergebnisse zum Code „Einstellung bzw. Sichtweise der Lehrenden auf ihre Arbeit“ beschrieben werden. Auch dieser Code wurde erst im Laufe der Analyse als Hauptkategorie im Kodierleitfaden ergänzt, da die Tatsache, welchen Anspruch Lehrende an den Unterricht haben, welche Ziele der Unterricht verfolgen soll, was sie als ihre Aufgaben betrachten, ihr Rollenverständnis und ihre Sichtweise auf den Deutschkurs, auch damit zusammenhängt, wie der Unterricht während der Covid19-Pandemie gestaltet wurde und welche Herausforderungen sich ergaben.

Aus den Interviews ging hervor, dass die meisten Lehrenden ihre Aufgabe darin sehen, die Teilnehmenden die deutsche Sprache zu lehren und sie auf die entsprechende Abschlussprüfung vorzubereiten (S4: 4; S1.1: 6; S1.2: 8; S1.3: 4; S3: 4). S3 führt zusätzlich an, dass die Kurse vom AMS finanziert werden und dass die Aufgabe der Lehrenden daher auch darin besteht, die Teilnehmenden auf die Arbeitswelt vorzubereiten (S3: 4).

Neben den Kurszielen spricht S1.1 auch die außerunterrichtlichen Aufgaben an, die im Rahmen der Kurse zu erledigen sind, dazu gehören das Führen der Anwesenheiten, die Lernstoffdokumentation, die Korrekturen und Vorbereitungen für den Unterricht (S1.1: 20). S2.1 (2) und S3 (12) führen auch das Schreiben von Lebensläufen und Ergebnisberichten als Aufgaben an.

S1.3 (4), S2.2 (2) und S3(122) gehen noch etwas detaillierter auf die Aufgaben, die sie als Lehrende einnehmen, ein und führen dabei den Aspekt an, dass der individuelle Lernstand der Lernenden erkannt und der Lernfortschritt betreut werden soll, wobei S2.2 vor allem das Fördern der Selbstständigkeit der Teilnehmenden betont und S1.3 die Methoden-, Materialien- und Medienvielfalt als wichtige Elemente des Unterrichts nennt. Damit nennt sie/er als einzige auch den Aspekt der digitalen Medien, die in den Unterricht integriert werden sollen.

[...] ich versuche halt die persönlichen Stärken der Teilnehmenden zu fördern, zu entdecken und verschiedene Methoden anzuwenden. Also Methodenvielfalt ist da das Stichwort. Und natürlich auch Präsentationstraining, also spricht zur Prüfungsvorbereitung. Und ich schaue halt, dass auch unterschiedlichste Medien zum Einsatz kommen. Handy, Computer, je nachdem, was grad so an-

fällt. Dann versuche ich auch DaF/DaZ-Lernmaterialien selber zu erstellen, wenn es die Zeit erlaubt [...] (S1.3: 4)

S3 hingegen betont die Wichtigkeit des Einsatzes von ganzheitlichen und spielerischen Lehrmethoden, sowie der Fehlertoleranz in diesen Deutschlernsettings: „Wir haben Hände, Füße, Mimik, Gestik. Wir probieren das. Wir spielen. Es ist nicht falsch. Es ist ein Deutschkurs“ (S3: 122)

S3 (122) und S4 (137-146) sehen im Deutschkurs nicht nur die Wichtigkeit des Deutscherwerbs für die Teilnehmenden, sondern betonen auch den sozialen Aspekt, den geförderte Deutschkurse befördern. So beschreibt S3 den Deutschkurs beispielsweise als einen Ort, an dem die Teilnehmenden soziale Kontakte knüpfen und oft sogar Freund*innen finden können.

[...] Und man kann sehen, dass das für die Teilnehmer etwas Schönes ist, dass sie etwas anderes sehen. Die haben diese 3 Stunden pro Tag, wo sie mit anderen Leuten zusammen sind. Sie können reden und die sind so froh. Die freuen sich und wo der Kurs endet, da kann man sehen, wie traurig sind. Manchmal weinen sie sogar, wenn der Kurs endet. (S3, 122)

Dieser soziale Aspekt v.a. der geförderten Deutschkurse spielt für die Gestaltung des Unterrichts während der Pandemie und den daraus resultierenden Herausforderungen eine wesentliche Rolle.

S3 und S4 gehen auch auf die Wahrnehmung der eigenen Person ein und beschreiben ihre Rolle als Unterrichtende. So erklärt S4 die Wahrnehmung der eigenen Rolle folgendermaßen:

[...] ich sehe mich nämlich gar nicht so als die/der Lehrer*in. Ja okay, ich kann halt zufällig ein bisschen besser Deutsch als die. Aber die können dafür etwas anderes viel besser als ich. Ja wir sind irgendwie gleich, nur zeige ich ihnen halt ein bisschen was in Deutsch [...]

S3 hingegen merkt an, dass sie/er sich als Person durch die Lehrendenrolle verändert hat: „[...] Ich bin dann offener geworden durch diese Arbeit mit Leuten aus verschiedenen Ländern. Man hat / Ich habe wirklich vieles gelernt über Länder, über Kulturen, über Traditionen der Teilnehmer [...]“

Auch zur Einstellung zum Beruf haben sich zwei Lehrende geäußert und betont, dass die Arbeit als Lehrende sie sehr erfülle (S3: 118) und dass sie mit dieser Arbeit ihren „Traumjob“ (S1.3: 100) gefunden hätten.

4.5.3 Unterrichtsgestaltung und -formen während der Covid19-Pandemie

In diesem Abschnitt sollen nun die Ergebnisse der Kategorie „Unterrichtsgestaltung und -formen während der Covid19-Pandemie“ präsentiert werden. Da dieser Code einen der

zentralen Untersuchungsgegenstände dieser Arbeit darstellt und er zentral für die Beantwortung der Forschungsfragen in der vorliegenden Arbeit ist, wird dieser Kategorie mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Da es je nach Institution auch andere Vorgaben für die Umsetzung des Unterrichts gab, wurde entschieden die Ergebnisse dieses Codes zwecks der besseren Übersicht und des besseren Verständnisses nach Institutionen aufgeteilt zu präsentieren.

Institution 1

Bevor auf die Unterrichtsgestaltung und die Unterrichtsformen während der verschiedenen Phasen der Covid19-Pandemie in Institution 1 eingegangen werden kann, muss an dieser Stelle noch einmal angemerkt werden, dass von den insgesamt drei Lehrenden (S1.1, S1.2 und S1.3), die im Rahmen der Interviewstudie befragt wurden, S1.2 und S1.3 bereits zu Beginn der Covid19-Pandemie, d.h. in der Zeit des ersten Lockdowns im Frühling 2020 und S1.1 erst ab dem Zeitraum des zweiten Lockdowns im Herbst 2020 am Institut tätig waren. Dies ist zentral für die Unterrichtsgestaltung und die Wahl der Unterrichtsform, da es je nach Zeitraum verschiedene Vorgaben für die Unterrichtsgestaltung von Seiten der Institution gab.

Wie bereits in Kapitel 3.2 bei der Beschreibung der Unterrichtsformen während der Pandemie erwähnt, waren Präsenzveranstaltungen in der Zeit von März bis Mai 2020 verboten, somit war die einzige Möglichkeit, die Kurse weiterzuführen, sie von einem Tag auf den anderen im Fernunterricht zu gestalten.

In Institution 1 wurde es nach Angaben von S1.2 so gehandhabt, dass die laufenden Kurse im Fernunterrichtssetting weitergeführt wurden, aber keine neuen Kurse gestartet wurden, das heißt sobald ein Kurs auslief, ist die/der Lehrende in Kurzarbeit gegangen (S1.2: 26). Für die Gestaltung des Unterrichts in der ersten Phase gab es keine Vorgaben von Seiten der Institution, außer dass der Kontakt mit den Teilnehmer*innen auf irgendeine Weise aufrechterhalten werden sollte, wobei man die Teilnehmenden nicht täglich kontaktieren musste. Auch eine wöchentliche erfolgreiche Kontaktaufnahme reichte, damit die Teilnehmenden die offizielle Anwesenheit erfüllten (S1.2: 22). Da die Anwesenheit der Teilnehmenden im Kurs an finanzielle Leistungen gekoppelt ist, spielt sie eine zentrale Rolle in AMS-geförderten Deutschkursen (siehe Kapitel 3.1).

Was die Unterrichtsgestaltung in der ersten Phase anbelangt, so gab S1.3 an, den Unterricht über Telefon, WhatsApp und über Zoom abgehalten zu haben, nachdem sie/er zuerst selbst „die nötigen Voraussetzungen schaffen“ (S1.3: 8) musste, um den

Unterricht gestalten zu können, da sie/er zuvor noch nie im digitalen Setting unterrichtet habe.

Also erstmal selber gucken, was habe ich überhaupt, dann sich das beschaffen, sich damit auseinandersetzen und dann natürlich auch die Lernenden. Was haben die, schaffen die das usw. Wie geht das dann mit dem Unterricht? (S1.3: 8)

Bei der Entscheidung, welches Kursformat S1.3 wählte, spielte wiederum die sprachliche und digitale Voraussetzung der Zielgruppe eine wichtige Rolle. So gibt die/der Lehrende an, bei Alpha-Gruppen auf Grund der fehlenden digitalen Kenntnisse und der digitalen Ausrüstung den Unterricht über WhatsApp bzw. Telefon gestaltet zu haben, bei den A1- und A2-Gruppen je nach digitalen Kenntnissen über WhatsApp oder E-Mail und ab B1 über Zoom und E-Mail unterrichtet zu haben (S1.3: 14-18).

Zur Unterrichtsgestaltung über Telefon führt S1.3 an, dass sie/er allen das Unterrichtsprogramm übermittelt habe und dann jeden Teilnehmenden einzeln telefonisch kontaktiert und mit ihm geübt habe (S1.3: 20). Falls der Unterricht über WhatsApp realisiert wurde, habe sie/er eine WhatsApp-Gruppe erstellt, Fotos von den Aufgaben hingestellt und die Teilnehmenden dann in 4er-Gruppen per Videoanruf kontaktiert und sie bei den Aufgaben unterstützt. Am Ende mussten die Teilnehmenden ihre Aufgaben zurückschicken. Nach Korrektur wurden die Aufgaben wieder an die Teilnehmenden übermittelt. (S1.3: 14, 20). Über E-Mail lief der Unterricht ähnlich wie über WhatsApp ab (S1.3: 22). Mit dem Videokonferenztool Zoom habe S1.3 nicht oft unterrichtet, da sie/er nach eigenen Angaben damit nicht sehr vertraut war. Sie/Er hat dann aber die Hilfe einer Kolleg*in in Anspruch genommen und es mit der Gruppe ausprobiert. Dabei habe sie/er festgestellt, dass der Unterricht im virtuellen Setting wohl die beste Möglichkeit der Unterrichtsumsetzung darstelle (S1.3: 24, 30) Als Unterrichtsmaterialien hat S1.3 die Kursbücher verwendet, da dies das einfachste gewesen sei, da alle die Bücher zu Hause hatten. Ansonsten hat S1.3, wenn es möglich war, auch viel Material online gesucht und an die Teilnehmenden geschickt (S1.3: 22).

S1.2 hingegen hat den Unterricht nur über Telefon und WhatsApp gestaltet. Die/Der Interviewteilnehmende gab an, am Anfang des Lockdowns eine Alphabetisierungsgruppe unterrichtet zu haben. Auf Grund fehlender digitaler Ausrüstung, digitaler Kompetenz und Internetzugang konnten die Teilnehmenden am Anfang oft nur telefonisch erreicht werden. S1.2 versuchte den Unterricht dann über eine WhatsApp-Gruppe zu gestalten und hat sich dazu vorher die datenschutzrechtliche Einverständniserklärung der Teilnehmenden eingeholt (S1.2: 16). Der Unterrichtsablauf gestaltete sich dabei folgendermaßen:

Wir haben immer in der WhatsApp-Gruppe gestartet. Ich habe immer die Gruppe begrüßt zu der regulären Kurszeit. Das haben wir ausgemacht und sie haben mir halt, weil sie ja noch nicht schreiben konnten, also die Gruppe war relativ am Anfang, also haben sie mir zumindest irgendwelche Smileys geschickt, dass sie alle dabei sind (lacht) und dann habe ich die Aufgaben versucht (...) / also ich habe die Seiten von dem Buch zum Beispiel abfotografiert oder irgendwelche anderen Arbeitsblätter habe ich erstellt und habe sie ihnen abfotografiert. Und ich habe ihnen immer auch per Sprachnachricht auf WhatsApp die Aufgabenstellung geschickt, damit sie sich das auch anhören können und ja die Teilnehmer haben mir meistens auch, wenn sie irgendein Problem hatten, eine Sprachnachricht geschickt und wenn es jetzt schwierig war, habe ich die Teilnehmer, die kein Smartphone hatten, die habe ich dann angerufen und habe mit ihnen telefoniert. (S1.2: 18)

Ab Juni 2020 konnten die Teilnehmenden wieder in den Präsenzunterricht zurückgeholt werden, wenn auch unter bestimmten Voraussetzungen wie u.a. eine geringere Gruppengröße, um den Abstand zwischen den Teilnehmenden garantieren zu können. Es gab in dieser Zeit keine konkreten Vorgaben, wie der Unterricht gestaltet werden musste, auch für die Anwesenheit reichte es, wenn man die Teilnehmenden einmal am Tag erreichte. Es herrschte jedoch eine generelle Empfehlung, die Gruppen wieder, wenn möglich, in Präsenz zu unterrichten (S1.2: 29-32; S1.3: 69-74). S1.2 und S1.3 änderten die Unterrichtsform und entschieden sich beide dafür die Teilnehmenden in zwei Gruppen aufzuteilen, die abwechselnd im Präsenzunterricht unterrichtet wurden. Während eine Hälfte der Gruppe Präsenzunterricht hatte, war die andere Hälfte also zu Hause und erledigte selbstständig Aufgaben (S1.2: 28, S1.3: 34-38). S1.3 gab an, dass die Aufteilung in Gruppen eine gute Möglichkeit der Binnendifferenzierung war. Die Gruppen wurden so aufgeteilt, dass die Schwächeren und die Besseren jeweils in einer Gruppe waren, um so den Unterricht besser an das Niveau der Teilnehmenden anzupassen (S1.3:34). Einen Tag in der Woche machten die Lehrenden für die ganze Gruppe Fernunterricht, wobei S1.2 angab, den Unterricht nur eine Zeit lang so gestaltet zu haben und meistens Präsenzunterricht in Kleingruppen abhielt, da sie/er einen Alphabetisierungskurs unterrichtete und es dort schwer war, die Teilnehmenden im Fernunterricht gewinnbringend zu unterrichten und auch die Vorgabe der Institution war, dass vor allem Gruppen niedriger Niveaustufen möglichst in Präsenz unterrichtet werden sollten (S1.2: 29-32).

Zur Gestaltung des Fernunterricht-Tages merken S1.2 und S1.3 an, dass dies einfacher war als im ersten Lockdown, da sie den Gruppen Aufgaben mitgeben und diese im Vorhinein erklären konnten und die Teilnehmenden dann bereits wussten, was sie zu erledigen hatten. Der Unterricht war somit strukturierter als im ersten Lockdown (S1.3: 40, S1.2: 34). Obwohl aus datenschutzrechtlichen Gründen in dieser zweiten Phase die Verwendung von WhatsApp verboten wurde und man auf Signal, Zoom oder E-Mail umsteigen musste, gab S1.2 an, den Unterricht wieder über WhatsApp gestaltet

zu haben, da die Teilnehmenden im Alphabetisierungskurs keine E-Mails hatten und mit dem E-Mail-Programm nicht umgehen konnten und sie für Zoom und Signal nicht die nötigen digitalen Kompetenzen, technische Ausstattung und das nötige Internetvolumen zur Verfügung hatten (S1.2: 34, 83). Die/der Lehrende hat ihnen vor allem Lese- und Schreibaufgaben im Vorhinein gegeben, die die Teilnehmenden nach Erledigung abfotografiert und über WhatsApp geschickt haben. Nach Verbesserung hat S1.2 die Aufgaben wieder an die Teilnehmenden zurückgeschickt. Ab und zu hat S1.2 den Teilnehmenden auch Links zu Videos für die Schulung des Hör-Sehverstehens geschickt und die Leseverstehensaufgaben auch als Audiodatei übermittelt (S1.2: 34, 40). S1.2 versuchte auch als Unterstützung für die Leseaufgaben Videos aufzunehmen, in denen der Text vorgelesen wird und man auch die Artikulation sieht, leider konnten die Teilnehmenden diese Videos auf Grund von geringem Datenvolumen oft nicht ansehen (S1.2: 40). S1.2 gab an, durchaus über die digitalen Kompetenzen zu verfügen, um „[...] den Unterricht besser zu gestalten. Nur eben auf Grund der Ausstattung der Teilnehmer war es mir gar nicht möglich überhaupt auf andere Programme zuzugreifen, weil die Teilnehmer eben keine Möglichkeit hatten, das heißt ich hatte eigentlich keine große Auswahl, wie ich den Unterricht gestalten kann“ (S1.2: 36).

S1.3 hat den Fernunterricht in dieser zweiten Phase hauptsächlich über E-Mail gestaltet, da für die Teilnehmenden, die keine E-Mail hatten, eine E-Mail-Adresse erstellt wurde. In manchen Fällen hat S1.3 auch WhatsApp verwendet (S1.3: 42-44) Auf Zoom hat die/der Lehrende verzichtet, da sie/er anmerkte, dass es nicht mehr „unbedingt nötig [war] am Freitag auch noch mit allen zu telefonieren“ (S1.3: 42), da sie/er die Gruppe an den restlichen Tagen abwechselnd in Präsenz unterrichtete. Die Lernenden arbeiteten an dem Tag selbstständig an den Übungen und schickten sie/er nach Erledigung der/dem Lehrenden per E-Mail, nach Korrektur wurden die Aufgaben an die Teilnehmenden zurückgeschickt. Bei Fragen konnte die/der Lehrende kontaktiert werden (S1.3: 40)

Wie bereits erwähnt ist S1.1 erst nach dem ersten Lockdown zum Institut gekommen und merkte an, dass dies vielleicht einen Vorteil darstellte, da die Kolleg*innen ihre Erfahrungen mit dem ersten Lockdown bereits mit ihr/ihm geteilt haben (S1.1: 28-34). Anders als S1.2 und S1.3 hat S1.1 den Unterricht nicht im Präsenz gestaltet, sondern hat sich für Fernunterricht entschieden, wobei sie/er den Unterricht nach einer eintägigen Einführung in Präsenz mit den Teilnehmenden im virtuellen Setting abgehalten hat (S1.3: 22-24). Dabei gibt S1.3 an, mit der Online-Lernplattform

*Deutschfuchs*¹¹ gearbeitet zu haben, in der es auch möglich war, das Videokonferenztool Jitsi-Meet zu integrieren (S1.3: 22). Der Unterricht fand folglich die gesamte Kurszeit lang über Jitsi-Meet statt, wobei neben der 15-minütigen Pause zweimal eine kürzere Pause eingelegt wurde, da es für die Teilnehmenden nach Angaben von S1.3 sichtlich ermüdend war, sich über diese lange Zeit im virtuellen Unterricht zu konzentrieren. Die Teilnehmenden und die/der Lehrende hatte die Kamera immer eingeschaltet, außer in Phasen, wo die Teilnehmenden allein eine Aufgabe erledigten, konnte die Kamera abgedreht werden (S1.3: 52). Als Unterrichtsmaterialien verwendete S1.3 sowohl die Kursbücher als auch die Online-Übungen auf der Lernplattform. Für Erklärungen teilte S1.3 den Bildschirm, wobei sie/er einen Laptop mit Touch-Screen-Bildschirm zur Verfügung hatte, und somit den Bildschirm wie eine Tafel verwenden konnte (S1.1: 22). S1.3 gab an, den Unterricht ähnlich wie den Präsenzunterricht gestaltet zu haben, nur im virtuellen Raum, da die Teilnehmenden nicht die digitalen Kompetenzen und digitalen Medien für eine andere Unterrichtsgestaltung hatten (S1.1: 58). Die Teilnehmenden nahmen meistens mit dem Handy am Unterricht teil, wenige hatten einen Computer zu Hause (S1.1: 41-42). Die Wahl der Unterrichtsform von S1.1 hängt sicher auch mit den digitalen Kenntnissen bzw. mit der Einstellung zu digitalem Unterricht zusammen, da sie/er an mehreren Stellen im Interview betont, dass sie/er „[...] keinen Nachteil beim Online-Unterricht [sieht]. Mir wäre es auch im späteren lieb, dass wir teilweise zumindest online arbeiten“ (S1.1, 22). Auf diesen zentralen Aspekt wird allerdings in Kapitel 4.5.9 genauer eingegangen.

Institution 2

In der Folge sollen nun die Unterrichtsgestaltung und die Unterrichtsformen in Institution 2 beschrieben werden. Bevor das geschieht, muss an dieser Stelle noch einmal erwähnt werden, dass von den zwei Befragten (S2.1 und S2.2), Interviewteilnehmende S2.1, wie bereits erwähnt, eine andere Zielgruppe (Maturant*innen und Akademiker*innen) unterrichtete als alle anderen Teilnehmenden der Interviewstudie. Dies wirkte sich auch auf die Unterrichtsgestaltung aus.

Zu Beginn des ersten Lockdowns wurde der Unterricht in Institution 2 zunächst für ein bis zwei Wochen ausgesetzt, bevor dann die Vorgabe der Institution kam, dass der Unterricht online gestaltet werden muss. Dazu wurde den Unterrichtenden eine Videokonferenzplattform zur Verfügung gestellt. Manche Lehrende waren auch eine Zeit

¹¹ <https://deutschfuchs.de/>

lang in Kurzarbeit (S2.1:12, S2.2: 10-12). Das Institut hielt für alle Lehrenden eine Einschulung in das Unterrichten im virtuellen Setting, welche auch über Videokonferenz stattfand. Der Unterricht wurde dann von allen Lehrenden gleich gestaltet (S2.1: 13-18). Die digitale Ausrüstung für den Unterricht im Videokonferenzsetting wurde den Lehrenden, wenn nötig, zur Verfügung gestellt (S2.2: 40). Sowohl S2.1 als auch S2.2 gaben an, den Teilnehmenden vor Beginn des Unterrichts den Link zum Zoom-Meeting per E-Mail zugeschickt zu haben und dann den Unterricht für die gesamte Kurszeit im virtuellen Raum abgehalten zu haben (S2.1: S2.2: 16-18). Als Tafel verwendeten beide Lehrende ein leeres Word-Dokument, welches sie im Anschluss an die Stunde den Teilnehmenden verschlüsselt per E-Mail übermittelten (S2.1: 12; S2.2: 20). Hausaufgaben ließen sie sich per E-Mail zusenden, korrigierten diese und schickten sie wieder an die Teilnehmenden zurück (S2.1: 12, S2.2: 26). S2.1 und S2.2 gaben an, dass der Unterricht ähnlich wie der Präsenzunterricht gestaltet wurde, nur eben im virtuellen Setting. Die Kursbücher wurden weiterhin verwendet, aber auch zusätzliche Materialien (S2.1: 12; S2.2: 19-22). So gab S2.1 im Interview und S2.2 im Nachgespräch an, dass es auch eine Moodle-Plattform gab, auf der die Teilnehmenden Übungen und Lösungen dazu fanden, allerdings „steckte [diese] noch in den Kinderschuhen“ (S2.1: 26). Nicht so einfach umsetzbar waren Spiele, da S2.2 angibt, digital nicht sehr affin zu sein. Sie/Er habe jedoch später an einem Online-Kurs teilgenommen, wo digitale Tools vorgestellt wurden, die für die aktive Mitarbeit eingesetzt werden können, allerdings habe sie/er den Kurs nicht beendet (S2.2:20). Was die digitale Ausrüstung der Teilnehmenden betraf, so gab S2.2 an, dass viele nur ein Handy hatten und keinen Computer (S2.2: 35-36). S2.1 gab an, dass ca. die Hälfte mit dem Handy und die anderen mit dem Computer teilnahmen (S2.1:22).

Während S2.1 diese Unterrichtsform über ein Jahr lang beibehalten hatte, da es so für die Zielgruppe „Maturant*innen und Akademiker*innen“, die sie/er unterrichtete, vorgegeben war, und somit erst im Sommer 2021 wieder in den 100%igen Präsenzunterricht zurückkehrte (S2.1: 71-78), gab S2.2 an, dass sie/er ab Sommer 2020 wieder teilweise in Präsenzunterricht in Kleingruppen unterrichtet hat und erst im zweiten Lockdown wieder auf Distance Learning umgestiegen ist. Beide Interviewteilnehmenden gaben an, dass die Lehrenden sich bezüglich der Unterrichtsform an die Vorgaben der Institution halten mussten, welche für niedrigere Niveaustufen Präsenzunterricht und nur für höhere Fernunterricht vorsah (S2.1: 71-78; S2.2: 41-44).

Institution 3

Von Institution 3 konnte nur eine Person für ein Interview gewonnen werden, die jedoch zugleich auch als Projektleitung fungierte und somit weitführende Einblicke in die Organisation des Unterrichts geben konnte. In der Folge soll nun die Unterrichtsgestaltung und die verschiedenen Unterrichtsformen anhand der Aussagen von S3 zusammengefasst wiedergegeben werden.

Zu Beginn des ersten Lockdowns war S3 für die Organisation des Unterrichts zuständig. Es gab keine Vorgaben von Seiten der Institution zur Umsetzung des Unterrichts, wichtig war nur, dass die Teilnehmenden kontaktiert wurden. Die Lehrenden haben je nach Niveaustufe über Zoom oder Telefon unterrichtet, manche haben auch per E-Mail unterrichtet, aber das war auf Grund fehlender E-Mail-Adressen der Lehrenden oft schwer möglich. Das Institut sah nämlich keine Arbeits-E-Mail-Adressen für Lehrende vor (S3: 27-30). Alle Lehrenden, die über das Videokonferenztool Zoom unterrichteten, aber Teilnehmende hatten, die dies nicht bedienen konnten, hatten die Möglichkeit S3 zu kontaktieren. S3 rief die entsprechenden Teilnehmer*innen dann per Telefon an und schulte sie ins Zoom-Programm ein. Außerdem schrieb S3 in Zusammenarbeit mit Kolleg*innen eine Anleitung für Zoom in ca. 15 Sprachen und sendete diese an die Teilnehmenden aus (S3: 14-18). Falls die Teilnehmenden nicht fähig waren, Zoom zu benutzen, wie beispielsweise in Alphabetisierungsgruppen und A1-Gruppen, so unterrichteten die Lehrenden diese per Handy und riefen jede Person einzeln an. Die Hausaufgaben mussten sie allein erledigen. Korrekturen waren keine möglich.

In Alpha-Gruppen war das nicht möglich. Diese Alpha-Gruppen oder A1-Gruppen haben die Trainer per Handy unterrichtet. Die haben immer ca. 10 Minuten mit einer Person telefoniert, am Handy erklärt: "Jetzt öffnen Sie das Buch auf der Seite, lesen Sie bitte vor, was da steht usw.". Also das war extrem mühsam, weil in einer Stunde hat man es quasi geschafft vielleicht 10 Personen anzurufen und deswegen hatten die Teilnehmer von den 3 Stunden Unterricht sehr wenig. Und den Rest von der Zeit mussten sie quasi Hausaufgaben machen, die der Trainer auch nicht korrigieren konnte, weil er die nicht sehen konnte. (S3: 26)

Falls die Hälfte der Gruppe Zoom benutzen konnte, aber die andere Hälfte nicht, so musste der Lehrende den Unterricht so gestalten, dass er die Hälfte der Zeit virtuellen Unterricht über die Videokonferenzplattform Zoom hielt und die andere Hälfte der Unterrichtszeit alle anderen telefonisch kontaktierte (S3:26).

Im Mai 2020 wurden die Teilnehmenden dann in den Präsenzunterricht zurückgeholt, wobei auf Grund der Abstandsregelungen von 2 Metern die Unterrichtsform der Kleingruppen aufgenommen wurde, die abwechselnd unterrichtet wurden. Am Tag, an dem die Teilnehmenden zu Hause waren, mussten sie selbstständig Aufgaben erledigen, die dann am nächsten Tag gemeinsam im Kurs kontrolliert wurden, wodurch die Pro-

gression stark verlangsamt wurde (S3: 37-40) Die Vorgabe für diese Zeit war, so wenig wie möglich Fernunterricht zu halten und die Teilnehmenden nach Möglichkeit in Präsenz zu unterrichten (S3:41-44).

In der Zeit der folgenden Lockdowns war S3 auch als Lehrende/r tätig und gestaltete den Unterricht entweder über die Videokonferenzplattform Zoom oder bei A1-Gruppen, in denen die digitalen Kenntnisse nicht ausreichten, in Kleingruppen. Höhere Niveaustufen holte S3 nur für Prüfungen in den Präsenzunterricht zurück (S3: 58-60). Nach dem ersten Lockdown war die Organisation des Fernunterrichts über Zoom nach Angaben von S3 einfacher, da sie/er schon zu Beginn des Kurses Telefonnummern und E-Mail-Adressen notiert bzw. im Notfall erstellt hatte und eine Einschulung in das Zoom-Programm für etwaige weitere Lockdowns durchgeführt hatte (S3: 46). S3 gibt an, den Unterricht ähnlich wie den Präsenzunterricht gestaltet zu haben und sowohl die Kurs- und Arbeitsbücher als auch andere Materialien verwendet zu haben (S3: 54). Sie/Er habe nur die Unterrichtszeit von drei auf zwei Stunden verkürzt und den Teilnehmenden eine Stunde für selbstständiges Erledigen von Aufgaben zur Verfügung gestellt. Diese Aufgaben wurden von den Teilnehmenden abfotografiert und der/dem Lehrenden per E-Mail übermittelt, nach Korrektur wurden die Schreibaufgaben den Teilnehmenden zurückgeschickt (S3: 48-50). S3 gab an, dass er über Zoom alle Fertigkeiten trainieren konnte, nur bei der Fertigkeit Sprechen teilte er die Gruppe, da sich Dialoge in Kleingruppen leichter üben ließen (S3: 68). Breakout-Rooms verwendete S3 nicht, da er sich nicht sicher war, „ob die Teilnehmenden das schaffen würden“ (S3: 70). Da die Teilnehmenden anmerkten, nicht genug Datenvolumen zur Verfügung zu haben, entschloss S3 sich schließlich dazu nur an 4 Tagen Zoom-Meetings zu halten und am Freitag den Unterricht per E-Mail zu gestalten. Die Teilnehmenden erhielten an diesem Tag Aufgaben, welche sie erledigen mussten und dann an S3 in Form eines Fotos oder Screenshots übermitteln mussten (S3: 74).

In der Zeit der Lockdowns hatte S3 neben der unterrichtlichen Tätigkeit, auch die Aufgabe die Lehrenden bei technischen Problemen zu unterstützen (S3:83). Auch die Organisation des Präsenzunterrichts und der Prüfungen unter Einhaltung der entsprechenden Abstandsregeln fiel in den Aufgabenbereich von S3 (86).

Institution 4

Auch aus Institution 4 konnte nur eine Person im Rahmen eines Interviews befragt werden, wodurch das Interview keinesfalls als repräsentativ für die Institution angesehen

werden kann. Trotzdem liefert es interessante Einblicke in die Unterrichtsgestaltung und in die Unterrichtsformen, die sich während der verschiedenen Phasen der Covid19-Pandemie ergaben. Außerdem ist anzumerken, dass auch S4 im Zeitraum des ersten Lockdowns nicht unterrichtete und somit zur Unterrichtsgestaltung in der Anfangsphase nichts berichten konnte (S4: 20)

S4 gibt an, ab Sommer 2020 in der Institution unterrichtet zu haben. Sie/Er hatte zunächst zwei Alphabetisierungskurse und unterrichtete diese im Präsenzformat, da dies die Vorgabe des Instituts war. Auf Grund der Abstandsregeln von 2 Metern wurden die Gruppen geteilt. Jedoch kamen, anders als bei den anderen Instituten, beide Gruppen jeden Tag jeweils für die Hälfte der Kurszeit in den Kurs (S4: 16). Die Entscheidung, die Gruppen jeden Tag für die Hälfte der Zeit zu holen, traf S4 auf Grund der Tatsache, dass sie/er kontinuierlichen Unterricht für die Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen als wichtig empfand (S4: 24). Hausübungen bekamen die Teilnehmenden nicht, da die Gruppe, nach Angabe von S4 diese sowieso nicht erledigt hätten und sie jeden Tag im Kurs waren (S4: 34).

Nach den Alphabetisierungsgruppen unterrichtete S4 A1- und A2-Gruppen, bei denen der Unterricht so gestaltet wurde, dass die gesamte Gruppe abwechselnd Fern- und Präsenzunterricht hatte, das heißt eine Woche drei Tage Fernunterricht und zwei Tage Präsenzunterricht und die nächste Woche drei Tage Präsenzunterricht und zwei Tage Fernunterricht (S4: 40-44). Dabei gestaltete S4 den Unterricht über WhatsApp und rief die Teilnehmenden immer in 4er-Gruppen an und unterrichtete sie mit den Kursbüchern (S4: 48, 52). Diese Entscheidung begründete S4 damit, dass sie/er kein geeignetes Gerät zur Durchführung von Videokonferenzen zu Hause hatte. Während ein Teil der Gruppe im WhatsApp-Videoanruf war, erledigten die anderen selbstständig Aufgaben, die sie im Vorhinein bekommen haben. Nach Erledigung der Aufgaben sollten sie diese an S4 übermitteln, nach Korrektur wurden die Aufgaben den Teilnehmenden zurückgeschickt (S4: 48). Teilnehmende, die digital affiner waren, bekamen auch Online-Übungen von diversen Online-Lernplattformen zugeschickt. Teilweise haben die Teilnehmenden, die einen Drucker besaßen, diese ausgedruckt und dann händisch ausgefüllt. (43: 50, 84). Je nachdem, wie viel Hilfe die Teilnehmenden benötigten wurden sie ein oder mehrfach von S4 per Videoanruf kontaktiert (S4: 54). Bei den 4er-Gruppen für die Videoanrufe achtete S4 darauf, die Lernenden nach ihrem Kompetenzniveau zusammenzufassen, um den Unterricht binnendifferenzieren zu können oder ließ die Teilnehmenden sich auch gegenseitig unterstützen, was deren Selbstbewusstsein und Motivation stärkte. Darin sah S4 auch einen Vorteil dieser Unterrichtsform (S4: 94-98).

[...] ich konnte tatsächlich dann die Leute zusammenfassen, die schwächer waren [...] das war dann wirklich gut, dass ich denen das dann anders erklären konnte und irgendwie mit andern Hilfsmitteln noch oder irgendwie noch anders besser erklären oder mit ihnen halt mehr gearbeitet habe und die anderen, die besser waren, sowieso... Oder ich habe gesagt: "Die anderen, die jetzt besser sind können mit den anderen telefonieren, die noch nicht so gut sind, die können sie auch anrufen und ihnen das erklären." Also das war dann irgendwie auch, dass sie sich dann auch wichtig gefühlt haben: "Aha wir können das jemanden erklären und so." Das war dann auch toll. (S4: 94-96)

4.5.4 Herausforderungen auf Seiten der Lehrenden

Im folgenden Abschnitt dieser Arbeit sollen die Herausforderungen beschrieben werden, die sich den Lehrenden bei der Unterrichtsgestaltung während der einzelnen Phasen der Pandemie stellten. Wie aus den Ergebnissen zur Unterrichtsgestaltung hervorgeht, haben alle Lehrenden zumindest teilweise im Fernunterricht unterrichtet, was gewisse Herausforderungen für die Lehrenden mit sich brachte. Da die Herausforderungen auf Seiten der Lehrenden neben der Unterrichtsgestaltung einen zentralen Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit bilden, werden auch die Ergebnisse dieser Kategorie in der Folge eingehender betrachtet.

Zu Beginn des ersten Lockdowns nannten die Interviewteilnehmenden von Institution 1 und 3 als größte Herausforderung die Tatsache, dass der Lockdown unerwartet gekommen war und weder Lehrende noch Lernende vorbereitet gewesen waren (S1.1: 22; S1.2: 14; S1.3: 8; S3: 14). S1.3 war zu dieser Zeit auch als Projektleitung tätig und schildert die Situation sehr eindringlich:

Es ist sehr plötzlich gekommen. Ich kann mich noch erinnern, wo wir an dem Tag noch in der Schule waren und keiner wusste, was wir machen sollen. Und dann ist von einer Minute auf die andere diese Information gekommen: Wir müssen alle sofort nach Hause gehen. Es ist Lockdown. Und wir mussten innerhalb von einer Stunde tausende Dokumente vorbereiten. Papiere für die Teilnehmer, die sie unterschreiben mussten und dann nach Hause geschickt wurden. [...] Die Trainer haben uns als Projektleitung ständig kontaktiert, angerufen. Niemand hatte eine Ahnung, was wir machen sollen. Die sind dann auch alle nach Hause gegangen [...] (S3: 14)

Aufgrund dieses plötzlich auftretenden Lockdowns gaben manche Interviewteilnehmenden an, dass der Kontakt zu den Kursteilnehmenden von einem Tag auf den anderen abgebrochen wurde und es schwierig war, überhaupt wieder Kontakt aufzunehmen (S1.2: 16) Die meisten konnten zwar telefonisch erreicht werden, aber auch das stellte nach Angaben von S3 eine Herausforderung im Sinne des Datenschutzes dar, da die Nummern nicht einfach an die Trainer*innen weitergeleitet werden konnte (S3: 14)

Auch S1.2 sprach im Zusammenhang mit der Unterrichtsorganisation datenschutzrechtliche Herausforderungen an und meinte, dass am Anfang der gesetzliche Rahmen noch nicht gesichert war und die Lehrenden somit nicht wussten, inwiefern sie private Medien nutzen können, da sie in diesem Fall die Daten der Teilnehmenden am

Privatgerät gehabt hätten, und ob die Arbeit mit privaten Ressourcen finanziert wird oder nicht (S1.2: 14). Datenschutzrechtliche Herausforderungen gab es nach S1.2 (87-89) vor allem auch in Bezug auf die Verwendung gewisser digitaler Tools, wie WhatsApp, für die Unterrichtsgestaltung und der Übermittlung von Krankmeldungen, Lebensläufen und Ausweisen über diese Tools, da die Teilnehmenden keine E-Mail-Adressen hatten und mit dem E-Mail-Programm nicht umgehen konnten (S1.2:83).

Die Interviewteilnehmenden von Institution 1 gaben an, vor allem bei der anfänglichen Organisation des Unterrichts Schwierigkeiten gehabt zu haben, da sie sowohl beachten mussten, was sie selbst an digitalen Tools und digitalen Kenntnissen zur Verfügung hatten, als auch was den Lernenden zur Verfügung stand und welche digitalen Kenntnisse diese hatten, um dann zu entscheiden, wie der Unterricht umgesetzt werden könnte (S1.1: 22; S1.2:16). S1.3 führt hier folgende Überlegungen an:

[...] am Anfang wurde ja auf Distance Learning umgestellt. Das heißt die Teilnehmenden waren überhaupt nicht anwesend, sondern es ging alles über den Computer und da musste man natürlich erst mal die nötigen Voraussetzungen schaffen. [...] Und ich habe dann halt bei Distance Learning versucht mir selber so ein bisschen digitale Kompetenzen anzueignen. Also Stichwort Zoom (lacht). [...] Ja, also das waren so die größten Herausforderungen eigentlich. Also erstmal selber gucken, was habe ich überhaupt, dann sich das beschaffen, sich damit auseinandersetzen und dann natürlich auch die Lernenden. Was haben die, schaffen die das usw. Wie geht das dann mit dem Unterricht? (S1.3: 8)

S2.2. gab an, dass durch die plötzliche Kursunterbrechung im ersten Lockdown auch die Gruppendynamik und die Teilnahmebereitschaft der Kursteilnehmenden abnahm, da es dauerte, bis eine Kursorganisation im Fernunterrichts-Format organisiert werden konnte (S2.2: 10). Zur Organisation des Unterrichts nannten die Interviewteilnehmenden von Institution 2 keine Herausforderung. Dies könnte damit zusammenhängen, dass das Unterrichtsformat von der Institution festgelegt wurde und die Lehrenden sich darüber keine Gedanken machen mussten.

Neben diesen anfänglichen Herausforderungen bei der Unterrichtsorganisation nennen alle Lehrenden Schwierigkeiten, die sie bei der konkreten Unterrichtsumsetzung im Fernunterrichtsetting ergaben, wobei hier vor allem zielgruppenspezifische Herausforderungen genannt werden. So sah ein Großteil der Befragten eine Herausforderung bei der Unterrichtsumsetzung, wenn die Teilnehmenden eine Kombination von geringen sprachlichen, digitalen und bildungsbezogenen Kompetenzen aufwiesen. Auf diesen Zusammenhang zwischen Bildungskontext, digitalen und sprachlichen Kenntnissen wurde bereits bei den Ergebnissen zur Beschreibung der Zielgruppe eingegangen:

Ja, also A2 und B1-Gruppen funktionieren super. Wirklich einwandfrei. Das geht zack zack. Ich habe immer Probleme gehabt mit A1-Gruppen. Die konnten im Unterricht / Ich habe das ihnen gezeigt, wie das funktioniert und ich habe ihnen erklärt, dass ich ihnen dieses E-Mail schicke und

wenn sie auf diesen Link klicken, sind sie sofort verbunden, sie müssen nichts machen. Nichtsdestotrotz hat es bei ein paar Leuten nicht funktioniert (S3: 55)

S3 betonte hier jedoch auf Nachfrage, dass das Problem weniger an den sprachlichen als an den digitalen Kompetenzen der Teilnehmenden lag (S3: 57). Auch S2.2 (46) sprach Herausforderungen bezüglich der Zielgruppe an und betonte verstärkt auch den Zusammenhang zwischen dem Bildungskontext und den digitalen Kenntnissen, welcher bereits bei den Ergebnissen zur Beschreibung der Zielgruppe festgehalten wurde. Auch S1.1. (22, 40, 58, 95) äußerte sich zu diesem Zusammenhang und den daraus resultierenden Schwierigkeiten für die Unterrichtsgestaltung im virtuellen Setting:

[...] also meine Gruppe ist jetzt so geteilt, dass ich ein Afghanin habe, die in der Muttersprache nicht schreiben kann. Also ich wollte checken, ob sie die muttersprachliche Entsprechung in dem Arbeitsbuch geschrieben haben. Dann bin ich zu ihr gegangen und sie hat nichts gemacht und dann hat sie gesagt: Es tut mir leid, ich kann meine Muttersprache nicht schreiben. (...) und neben ihr sitzt ein Syrer, der IT-Ingenieur ist (bläst Luft durch den Mund aus). Das ist immer schwierig. Die Gruppen sind nicht homogen. Also wenn ich lauter IT-Ingenieure hätte, dann könnte ich online halt auch anders unterrichten (...) (S1.1: 58)

Die größten Schwierigkeiten bezüglich der Kombination aus mangelnden sprachlichen, bildungsbezogenen und digitalen Kenntnissen nannte S1.2 und S1.3, die auch als Alphabetisierungstrainer*in unterrichtete (S1.2: 16, 46; S3:14). Sie sahen die Herausforderungen bei der Gestaltung des Fernunterrichts in Alphabetisierungsgruppen als unüberwindbare Hürde an

[...] bei den Alphabetisierungskursen ist es nicht möglich, weil die haben wirklich zum Teil null digitale Kompetenz. Dann haben sie das sprachliche Problem und dann können sie ja auch nicht lesen, das heißt sie können sich die Informationen nicht suchen. Sie haben keine Hilfe von der Umgebung, also von den Angehörigen. Viele haben keine Hilfe. Also da müsste ich / Also wenn ich jetzt an die Alphabetisierungskurse denke, denke ich mir, es müsste ein spezielles Programm oder ganz etwas Spezielles existieren, dass es wirklich möglich wäre, dass die online etwas lernen. (S1.2, 46)

S1.2 gab an, dass vor allem Teilnehmende, die erst kurze Zeit in Österreich waren und somit auch mündlich auf Deutsch nicht kommunizieren konnten, im Fernunterricht nicht mitmachen und folglich nicht alphabetisiert werden konnten (S1.2: 20)

S3, die/der im Rahmen des ersten Lockdowns auch als Projektleitung tätig war, schilderte, dass fehlende digitale Kenntnissen der Teilnehmenden auch bei der Unterrichtsorganisation eine Herausforderung darstellen. So gab S3 an, während des ersten Lockdowns alle Teilnehmenden telefonisch kontaktiert haben zu müssen, die den Eintritt ins Videokonferenztool nicht schafften, um ihnen die genaue Vorgehensweise zu erklären, was sie/er als „sehr mühsam“ (S3: 18) beschreibt, vor allem wenn die Teilnehmenden nur ein Smartphone und keinen Laptop oder Computer zur Verfügung hatten:

Ja, mit dem Handy war das extrem mühsam. Da habe ich angerufen und erklärt, dann musste ich wieder auflegen und warten bis sie das probiert haben. Wenn das nicht funktioniert hat, habe ich wieder angerufen, wieder erklärt. Also nur mit einem Gerät. Das war sehr mühsam. Also echt extrem viel Arbeit. Sehr zeitaufwändig. (...) (S3: 20)

Auch die anderen Interviewteilnehmenden nannten fehlende bzw. mangelhafte digitale Ausrüstung auf Seiten der Teilnehmenden als Herausforderung für die Unterrichtsgestaltung. S1.2 (16) gab zu den digitalen Medien an, dass manche Teilnehmer*innen wenn, nur ein Smartphone zu Hause hatten, wobei oft pro Familie nur ein oder zwei Smartphones zur Verfügung standen und die Kinder auch Fernunterricht hatten:

Und zu Hause / viele von den Teilnehmern hatten viele Kinder zu Hause, das heißt manchmal war das auch so, dass die Teilnehmer zum Beispiel nur zwei Smartphones zu Hause hatten, wobei auch die Kinder Unterricht hatten, online. Also hatten die Teilnehmer ihr Smartphone den Kindern zur Verfügung gestellt und konnten dann zum Teil auch nicht an dem ganzen Unterricht teilnehmen, weil sie einfach nicht die Mittel hatten [...] (S1.2: 16)

Zudem waren die Smartphones der Teilnehmenden oft „keine guten Smartphones. Das hat nicht mehr funktioniert. Also die Programme haben auf ihren Handys zum Teil nicht funktioniert“ (S1.2: 83). S1.2 gab auch an, dass sie/er den Unterricht besser gestalten können hätte, hätten die Teilnehmenden die nötigen digitalen Medien zur Verfügung gehabt (S1.2 :36). Auch S1.1 (22) und S1.3 (14) merkten an, dass die digitale Ausrüstung oft nicht vorhanden war und dass die Teilnehmenden nur einen Computer zu Hause hatten, den die Kinder für den Fernunterricht benutzen mussten.

Neben der digitalen Ausstattung stellte auch die Internetverbindung bzw. das Internetvolumen für mehr als die Hälfte der Befragten ein Problem dar. So gab S4 an, dass oft auch auf Grund der häuslichen Situation die Internetverbindung überlastet war, da viele Personen zu gleich im Netz waren (S4: 72-74). S1.3 (68) merkte Verbindungsprobleme an, die vor allem bei Teilnehmenden auftraten, die nicht mit einem Computer, sondern über WhatsApp am Smartphone am Unterricht teilnahm. S1.2 (16), S3 (74) und S1.4 (24) nannten fehlendes Datenvolumen als eine der großen Herausforderungen neben digitaler Ausrüstung und fehlender digitaler Kompetenz.

[...] [Das] Problem war, dass die Teilnehmer, die zum Beispiel ein Smartphone zur Verfügung hatten, haben auch keine richtigen Internetverträge gehabt, also sie haben auch sehr begrenzte Internetraten zur Verfügung gehabt. Also nicht nur, dass das Internet sehr langsam war, sondern es war auch schnell verbraucht und sie konnten sich es zum Teil auch nicht mehr Datenvolumen nachkaufen. (...) (S1.2: 16)

Bezüglich der häuslichen Situation der Teilnehmenden sprach S3 (62) auch die gleichzeitige Betreuung der Kinder als Störfaktor für einen gelingenden Unterricht an und merkte auch an, dass davon vor allem die Frauen betroffen waren (S3: 63-64)

Wenn die Teilnehmer Kinder hatten, waren die auch zu Hause. Und das war wirklich störend. Die haben ständig / Sehr oft mussten die Teilnehmer weglaufen von der Kamera, weil sie etwas mit den Kindern machen mussten. Es war mühsam. (S3:62)

Bei technischen Problemen stellten anwesende Kinder jedoch wiederum oft eine Hilfe dar. So gibt S3 (72) an, dass „Familienmitglieder von den Teilnehmern geholfen [haben] [...] Wenn zum Beispiel das Audio nicht funktioniert hat, kein Ton, habe ich die Teilnehmer angerufen und dann habe ich quasi mit den Kindern gesprochen und die haben dann geholfen“ (S3, 72). Auch S1.2 (16, 38) und S2.2 (16) sprachen die Hilfestellung von Familienmitgliedern vor allem bei technischen Herausforderungen an.

S1.1 (22) sah als eine der Herausforderung für die gewinnbringende Gestaltung des Fernunterrichts den „Widerstand der Teilnehmenden an“ (S1.1: 22) und setzte dies auch in Verbindung mit dem sozialen Aspekt der Deutschkurse.

Viele Frauen kommen in den Deutschkurs, weil sie / (...) nicht weil sie sich hier wohlfühlen, das stimmt vielleicht nicht, aber weil sie dann ein Alibi haben, dass sie von zu Hause ausgehen können und die / die Tätigkeiten, die sie jeden Tag zu Hause ausüben haben, ein bisschen loswerden können und (...) im Lockdown hatten sie dann diese Ausrede nicht mehr, dass sie zum Deutschkurs gehen können. Sie waren abgekapselt und das hat sie gestört. (S1.1: 22)

Auch S1.3 gab an, dass die Akzeptanz von digitalen Tools ein wichtiges Kriterium für das Gelingen des virtuellen Unterrichts darstellt (S1.3: 24), was im Rahmen der Anforderungen jedoch noch einmal aufgegriffen wird.

Sowohl S4 als auch S1.3 sahen die größte Herausforderung darin, den Kontakt zu den Teilnehmer*innen zu halten, wobei S1.3 anmerkte, dass die Motivation der Teilnehmenden mit der Zeit nachließ und es zu „Ermüdungserscheinungen“ (S1.3: 52) kam, sodass nicht mehr alle erreicht werden konnten (S1.3: 52, S4: 70) und S4 den Grund darin sah, dass „die faulen Leute sozusagen, die eh schon schwer zu motivieren waren, [...] dann eben in diesem Online-Unterricht [nicht kontinuierlich anwesend waren] / Die haben sich gemeldet am Anfang: ‚Ja, wir sind da‘. Und dann, wenn ich sie angerufen habe, waren sie nicht erreichbar“ (S4:70)

Neben den zielgruppenspezifischen Schwierigkeiten gaben manche Lehrende auch an Schwierigkeiten bei der Unterrichtsumsetzung auf Grund fehlender digitaler Kompetenzen gehabt zu haben. So gibt S2.2 an, dass sie/er Spiele und „Tools für aktive und digitale Mitarbeit“ nicht umsetzen konnte, da sie/er „nicht so stark im digitalen Bereich“ sei (S2.2: 20). S2.2 habe zwar gegen Ende der akuten Pandemiephasen einen Kurs zum Unterricht mit digitalen Medien angefangen, aber nicht fertiggestellt (S2.2: 20). Auch S1.3 gab fehlende digitale Kompetenzen als Herausforderung für die Unterrichtsgestaltung an, da sie/er zuvor nie mit Videokonferenztools gearbeitet hatte (S1.3:

9) S1.3 hat sich die nötigen Kompetenzen dann versucht selbst und unter Hilfestellung von Kolleg*innen anzueignen (S1.3: 8,24).

Zu den digitalen Kompetenzen und der technischen Ausstattung der Lehrenden gaben auch S1.2 (80-81) und S3 (85-87) an, dass die teilweise bei den Lehrenden mangelhaft war:

[...] nicht einmal die Trainer [haben] alle ein Smartphone und die Datenmenge und Internet zu Hause. Wir haben nämlich auch einige Kollegen, die eigentlich schon pensioniert sind und neben der Pension noch arbeiten. Also die hatten zu Hause auch nicht die Ausstattung (S1.2: 87)

So stellte Institution 1 für diejenigen Lehrenden, die keine Ausstattung hatten, Geräte zur Verfügung, aber die Lehrenden konnten diese nicht nutzen. „Das Notebook wurde vor die Tür geliefert und sie war nicht in der Lage das einzuschalten, einzusteigen und überhaupt das in Betrieb zu nehmen. Geschweige denn, sich einzuloggen und die Programme zu installieren“ (S1.2: 85). S4 merkte auch an, kein geeignetes Gerät zu Hause gehabt zu haben und daher den Unterricht nicht über ein Videokonferenztool gestalten haben zu können (S4: 47, 102)

Bei Institution 3 gab es für die Lehrenden eine Hilfestellung bei technischen Problemen, welche S3 neben der unterrichtlichen Tätigkeit übernahm (S3: 83). Sie/Er hält zu den technischen bzw. digitalen Schwierigkeiten der Lehrenden folgendes fest:

[...] mir passiert es oft, dass Kollegen oder Kolleginnen kamen und gesagt haben, dass der Ton nicht funktioniert und sie nicht wissen, was sie machen sollen. Und dann war am Bildschirm quasi der Ton ausgeschaltet (...) Das ist ein Klick und (...) solche Fragen (...) Ich würde das nicht von einer Person erwarten, die an einer Uni studiert hat, weil ein Unistudium auch mit Computer verbunden ist und die Trainer sollten diese Kenntnisse schon haben (S3: 80)

Herausforderungen bei der Unterrichtsumsetzung auf Grund technischer Probleme gaben S1.1 und S2.2 bei der Umsetzung von Partnerarbeiten an. S1.1 meinte, dass „Jitsii diese Möglichkeit nicht angeboten hat“ (S1.1: 54) Dabei bezieht sich S1.1 auf die eingeschränkten Videokonferenzfunktionen, in dem von ihr verwendeten Programm *Deutschfuchs*. S2.2 merkte an, dass es im Videokonferenztool zwar die Option gab Breakout-Räume zu erstellen, dies aber oft mit technischen Problemen verbunden war, sodass immer wieder Teilnehmende verschwunden sind (S2.2: 30,46)

Manche Teilnehmenden gaben auch didaktische Schwierigkeiten bezüglich der Vermittlung mancher Fertigkeiten und der Arbeit mit Online-Aufgaben an. So schilderte S1.1 (40), dass im Programm, welches sie/er nutzte, beispielsweise fehlende Leerstellen nach einem Komma als Fehler gewertet wurde, wobei dies für die Erledigung der Aufgabenstellung selbst nicht relevant war. S3 meinte, dass die Vermittlung der Fertigkeit Sprechen in Zoom schwierig zu realisieren war, da die Gruppen zu groß waren.

Sie/Er musste die Gruppen für das Sprechtraining folglich teilen und hatte dann nur die Hälfte der Unterrichtszeit zur Verfügung, wobei S3 anmerkte, mit der Gruppenteilung eine gute Lösung gefunden zu haben (S3: 68).

S2.2 und S4 merkten zudem Schwierigkeiten bei der Evaluierung der Leistungen der Kursteilnehmenden im Fernunterricht an, da nicht überprüft werden konnte, ob die Schreibaufgaben von den Teilnehmenden eigenständig verfasst wurden (S4: 90; S2.2: 24). S2.2 entschloss sich daher die Evaluierungen nur mehr mündlich im Videokonferenzsetting zu machen (S2.2: 24-26).

Fast alle Interviewteilnehmenden sprachen in Zusammenhang mit dem Fernunterricht den erhöhten Arbeitsaufwand und die höhere Belastung an, den diese Unterrichtsgestaltung mit sich brachte. Hierbei sprachen die Teilnehmenden vor allem den langwierigen Prozess der Korrekturen an, da sie die Aufgaben von den Teilnehmenden per Foto oder Screenshot übermittelt bekamen, diese ausdrucken, korrigieren, einscannen und wieder zurückschicken mussten, und die Tatsache, dass das Unterrichten über ein digitales Medium sehr anstrengend war (S1.1: 62; S1.3: 22; S2.1: 12; S2.2: 26; S3: 25; S4: 90). S1.1 geht hier auf den fehlenden Augenkontakt¹² und die verminderte non-verbale Kommunikation ein.

Es ist anstrengender online zu unterrichten, weil man nicht immer sieht, ob sie schon fertig sind, wie schnell sie arbeiten. Nicht, dass ich die Zeit nicht einschätzen kann, sondern weil ich die Einzelnen vielleicht nicht so gut kenne und der Augenkontakt fehlt sehr oft und dass ist, wo man halt sieht, ob die Kursteilnehmer das verstanden haben. Ich meine jetzt nicht die Grammatik, sondern verstanden haben, was ich gesagt habe. Also die Reaktion ist halt sehr wichtig. (S1.1: 62)

S3 (35) spricht auch die Mehrbelastung durch die Organisation des Fernunterrichts im ersten Lockdown, welche sie/er als Projektleitung übernommen hat, an.

In der ersten Phase nicht (...) weil da mussten wir / weil wir nicht vorbereitet waren, mussten wir quasi alles koordinieren. Wir hatten 50 oder 60 Trainer und jemand musste das alles planen, koordinieren. Und deswegen habe ich gearbeitet jeden Tag, (...) manchmal bis Mitternacht, weil wir alles schnell machen mussten, weil / Wir wollten die extra administrative Arbeit von den Trainern wegnehmen, damit sie wirklich diese Zeit unterrichten können und wir haben probiert, wirklich alles zu organisieren. Das war unsere Aufgabe, ja. (S3: 35)

S1.2 (28), S1.3 (34), S3 (39, 108) und S4 (35, 134-135) sprechen auch Herausforderungen in der Umsetzung des Präsenzunterrichts während der Covid19-Pandemie an. So gaben die Befragten an, dass der Unterricht in den geteilten Gruppen teilweise sehr mühsam war. S1.2 (28) gab an, dass es in den Alphabetisierungsgruppen sehr schwierig

¹² Man spricht hier vom sogenannten Eye-Contact-Dilemma. Dies bezieht sich auf die Tatsache, dass es in Videokonferenzen nicht möglich ist, Blickkontakt mit seinem Gegenüber zu halten, da man dazu in die Kamera blicken müsste, den Blick aber grundsätzlich beim Sprechen auf den Bildschirm richtet (Schlütter (2011, S. 90). Es gibt jedoch mittlerweile Tools um dieses Dilemma zu umgehen.

war, den Teilnehmenden verständlich zu machen, wann sie kommen müssen und wann nicht. S1.3 (34) und S3 (39) merkten an, dass die Progression im Präsenzunterricht durch die Gruppenteilung sehr langsam war, auch auf Grund der Korrektur der ganzen Hausübungen, die sie selbstständig zu Hause erledigen sollten. S3 (108) und S3 (35) sprechen auch die große Belastung, die das Unterrichten mit Maske darstellte, an. Dabei gehen sie auf den Aspekt des erschwerten Verständnisses auf Grund der fehlenden Artikulation und Mimik beim Sprechen ein, was vor allem für Alphabetisierungsgruppen ein Problem darstellte.

Ich liebe diesen Job. Obwohl das in der Zeit der Corona-Pandemie mühsam war mit den Masken zu unterrichten stundenlang. Was auch eine Herausforderung war, besonders in Alpha-Gruppen, wo man wirklich auf die Aussprache aufpassen muss (S3: 108).

S4 (134-135) sprach in Kombination mit der Maske auch die Tatsache der Abstandregel in der Klasse als Herausforderung für die Unterrichtsgestaltung an, was auch mit ihrer/seiner Sichtweise auf den Unterricht zusammenhängt. Durch den physischen Abstand und die Maske hat sich die Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden vergrößert, was S4 (134-135) gestört hat.

[...] Weil ich bin, ich sehe mich nämlich gar nicht so als die/der Lehrer*in. Ja okay, ich kann halt zufällig ein bisschen besser Deutsch als die. Aber die können dafür etwas anderes viel besser als ich. Ja wir sind irgendwie gleich, nur zeige ich ihnen halt ein bisschen was in Deutsch. Deswegen bin ich lieber unter den Leuten und das hat mich extrem gestört, dass ich dann mit dieser Maske und dem Abstand und so weiter, es war halt wirklich dann unangenehm (S4: 134-135)

Für S3 (39, 86) waren die Abstandsregeln vor allem aus organisatorischer Sicht eine Herausforderung, da alle Klassenräume angepasst, Trennwände aufgestellt und Desinfektionsmittel bereitgestellt werden mussten. Auch die Organisation der Prüfungen unter Einhaltung der Abstandsregeln musste geplant werden. S3 beschrieb die Situation wie folgt:

[...] Das war wieder ein großer Aufwand: Planung, wie machen wir das, wie sitzen die Teilnehmer, Abstand, wie kann das alles gewährleistet werden. Wenn eine Kontrolle kommt, wie können wir beweisen, dass die Abstand von 2 Metern haben. Dazu sind noch Prüfungen gekommen. Die mussten wir auch planen. Ich war dann auch für die Prüfungen zuständig. Planung von Prüfung, Durchführung und Zertifikate. All diese Sachen. Und da habe ich / war ich ständig in Kontakt mit dem ÖSD und dem ÖIF. Und da waren auch lauter Vorschriften, die sich auch jede Woche geändert haben. Und da kann ich mich erinnern. Ich habe / Also jeden Tisch musste ich abmessen mit einem Messband, dass es genau von Schulter zu Schulter der Teilnehmer Minimum 2 Meter Abstand ist, was auch sehr oft nicht möglich war. [...] (S3: 86)

Nur Interviewteilnehmende/r S2.1, welche/r als Zielpublikum Maturant*innen und Akademiker*innen unterrichtete, nannte keinerlei Herausforderungen bei der Unterrichtsgestaltung während der Pandemie, bis auf den Mehraufwand auf Grund der Korrektur und der Versendung des während des virtuellen Unterrichts gemeinsam erstellten

Word-Dokuments sowie der Korrekturen der Schreibaufgaben (S2.1: 12). Die Frage, ob der Unterricht irgendwelche Herausforderung barg, verneinte S2.1 und gab an, diese Unterrichtsform geliebt zu haben (S2.1: 34). Als Grund für das gute Gelingen des Unterrichts nannte S2.1 die Tatsache, dass sie/er nur höhere Niveaustufen unterrichtete (S2.1: 36). Hier ist anzumerken, dass wahrscheinlich auch die Einstellung von S2.1 zu digitalen Medien und zum Unterricht mit digitalen Medien zum guten Gelingen des Unterrichts beitrug.

4.5.5 Herausforderung auf Seiten der Lernenden

Nachdem im vorherigen Abschnitt die Herausforderungen auf Seiten der Lehrenden beschrieben wurden, sollen an diese Stelle die Herausforderungen, die sich den Lernenden bei der Teilnahme am Unterricht während der Pandemie stellten, beschrieben werden. Hier muss angemerkt werden, dass die Herausforderungen auf Seiten der Lernenden nur aus der Sichtweise der Lehrenden beschrieben werden können, da nur Lehrende in der Interviewstudie befragt wurden. Außerdem hängen die Herausforderungen der Lernenden stark mit den oben beschriebenen zielgruppenspezifischen Herausforderungen für die Lehrenden zusammen. Trotzdem sollen sie an dieser Stelle noch einmal überblicksmäßig zusammengefasst und veranschaulicht werden.

Die größten Herausforderungen, die sich nach Angaben der Lehrenden bei vielen Teilnehmenden ergaben, waren auf mangelnde digitale Kenntnisse, technische Ausstattung und instabile Internetverbindungen zurückzuführen, welche dazu führten, dass die Teilnehmenden nicht oder nur eingeschränkt am Unterricht im Fernunterrichtssetting teilnehmen konnten (S1.1: 22, 24, 40; S1.2: 16, 44, 83; S2.2: 32, 36, 46, 57; S3: 18, 57, 70, 74, 80; S4: 72-74;

Es lag großteils an der technischen Ausstattung. Also, obwohl die Teilnehmer auch die Smartphones hatten, das waren keine guten Smartphones. Das hat nicht mehr funktioniert. Also die Programme haben auf ihren Handys zum Teil nicht funktioniert. Sie waren auch nicht in der Lage das noch zusätzlich zu erlernen. Mit dem WhatsApp hat es funktioniert, weil sie das schon im Privatleben benutzen. Also haben sie schon gewusst, wie das geht. Und Zoom und so weiter das war auch nicht möglich, weil, wie ich schon gesagt habe, vor allem wegen diesen Daten. Also sie konnten sich diese Daten nicht leisten und ich konnte jetzt nicht mit 2 Teilnehmern nur Zoom-Meeting machen, wenn die anderen überhaupt keine Möglichkeit hatten. Also im WhatsApp haben wir auch probiert, es mit Video zu gestalten, aber dann ist immer jedem sein Handy abgestürzt (S1.2: 83)

Hatten die Teilnehmenden zusätzlich zu diesen Faktoren auch ein sehr geringes sprachliches Niveau, wie es beispielsweise in Alphabetisierungs- und A1-Gruppen der Fall ist, so waren die Herausforderungen für die Teilnehmenden nach Angaben der Lehrenden

zu groß und eine gewinnbringende Teilnahme am Fernunterricht nicht möglich (S1.2: 40,46, S1.3: 14, S3: 25, 55). S1.2 betont, dass es vor allem bei Personen, die schon älter waren, auch in der Erstsprache nicht alphabetisiert waren und zudem keine Hilfe von Familienangehörigen hatten, eher zu „regressive[n] Entwicklungen“ (S1.2:37) kam.

Auch S2.2 (16) und S4 (110) merkten an, dass vor allem ältere Personen Probleme beim Umgang mit digitalen Medien gehabt hätten und ohne die Unterstützung der Familie nicht teilnehmen hätten können. S3 (78) merkte zunächst an, dass vor allem ältere Personen mangelnde digitale Kompetenzen aufwiesen, räumte dann jedoch ein, dass auch jüngere Leute teilweise nicht mit digitalen Medien umgehen konnten (S3: 78). Generell stellten Familienangehörigen während des Lockdowns für Teilnehmende eine wichtige Hilfestellung bei Herausforderungen dar (S3: 72).

Einige Lehrende (S1.1:54, S1.3: 56) sprechen die Tatsache an, dass viele Lernende nicht lerngewohnt sind und vor allem nicht allein bzw. selbständig lernen können, was im Fernunterricht ein Problem darstellte, da die Unterstützung der Lehrkraft nicht so wie in der Klasse gegeben war. Auch S2.2. (64) gab an, dass der Erfolg vom virtuellen Unterricht mit der Motivation und Selbstständigkeit der Teilnehmenden zusammenhänge, das heißt, dass motivierte und selbstständige Teilnehmende im virtuellen Setting durchaus lernen könnten, aber andere zurückbleiben und keine Fortschritte mehr machen (S2.2: 64).

Für manche Teilnehmenden war nach Angaben der Lehrenden auch die Kurszeit im virtuellen Setting zu lang, da das Setting die Teilnehmenden schneller ermüdete (S1.1:52). Zudem konnten sie allein nicht so viel Unterrichtsstoff bewältigen (S1.2:36).

Manche Teilnehmenden hatten auch Schwierigkeiten, den Unterrichtsablauf bzw. die Kurszeiten zu verstehen, d.h. zu welcher Zeit sie an welchem Ort sein mussten. So gab S1.2 an, dass manche beim Präsenzunterricht in geteilten Gruppen zur falschen Zeit bzw. gar nicht zum Unterricht gekommen sind (S1.2:28). Was den Fernunterricht betrifft, so merkte S1.1. (52) an, dass manche vergessen hatten, dass der Kurs stattfand, und die/der Lehrende die Teilnehmer*innen telefonisch kontaktieren musste. S1.3 schilderte eine Situation, aus welcher klar wird, dass manche Teilnehmenden den Fernunterricht nicht als „richtigen Unterricht“ wahrgenommen haben (S1.3: 68).

Einer hat mich mal beim *Geschäft* angerufen und ist mit dem Einkaufswagen durch *Geschäft* (lacht). Also teilweise haben die Leute auch irgendwie nicht so ganz verstanden, dass wir jetzt eigentlich im Unterricht sind. Das ist zwar toll, wenn man so mobil ist, aber man versteht dann oft nicht, dass es ja eigentlich DOCH ein Unterricht ist und nicht nur ein Spaziergang, wo man so nebenbei einmal plaudert.

Ein weiteres Problem, das sich vor allem, aber nicht nur den weiblichen Kursteilnehmenden stellte, war nach Angaben der Lehrenden die Tatsache, dass auch die Kinder zeitgleich zu Hause waren und betreut werden mussten, sodass sie nicht konzentriert am Unterricht teilnehmen konnten (S3: 62-64, S1.3: 58) S1.3 schildert die schwierige häusliche Situation wie folgt:

Die Leute waren ja dann alle zu Hause, sprich Papa mit 5 Kindern, wo dann eines am Bauch herumturnt und die anderen 4 krakeln irgendwo im Hintergrund und dann noch die Katze, die irgendwie grad auf den Küchentisch / Also die häusliche Situation natürlich. Das hat sich ja auch alles gesteigert und da dann eine Arbeitsatmosphäre zu schaffen /Oft haben die Leute nicht einmal den Raum. Oder es sind dann die ganze / Also die ganze Familie hat nur zwei Zimmer, ein Schlafzimmer und ein Wohnzimmer und Küche, wo sich alles abspielt. Da kann man nicht lernen. Also das geht überhaupt nicht. (S1.3: 58)

S2.1 merkte zu den Herausforderungen auf Seiten der Lernenden wiederum als einzige/r an, dass sich den Teilnehmenden keine Schwierigkeiten bei der Teilnahme am Unterricht stellten. Lediglich in der ersten Einheit kam es zu kurzen Verzögerungen, bis alle erfolgreich in die Videokonferenz eingetreten waren (S2.1: 50). Hier kann wieder eine Verbindung zur Zielgruppe hergestellt werden, die bei S2.1 „Personen mit Matura oder akademischen Abschluss“ auf B1 oder B2-Niveau darstellten.

4.5.6 Anforderungen an Lehrende und Lernende

Im folgenden Abschnitt sollen die Ergebnisse zu den Kategorien „Anforderungen an Lehrende“ und „Anforderungen an Lernende“ präsentiert werden. Diese Kategorien wurden zusammengefasst, da die Antworten der Befragten hierzu nicht so umfangreich waren. Es soll in der Folge also beschrieben werden, welche Anforderungen das Unterrichten während der Covid19-Pandemie an Lehrende und Lernende stellt, das heißt, welche Kenntnisse, Rahmenbedingungen und Voraussetzungen Lehrende brauchen, um den Unterricht sinnvoll gestalten zu können und welche Kenntnisse, Rahmenbedingungen und Voraussetzungen Lernende haben müssen, um am virtuellem Unterricht erfolgreich teilzunehmen. Damit ein Unterricht im virtuellen Setting gelingen kann, müssen nämlich die Voraussetzungen auf beiden Seiten vorliegen.

Alle Lehrenden beziehen sich bei den Anforderungen, die das Unterrichten während der Pandemie an die Lehrenden stellt, auf das Unterrichten im virtuellen Setting und nennen bei den Kenntnissen die digitalen Kompetenzen und bei den Rahmenbedingungen die technische Ausstattung als Mindestanforderung für eine gewinnbringende Gestaltung des Unterrichts während einer Pandemie.

Zur technischen Ausstattung hielten S1.2 (46) und S3 (8, 100-103) fest, dass man einen Computer mit Webcam braucht. S3 (80) nannte neben der Webcam auch ein Mikrofon als notwendige digitale Ausrüstung, die man für den Unterricht braucht. Auch S1.1 erwähnt im Nachgespräch (Anhang 3), dass ein Headset nötig ist. S1.1 schilderte zudem, dass ein Touch-Screen-Laptop und digitale Kursbücher optimal wären, da es so vor allem für A1- und A2-Gruppen einfacher ist, dem Unterricht zu folgen (S1.1: 56). Für S1.2 (22) und S4 (104) wäre auch eine Lernplattform nützlich, auf der man Aufgaben bereitstellen kann. S1.3 (62) erwähnte, dass auch ein Diensthandy, ein Drucker und ein Scanner für die Gestaltung des Fernunterrichts notwendig sind. Neben diesen technischen Geräten nennt S1.1. (56) stabiles Internet als eine Grundvoraussetzung zur erfolgreichen Unterrichtsumsetzung.

Alle Lehrenden erwähnten auch digitale Kompetenzen und merken hier an, dass man als Lehrende/r die notwendigen Programme, wie Videokonferenztools, kennen und bedienen können muss und „Computer-affin“ (S1.1: 22) sein sollte (S.1.1: 22; S1.2: 46; S1.3: 48; S2.1: 48; S3: 80-81; S4: 104). S1.3 (48) betonte auch, dass es darum geht, als Lehrende/r digitalen Medien offen gegenüberzustehen, sich darauf einzulassen und verschiedene digitale Tools auszuprobieren, was wieder eine Verbindung zur Kategorie „Einstellung zu digitalen Medien“ darstellt.

Neben der digitalen Ausrüstung und Kompetenz nannte S1.1 (56) auch „Motivation“ und S2.2 (50) „Geduld“ als Grundvoraussetzung für einen gelingenden Unterricht im virtuellen Raum.

Was die Anforderungen des Unterrichts im virtuellen Settings für die Lernenden betrifft, merkten die meisten Befragten an, dass die Lernenden die gleichen Voraussetzungen wie die Lehrenden brauchen, um am digitalen Unterricht teilnehmen zu können. So nannten die Lehrenden digitale Kenntnisse und die digitale Ausrüstung der Teilnehmenden als Grundvoraussetzung für die Teilnahme am Unterricht im virtuellen Setting. (S1.1: 58; S1.2.: 46; S1.3: 65-66; S2.1: 19, S3: 80, S4: 110), wobei S1.1 (57) anmerkte, dass der Unterricht auch gelingen kann, wenn die Teilnehmenden digital nicht besonders affin sind. Auch S2.1 (48) gab an, dass die Teilnehmenden lediglich das E-Mail-Programm kennen sollten, da der Einstieg in die Videokonferenz automatisch passiere und sie dort nichts machen müssten. S2.1 (19) erwähnte aber auch, dass sie/er nur Teilnehmende hatte, die sich mit Internet und Computer auskannten.

4.5.7 Implikationen, Änderungswünsche und Forderungen für den zukünftigen Unterricht von Seiten der Lehrenden

In diesem Abschnitt sollen nun die Ergebnisse zur Kategorie „Implikationen, Änderungswünsche und Forderungen für den zukünftigen Unterricht“ zusammengefasst werden. Dazu zählen sowohl Änderungswünsche bzw. Forderungen, die die Lehrenden in Hinblick auf die Covid19-Pandemie äußern, sowie auch etwaige Implikationen für den Unterricht in geförderten Deutschkursen, die sich aus den Erfahrungen mit dem Unterricht während der Pandemie ergeben.

Einige Lehrende führten in Hinblick auf das Unterrichten während der Pandemie die Forderung an, dass den Lehrenden die technische Ausstattung, sowie ein Diensthandy zur Verfügung gestellt werden sollte und dass die Kosten, die sich aus der Tätigkeit im Home-Office ergeben, von der Institution übernommen werden sollen (S3: 102-104, S1.3: 95). S1.1 merkte die Forderung nach technischer Ausstattung durch die Firma und nach Finanzierung von digitalen Tools im Nachgespräch noch an (siehe Anhang 3, Postskript 1.1). Zur technischen Ausstattung der Firma gab S3 an, dass auch das W-Lan-Netzwerk in der Institution besser funktionieren muss, damit alle Lehrenden eine stabile Internetverbindung zur Verfügung haben, wenn sie nicht im Home-Office, sondern von der Firma aus im virtuellen Setting unterrichten möchten (S3: 105). Außerdem merkte S3 an, dass das Institut den Lehrenden Arbeits-E-Mail-Adressen zur Verfügung stellen muss, über die die Kommunikation laufen kann (S3: 30-32).

Auch den Teilnehmenden müsste nach Angaben von S3 (100) die nötige digitale Ausstattung zur Verfügung gestellt werden bzw. zumindest ein Zuschuss für die Internetkosten gegeben werden, damit sie auch die Möglichkeit haben, am Unterricht teilzunehmen. Außerdem führten S1.2 (47), S1.1. (64) und S3 (116) an, dass die Teilnehmenden eine Schulung im Umgang mit digitalen Medien bekommen sollten, damit ein virtueller Unterricht zielführend gestaltet werden kann. S1.2 (47) merkte jedoch an, dass dies vor allem bei Alphabetisierungsgruppe ein sehr zeitaufwändiger Prozess sei.

Also die sollten wirklich eine spezielle Schulung bekommen, bevor sie einen Online-Kurs machen. Da muss man es richtig erlernen und trainieren und ausprobieren und ich denke mir, da wären vielleicht auch die Leute, die noch nicht schreiben und lesen, vielleicht auch in der Lage, sich das zu merken. [...] Man müsste das eigentlich zuerst alles im Präsenzunterricht richtig sich aneignen, damit es dann auch zu Hause ohne Hilfe funktioniert (S1.2: 47)

Aufgrund dieser Schilderung spricht sich S1.2 (54) dafür aus, Alphabetisierungskurse bei einem etwaigen erneuten Lockdown auszusetzen, da die Körpersprache und Aus-

sprache beim Unterrichten in dieser Zielgruppe sehr wichtig seien und der Fortschritt im Fernunterricht-Setting im Vergleich zum Aufwand viel zu gering wäre.

Also ganz ehrlich, wenn ich jetzt daran denke, ich würde mal sagen, so Alphabetisierungskurse sollten einfach ausgesetzt werden, weil der Fortschritt so minimal ist und der Aufwand so extrem ist. Wäre da jetzt Vorbereitungszeit und wären die Teilnehmer daran gewohnt, dass sie auch ohne Pandemie E-Learning-Aufgaben machen und damit vertraut sind, dann wäre es wahrscheinlich möglich einen Teil online zu machen, aber sonst bei den Alphabetisierungskursen ist extrem die Körpersprache und überhaupt diese persönliche Anwesenheit richtig wichtig, weil man die Aussprache lernen muss. Man muss die andere Person anschauen, dass man auch die Laute gut ausspricht, dass man sie gut hört und versteht. Also ich finde, die Alphabetisierungskurse, die sollten ausgesetzt werden (S1.2: 54)

S1.1. (62) und S4 (siehe Anhang 3, Postskript S4) sprachen in Zusammenarbeit mit dem Home-Office das fehlende Vertrauen des Arbeitgeber/der Arbeitgeberin an und merkten an, dass sie sich wünschen würden, dass auch die Arbeit zu Hause wertgeschätzt wird und dass den Arbeitnehmer*innen mehr Vertrauen geschenkt wird.

[...] Also wenn du nicht hier sitzt und wenn ich nicht sehe, dass du arbeitest, dass du pünktlich um 8 ankommst und nicht vor 14 Uhr nach Hause gehst, dann glaube ich dir nicht, dass du echt arbeitest. [...] Ich hoffe, dass Corona daran etwas geändert hat, dass die jeweiligen Arbeitgeber jetzt das nicht mehr so auffassen, dass man nur am Arbeitsplatz arbeiten kann oder arbeitet, sondern auch ehrlich von zu Hause aus auch arbeitet (S1.1: 62)

Viele Lehrende merkten an, dass sie seit dem Lockdown vermehrt digitale Medien in den Unterricht integrieren. Zum einen, weil das AMS als Reaktion auf die Herausforderungen im ersten Lockdown nun seit Mitte/Ende 2021 für alle Deutschkurse zwei verpflichtende Einheiten im Computerraum vorsieht, zum anderen aber auch weil viele Lehrende die Wichtigkeit der digitalen Kompetenz für die Teilnehmenden erkannt haben und diese fördern möchten (S4: 110, 119-122; S3: 90, 94; S1.3: 90). Viele führten hier als Argumente an, dass wir in einer digitalen Welt leben und digitale Kompetenzen die Grundvoraussetzung für die Teilnahme am alltäglichen Leben darstellen, sowie auch im Kontext der Arbeit von zentraler Bedeutung sind (S1.1: 66- 70; S3: 90; S2.1: 64; S1.3: 90; S1.2: 55-58).

Wir leben in einer Zeit, wo es wichtig ist, alles online machen zu können. Wenn sie eine Arbeit suchen, müssen sie alles online schicken, Lebenslauf ist auch digital. Wenn sie etwas bestellen möchten, können sie das auch online machen. Alles funktioniert online. [...] Und deswegen ist gut, wenn wir auch innerhalb des Deutschunterrichts das alles ein bisschen probieren. [...] Also ich probiere die Leute dazu zu zwingen oder sie dazu zu bringen, also diesen Weg, dass es super ist, weil es heutzutage / ohne Internet oder Computerkenntnisse ist es sehr schwierig eine Arbeit zu finden oder etwas zu machen (S1.3: 90)

S1.2 (55) und S2.1 (64-68) merkten jedoch auch an, dass es für ältere Teilnehmende, die kurz vor der Pension stehen, nicht so wichtig sei, sich digitale Kompetenzen anzueignen, da sie sie im Arbeitsleben nicht mehr brauchen werden. S2.1 (64) erwähnte in diesem Zusammenhang, dass es beim Zielpublikum „Maturant*innen und Akademi-
98

ker*innen“, welche sie unterrichtete, „für ihre Zukunft [...] von Vorteil [war]“, für Teilnehmende mit geringem Lernpotential, die sich im Umgang mit digitalen Medien schwertun, wäre es hingegen nicht so einfach, online zu unterrichten (S2.1: 64-68).

In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung gaben einige Lehrende an, dass sie digitale Medien seit der Covid19-Pandemie nicht nur im Computerraum, sondern auch im Unterricht in der Klasse vermehrt verwenden, wobei im Computerraum vor allem das selbstständige Lernen mit Online-Übungen auf Lernplattformen gefördert wird und im Klassenraum digitale Geräte, wie das Handy, in das Unterrichtsgeschehen eingebaut werden (S4: 120; S3: 94; S1.3: 78) Vor allem S1.3 (83) schilderte eingehend, welche zusätzlichen, abwechslungsreichen Lernmöglichkeiten der Unterricht im Computerraum für die Teilnehmenden bildet. So sprach sie/er beispielsweise den Zugang zu authentischen Materialien, interaktiven Übungen und Lernvideos an. Dabei setzt S1.3 an den Kenntnissen und Voraussetzungen der Lernenden an und versucht ihnen auf diese Weise das Lernen mit digitalen Medien näher zu bringen und sie dazu zu animieren, selbstständig mit diesen digitalen Tools weiterzuarbeiten (S1.3: 90).

S1.1 (74-78) und S1.2 (66), die zum Zeitpunkt der Interviews in ÖIF-Kursen tätig waren und somit keinen Zugang zum Computerraum hatten, gaben an, dass sie digitale Medien zwar teilweise in den Unterricht integrieren, indem sie den Teilnehmenden beispielsweise LernApps zeigen, die sie zu Hause verwenden können. Jedoch können sie auf Grund der unzureichenden W-Lan-Verbindung im Institut digitale Medien im Klassenraum nicht wirklich einsetzen.

Manche Lehrende wünschen sich, dass der Unterricht im virtuellen Raum als fester Bestandteil in die Deutschkurse integriert wird, da ihnen das Konzept des virtuellen Unterrichts sehr gut gefallen hat. (S3: 88; S2.1: 54; S1.1: 22, 24)

Ja, also die Erfahrung, dass man auch online wunderbar lernen bzw. unterrichten kann. Und ich würde das sogar unterstützen, dass wir das vermehrt einsetzen. Also es würde glaube ich nicht schaden. Ich sage nicht, dass wir jeden Tag online unterrichten sollen, aber ab und zu, vielleicht einmal oder zweimal die Woche. Also ein paar Tage bzw. wenn es solche Situationen gibt, wo es von Vorteil wäre. Also das würde ich mir schon wünschen. Also alleine aus dem Grund, weil man wirklich sehr viel Zeit sparen kann. Als Mama/Papa hat mir das sehr viel gebracht. (S2.1: 54)

S3. merkte an, dass von einem teilweise virtuell abgehaltenen Unterricht auch die Lernenden profitieren würden, die digitale Medien ablehnen, da sie dann gezwungen sind mit digitalen Medien umzugehen und dadurch auch Gefallen daran finden würden (S3: 88)

Auch in Bezug auf die eigenen digitalen Kompetenzen gaben die Teilnehmenden an, dass die Erfahrungen während der Pandemie sie dazu angespornt hätten, sich digital weiterzubilden.

Ja, also interessant war, wie schnell man eigentlich sich umstellen kann. Also weil man es muss. Und ich habe jetzt eigentlich sozusagen mehr Interesse noch dieses digitale Lernen zu lernen. Also ich habe mir jetzt auch schon Weiterbildungen organisiert und so, wo ich das irgendwie vertiefen kann, falls wieder einmal was kommt oder auch nicht. Ist ja egal. Aber diese Wissenserweiterung diese Erzwungene quasi. Also im Nachhinein gesehen fand ich das eigentlich etwas Positives [...] Ja, also mir hat das irgendwie für die Zukunft gezeigt, mich da zu rüsten. Und auch so jetzt im Unterricht. Wir haben ja jetzt hier auch Möglichkeiten mit den Computerräumen mit BIMA und so, dass man digital unterrichtet. Das wird auch ganz gut angenommen von den Leuten. Mir taugt es auch. Also in der Hinsicht hat sich sicher etwas getan.

(S1.3: 76 -78)

Fast alle Lehrenden gaben an, sich eine Fortbildung im Unterrichten mit digitalen Medien bzw. im virtuellen Setting zu wünschen (S4:115, S1.2: 50; S3: 113; S2.2: 81-84; S1.3: 95) S2.2 und S1.1 erzählten, sich bereits digital weitergebildet zu haben. So hat S1.1 (83-94) während der akuten Phasen der Pandemie viele Online-Fortbildungen zum Thema „Unterrichten mit digitalen Medien und im virtuellen Raum“ absolviert, welche sie/er sich selbst finanziert hat, wobei die/der Befragte angibt, dass die meisten Fortbildungen kostenlos waren. S2.2 hat einen E-Learning-Kurs zur Unterrichtsgestaltung im virtuellen Setting angefangen, aber nicht beendet (S2.2: 82). Dieser Kurs wurde vom Kursinstitut finanziert (67-68)

4.5.8 Einstellung zu (Unterricht mit) digitalen Medien und digitaler Kompetenz

Bei der Kategorie „Einstellung zu (Unterricht mit) digitalen Medien und digitaler Kompetenz“ handelt es sich um eine während der Analyse hinzugefügte Kategorie. Es wurde entschieden diese Kategorie mit in den Kodierleitfaden aufzunehmen, da die Einstellung der Lehrenden zu digitalen Medien und auch zum Unterricht mit digitalen Medien, sowie deren Einschätzungen zum Stellenwert digitaler Kompetenz auch Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung bzw. die Herausforderungen, die sich während dem Unterricht ergaben, sowie auch auf deren digitale Kompetenzen hat. Die Ergebnisse zu dieser Kategorie wurden teilweise schon im Abschnitt vorher präsentiert, sollen aber an dieser Stelle noch einmal zusammengefasst werden.

Während S1.1 (22, 24), S1.3 (76-78), S2.1 (34, 54) und S3 (46, 61, 88) dem Unterricht mit digitalen Medien sowie auch dem Unterricht im virtuellen Setting sehr positiv gegenüberstehen und den Wunsch äußern digitale Medien auch in den zukünftigen

Unterricht integrieren zu wollen bzw. teilweise auch im virtuellem Setting unterrichten zu wollen, halten S4 (128, 133, 161-166) und S2.2 (62-64) den Präsenzunterricht für effektiver, da sie/er den persönlichen Kontakt mit den Teilnehmenden als sehr wichtig ansehen. Trotzdem gibt S2.2 an, dass die/er sich „weiterbilden [möchte], aber das alles nur für den Notfall“ (62). Auffällig war auch, dass S2.2 (20) und S4 (156-160) als einzige angaben, „nicht so stark im digitalen Bereich“ (S2.2:20) zu sein. Bei S1.1 und S2.1 hängt der Wunsch, den Unterricht im virtuellen Setting zu gestalten, nach eigenen Angaben auch mit persönlichen Umständen zusammen. So gibt S1.1 (62) an, dass sie/er Kinder habe und Pendler*in sei und dass es daher für sie/ihn eine Erleichterung darstelle. Auch S2.1 (54) merkte an, dass es eine Zeitersparnis wäre und dass es ihr/ihm als Mutter/Vater Vorteile gebracht hätte.

S1.2 findet die Förderung digitaler Kompetenzen bei den Teilnehmenden zwar wichtig (S1.2: 55), glaubt aber, dass Alphabetisierungskurse im virtuellem Setting nicht gewinnbringend unterrichtet werden könnten, und spricht sich daher gegen einen virtuell-realisierten Unterricht bei Alphabetisierungsgruppen aus, wie oben bereits beschrieben (S1.2: 54).

4.6 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Im nachstehenden Abschnitt sollen die oben beschriebenen Analyseergebnisse zusammenfassend dargestellt werden und die Ergebnisse auch in Hinblick auf den im ersten Teil dieser Arbeit beschriebenen theoretischen Hintergrund sowie der bisherigen Forschung interpretiert werden. Dazu werden die einzelnen Forschungsfragen herangezogen und der Reihe nach mit Hilfe der Forschungsergebnisse beantwortet. Dabei muss festgehalten werden, dass im Vergleich zu den in Kapitel 4.5 im Detail beschriebenen Ergebnissen, an dieser Stelle nur mehr die wichtigsten und meistgenannten bzw. für den Vergleich mit der bisherigen Forschung relevantesten Aspekte herausgegriffen werden.

- Welche Unterrichtsformen kommen während der Covid19-Pandemie zum Einsatz?

Im Rahmen der Interviewstudie gaben die Befragten an, dass sie in den verschiedenen Phasen der Pandemie sowohl Präsenzunterricht als auch Fernunterricht abhielten. Dabei kam es sowohl auf die gesetzlichen Bestimmungen als auch auf die Vorgaben der jeweiligen Institution an, welche Unterrichtsform zum Einsatz kam. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben, herrschte im 1. Lockdown, der von März 2020 bis Mitte

Mai 2020 dauerte, ein Verbot von Präsenzlehrveranstaltungen, wodurch der Unterricht gezwungenermaßen entweder ausgesetzt oder im Fernunterrichts-Setting gestaltet werden musste (Schmidt-Hertha, 2021, S.23; Christ & Koscheck, 2021, S.1). Aus der Interviewstudie geht hervor, dass der Unterricht in den an der Studie beteiligten Institutionen sowohl teilweise ausgesetzt als auch im Fernunterrichtssetting realisiert wurde, wobei manche Institutionen bereits von Anfang an die klare Vorgabe stellten, dass der Fernunterricht virtuell in Form von Videokonferenzen abgehalten werden muss, während andere den Lehrenden keine Vorgabe bezüglich der Realisierung des Fernunterrichts gaben. Die Lehrenden gaben an, dass sowohl sie selbst als auch die Teilnehmenden mit der plötzlichen Umstellung auf Fernunterricht mit digitalen Medien überfordert waren und es häufig zu *Emergency Remote Teaching* (Scharnberg & Krahl, 2020) kam. So geht aus der vorliegenden Untersuchung hervor, dass die Lehrenden neben der Realisierung des Unterrichts im virtuellen Setting über synchrone Videokonferenzen, den Unterricht asynchron über WhatsApp oder E-Mail realisiert haben bzw. die Teilnehmenden lediglich telefonisch kontaktiert haben. Hier können Parallelen zur Untersuchung von Ragab Hassan et al. (2021) im KASA-Alphabetisierungsprojekt gezogen werden, da dort der asynchrone Fernunterricht auch vorwiegend über einen Messengerdienst abgehalten wurde und die Gestaltung des Unterrichts ebenso große Ähnlichkeiten aufweist.

Nach dem 1.Lockdown Mitte Mai 2020 wurden die gesetzlichen Bestimmungen geändert und Präsenzkurse mit gewissen Einschränkungen, wie Abstandsregeln und Maskenpflicht, wieder erlaubt. Aus den Interviews mit den Lehrenden geht hervor, dass die meisten Lehrenden wieder auf Präsenzunterricht in geteilten Gruppen umgestiegen sind und nur mehr selten Fernunterricht abgehalten wurde bzw. nur in Situationen, wo es die pandemische Situation verlangte. Lediglich zwei der Befragten gaben an, permanent im Fernunterricht über ein synchrones Videokonferenztool unterrichtet zu haben, wobei eine davon in einem Projekt mit „Deutschkursen für Migrant*innen und Akademiker*innen“ unterrichtete, in dem die Vorgabe lautete, die Kurse im Videokonferenzsetting weiterzuführen. Das AMS und der ÖIF schrieb für die von ihnen geförderten Deutschkurse ausdrücklich vor, Gruppen mit niedrigem Sprachniveau möglichst in Präsenz zu unterrichten und nur bei höheren Niveaustufen eventuell auf Fernunterricht auszuweichen. Auch in der Vergleichsstudie von Kay et al. (2021) zu Integrationskursen in Deutschland wurden ähnliche Unterrichtsformate benannt, wobei auch hier der Präsenzunterricht als Unterrichtsform präferiert wurde, da es so vom BAMF vorgeschrieben wurde.

Für die Wahl der Unterrichtsform und die Gestaltung des Unterrichts waren, sofern es nicht von der Institution festgelegt war, schließlich vor allem die digitale Kompetenz der Lehrenden und deren technische Ausrüstung, sowie die digitale Kompetenz der Lernenden und deren technische Ausstattung ausschlaggebend. Außerdem gaben die Lehrenden an, dass die digitalen Kompetenzen oft auch mit dem Bildungsniveau der Teilnehmenden korrelierten. Einige Lehrende sahen auch einen Zusammenhang zwischen sprachlichen Kenntnissen der Teilnehmenden und geringen Möglichkeiten der Realisierung des Fernunterrichts. So gaben vor allem die Alphabetisierungstrainer*innen an, dass Fernunterricht in Alphabetisierungskursen nicht gewinnbringend umgesetzt werden kann, da hier geringe bildungsbezogene, digitale und sprachliche Fähigkeiten zusammenkommen und der persönliche Kontakt vor allem bei dieser Zielgruppe als zentral erscheint, um eine erfolgreiche Alphabetisierung zu gewährleisten.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich schließen, dass die digitale Realisierung des Unterrichts in geförderten Deutschkursen während der Covid19-Pandemie vor allem für soziökonomisch schwache Teilnehmenden oft nicht gewinnbringend war. Ein Grund dafür ist neben der digitalen Ausstattung, sicherlich auch die fehlende Integration digitaler Medien in den Unterricht in den Jahren vor der Covid19-Pandemie, die vor allem bei dieser Zielgruppe wichtig wäre.

- Welche (didaktischen/technischen/organisatorischen) Herausforderungen birgt das Unterrichten während der Covid19-Pandemie sowohl für Lehrende als auch für Lernende?

Zu den größten Herausforderungen bei der Umsetzung des Fernunterrichts während der Pandemie zählten die Lehrenden, die im Rahmen der Interviewstudie befragt wurden, vor allem organisatorisch-didaktische Herausforderungen auf Grund der mangelnden technischen Ausstattung und der fehlenden digitalen Kompetenzen der Teilnehmenden, sowie deren eingeschränkten Internetzugang. Einige sprachen auch die eigenen mangelhaften digitalen Kompetenzen und die fehlenden technischen Geräte an. Damit sind die Herausforderungen mit denen, welche die Lehrende in den Vorgängerstudien von Kay et al. (2021), Langer und Koppel (2020) und Ragab Hassan et al. (2021) nannten, vergleichbar. Auch hier wurden digitale Kompetenzen und fehlende Ausstattung mit technischen Geräten auf Seiten der Lehrenden und Lernenden als größte Herausforderung für einen gewinnbringende Gestaltung des Unterrichts genannt. Ein weiterer Aspekt, der den Lehrenden in der vorliegenden Untersuchung oft Schwierigkeiten bereitete, waren datenschutzrechtliche Aspekte, da die Verwendung von Messengerdiensten für den Un-

terricht nicht den datenschutzrechtlichen Bestimmungen entsprechen und auch die Weitergabe von persönlichen Daten ein enormes Problem darstellte. Diese Erkenntnisse zeigen, dass eine Integration digitaler Unterrichtsmodelle sowie die Vermittlung von Unterrichtsdidaktik und -methodik mit digitalen Medien in der Lehrer*innenbildung unabdinglich ist. Nur durch fundierte unterrichtsbezogenen digitale Kenntnisse der Lehrenden ist es ihnen möglich, digitale Kompetenzen an die Lernenden weiterzugeben.

Neben diesen Herausforderungen sprachen die Lehrenden auch andere zielgruppenspezifische Herausforderungen an, die bereits in der Vorgängerstudien genannt werden, wie die schwierige häusliche Situation vieler Teilnehmender, da oft viele Personen auf engstem Raum zusammenleben. Aus den Interviews geht jedoch auch hervor, dass die Anwesenheit der Familienangehörigen zugleich oft als wichtige Hilfestellung zur Lösung von technischen Problemen diene. So kann die Familie einerseits als Störfaktor für einen gelingenden Unterricht, andererseits aber auch teilweise als einzige Chance gesehen werden, Kontakt zu den Teilnehmenden herzustellen und eine Unterrichtsteilnahme zu ermöglichen.

Ein weiterer Faktor, den die Lehrenden im Rahmen der Interviewgespräche als besonders herausfordernd bezeichneten, war die Kombination aus geringen (schrift)sprachlichen Kenntnissen und wenig Bildungserfahrung, die beispielsweise in Alphabetisierungskursen zum Tragen kommt und eine zielführende Umsetzung des Unterrichts unmöglich macht. Auf den Aspekt, dass bildungsferne Personen auf Grund mangelnder digitaler Kenntnisse, digitaler Ausstattung und schwächerer bzw. fehlender Internetverbindungen bei der Digitalisierung aller Kursangebote im Zuge der Covid19-Pandemie, nicht oder nur mehr eingeschränkt an den Kursen teilnehmen konnten, wurde im theoretischen Rahmen dieser Arbeit bereits eingegangen. Man spricht hier vom sogenannten *digital divide* (siehe Kapitel 2.2). Dieser *digital divide* kam in geförderten Deutschkursen besonders im 1. Lockdown zum Tragen. Im weiteren Verlauf der Pandemie wurden die Kurse für Personen, die die technischen und digitalen Voraussetzungen nicht mitbrachten, im Präsenzformat gestaltet. Es wäre folglich vor allem hinsichtlich einer Verminderung des *digitale divide* notwendig, dass geförderte Deutschkurse aktiv zur Digitalisierung der Teilnehmenden beitragen würden. Es wurde zwar zu mindestens vom Fördergeber AMS mit einer Einführung verpflichtender Einheiten im Computerraum in die Deutschkurse reagiert, jedoch führen auch aktuelle Stellenanzeigen immer noch keine digitalen Kenntnisse unter den Voraussetzungen für Lehrende an.

Ein weiterer Aspekt, der von mehreren Lehrenden genannt wurde, war die Einstellung der Lernenden zum digital realisierten Unterricht und die Motivation. Wider-

stand gegenüber digitalen Lernangeboten und mangelnde Motivation der Lernenden stellten für die Lehrenden eine große Herausforderung bei der Umsetzung des Unterrichts dar. Hier kann auch eine Parallele zum sozialen Aspekt der Deutschkurse gezogen werden, der vor allem bei geförderten Deutschkursen eine große Rolle spielt. Einige Lehrende gaben im Rahmen der Interviewgespräche auch an, dass die soziale Interaktion und damit der persönliche Kontakt mit den Teilnehmenden in diesem Kontext von enormer Wichtigkeit sind und sprachen sich daher gegen ein virtuelles Unterrichtsetting aus. Die Herausforderungen in Bezug auf den sozialen Aspekt und die fehlende soziale Interaktion in digital realisierten Deutschkursen wurden auch in den Vorgängerstudien angesprochen (Kay et al., 2021; Prikozovits, 2022). Da es sich bei den Deutschkursen um Integrationsmaßnahmen handelt und diese in Österreich bislang immer noch die einzige Maßnahme zur Integration von Migrant*innen darstellt, ist eine gänzliche digitale Gestaltung der Deutschkurse mitunter nicht zweckführend. Trotzdem stellt vor allem das Verwenden digitaler Medien im Unterricht und die Vermittlung von digitalen Kompetenzen einen wichtigen Beitrag zur erfolgreichen Integration in das Leben und in die Arbeitswelt in Österreich, die zunehmend von Digitalisierungsprozessen geprägt ist, dar.

Neben den genannten Herausforderungen gaben alle Lehrenden in den Interviewgesprächen an, dass das Unterrichten mit digitalen Medien bzw. im virtuellen Setting mit einem erhöhten Arbeitsaufwand verbunden war. Dabei beziehen die Lehrenden sich sowohl auf den Unterricht selbst, der im virtuellen Setting auf Grund des oft fehlenden Augenkontakts mühsam war, sowie auch auf die intensivere Vor- und Nachbereitung des Unterrichts. Ähnliche Ergebnisse zeigten auch die Untersuchungen von Prikozovits (2022) und Kay et al. (2021). Hier müsste eine Aufstockung der ohnehin knapp bemessenen Vor- und Nachbereitungsstunden für Lehrende in geförderten Deutschkursen in Erwägung gezogen werden.

Auch bezüglich der Gestaltung des Präsenzunterrichts unter Einhaltung der Abstandsregeln und Hygienevorschriften ergaben sich Herausforderungen für die Lehrenden, die sich vor allem auf die Organisation des Unterrichts und der Prüfungen unter Einhaltung des Reglements bezogen, sowie auch auf die Gestaltung des Unterrichts selbst, da auf Grund der Maske die Mimik und Artikulation beim Sprechen nicht ersichtlich war, was zu Verständnisproblemen führte, und der physische Abstand und die Maske die Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden vergrößerte. Auch die Herausforderungen bezüglich des Präsenzunterrichts sind mit den Erkenntnissen, welche bereits die Vorgängerstudie von Kay et al. (2021) zeigten, vergleichbar. Zusätzlich zum

Unterricht selbst, konnte die vorliegende Studie jedoch auch Einblicke in die Unterrichtsorganisation und Prüfungsorganisation unter Einhaltung der sich ständig ändernden Covid19-Maßnahmen aufzeigen.

- Welche Voraussetzungen müssen Lehrende und Lernende mitbringen, damit der Unterricht während einer Pandemie gewinnbringend ist?

Aus den Herausforderungen ergeben sich auch die Voraussetzungen, über die Lehrende und Lernenden für einen gewinnbringenden Unterricht im virtuellen Setting verfügen müssen. So gaben die Lehrenden im Rahmen der Interviewstudie an, dass die Grundvoraussetzungen für die Realisierung des Unterrichts im virtuellen Rahmen die technische Ausstattung, ausreichende digitale Kompetenzen und eine stabile Internetverbindung sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Lernenden darstellen.

Zur technischen Ausstattung gehöre nach Angaben der Lehrenden ein Computer mit Webcam und Headset, sowie ein Diensthandy und Arbeits-E-Mail-Adressen für alle Lehrenden. Ein/e Lehrende/r merkte an, dass ein Touch-Screen-Laptop am geeignetsten wäre, da hier der Tafelanschrieb wie im Unterricht gestaltet werden kann und dass auch eine digitale Version der Kursbücher für eine optimale Gestaltung des Unterricht von Vorteil wäre. Zu den digitalen Kompetenzen der Lehrenden merkten die Befragten an, dass der Umgang mit Videokonferenztools geläufig sein sollte, sowie auch eine offene Einstellung gegenüber digitalen Tools und virtuellem Unterricht eine Grundvoraussetzung darstelle.

Die Teilnehmenden sollten, wenn möglich, über die gleiche Ausstattung und digitalen Kompetenzen verfügen, wobei als Mindestanforderung eine stabile Internetverbindung, ein funktionierendes digitales Medium und grundlegende digitale Kompetenzen, wie das selbstständige Verwenden eines E-Mail-Programms, genannt werden.

- Inwiefern spielen digitale Medien und digitale Kompetenz für die Gestaltung und gewinnbringende Umsetzung des Unterricht während der Pandemie eine Rolle?

Wie aus den obigen Ausführungen hervorgeht, sind die digitale Ausrüstung und die digitale Kompetenz der Lehrenden und Lernenden die Grundvoraussetzung zur zielführenden Realisierung des Unterrichts während der Pandemie. Verfügen Lernende und Lehrende nicht über die notwendige digitale Ausstattung und digitalen Kompetenzen, dann kann ein Unterricht im virtuellen Setting nicht umgesetzt werden. Dies zeigt auch der Entschluss, dass AMS- und ÖIF-Kurse nach dem 1.Lockdown, wenn es die pande-

mische Situation erlaubte, vor allem wieder in Präsenz umgesetzt wurden. Auf Grund der Voraussetzungen der Teilnehmenden konnte ein gewinnbringender Unterricht im Fernunterrichtssetting nicht gewährleistet werden. Auch die Untersuchungen von Ragab Hassan et al. (2021) und Kay et al. (2021) zeigten, dass digitale Ausrüstung und digitale Kompetenzen die Mindestanforderungen für die Realisierung des Unterrichts während einer Pandemie darstellen.

Waren die technischen Möglichkeiten gegeben, so zeigte die Untersuchung, dass der virtuelle Unterricht großteils gleich gestaltet wurde wie der Präsenzunterricht. Es ist folglich im Sinne des RAT-Modells (Hughes, 2005) bzw. des SAMR-Modell (Puentedura, 2006) lediglich zu einem *Replacement* bzw. einer *Substitution* gekommen, d.h. der virtuelle Unterricht wurde gleich wie der Präsenzunterricht gestaltet nur im digitalen Setting. Nur zwei Lehrenden, die im Laufe der Pandemie Fortbildungen im Bereich digitale Medien absolvierten, zeigten sich Tendenzen in Richtung *Amplification/ Augmentation/ Modification* oder sogar *Transformation* bzw. *Redefinition* des Unterrichts, da ein/e Lehrende/r angab den Unterricht im virtuellen Setting und über eine Lernplattform gestaltet zu haben und ein/e andere/r anmerkte, digitale Tools zur Aktivierung der Lernenden eingesetzt zu haben. Allerdings merkten die Lehrenden an, dass die Möglichkeiten auf Grund der Voraussetzungen der Teilnehmenden begrenzt waren.

Die Art der Unterrichtsgestaltung und der Durchdringungsgrad digitaler Medien in den Unterricht hängt somit auch von den digitalen Kompetenzen der Lehrenden ab. Eine große Rolle spielt in diesem Zusammenhang auch die Einstellung der Lehrenden zu digitalen Medien und die Sichtweise auf den Unterricht. Abhängig davon, was Lehrende als ihre Aufgabe betrachten bzw. welche Einstellung sie zum Unterricht mit digitalen Medien bzw. zum digital realisierten Unterricht einnehmen, ändert sich auch deren Unterrichtsgestaltung.

Während die unterrichtsbezogene digitale Kompetenz und damit die Vermittlung von Methodik und Didaktik zur Integration digitaler Medien in den Unterricht einen Gegenstand der Lehrer*innenbildung darstellen sollten, sodass auch die digitale Kompetenz der Lernenden durch kompetente Lehrkräfte schrittweise ausgebaut werden kann, stellt die mangelnde Ausstattung mit digitalen Medien eine Hürde vor allem in Kursinstituten, die geförderte Deutschkurse anbieten, dar. Dies bestätigen auch die Ergebnisse der wb-Monitor-Umfrage (Christ et al., 2020) zur digitalen Bildung vom Jahr 2019, in der die mangelhaft digitale Ausstattung von gemeinschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen als Grund für die schleppende Digitalisierung angeführt werden (Christ et al., 2020). Daraus lässt sich schließen, dass es das erste Ziel sein sollte, Kurs-

institute mit technischen Medien und stabilen Internetverbindungen auszustatten, was jedoch auf Grund des hohen Kostenaufwandes wohl nicht zeitnah geschehen wird. Andererseits müssten auch bildungsferne Kursteilnehmende Zugang zu technischen Geräten haben. Hier bedürfte es einer staatlichen Förderung, die es den Teilnehmenden ermöglicht die entsprechende Ausstattung zu kaufen.

- Welche Änderungswünsche bzw. Forderungen äußern Lehrende in Bezug auf das Unterrichten während der Pandemie? Inwiefern spielen hier Digitalisierung und digitale Medien eine Rolle?

Auch bezüglich der Änderungswünsche bzw. Forderungen in Hinblick auf das Unterrichten während der Pandemie spielen digitale Medien und digitale Kompetenz eine wichtige Rolle. So gaben die Lehrenden im Rahmen der Interviewstudie an, dass sie sich die technische bzw. digitale Ausstattung von Seiten des Instituts, sowie eine Finanzierung der Kosten im Home-Office gewünscht hätten. Während einige Lehrenden angaben, dass die technische Ausstattung von der Firma zur Verfügung gestellt und eine Schulung zur virtuellen Unterrichtsumsetzung durchgeführt wurde, gaben andere an, dass sie auf private Geräte zurückgreifen mussten und keine Finanzierung der Kosten durch die Arbeitgeber*innen gewährleistet wurde. Auch die technische Ausstattung der Institute zur Umsetzung des Unterrichts im virtuellen Setting war teilweise nicht gegeben. So gaben die Lehrenden an, dass die Internetverbindung nicht ausreichend, die Geräte veraltet und weder Kameras noch Headsets vor Ort waren. Nur manche Institute wurden im Rahmen der Pandemie technisch aufgerüstet und neue Geräte angeschafft. Auf den Aspekt der technischen Ausstattung der Kursinstitute als Einflussfaktor für die Möglichkeiten der Digitalisierung des Unterrichts (Biebighäuser & Feick, 2020, S.20) wurde bereits im theoretischen Rahmen der Arbeit eingegangen. Auch der Monitor digitale Bildung vom Jahr 2019 zeigt, dass öffentlich geförderte Bildungseinrichtungen oft nicht über die notwendige digitale Ausstattung verfügen (Christ et al., 2020), was die Untersuchung in der vorliegenden Arbeit bestätigt.

Als weitere Forderung nennen die Lehrenden den Ausbau der digitalen Kompetenzen bei den Teilnehmenden. Als Reaktion auf die Schwierigkeiten der Umsetzung des Unterrichts zu Beginn der Pandemie führte das AMS im Sommer 2021 die Regelung ein, dass die Kursteilnehmenden zwei Wochenstunden in einem Computerraum unterrichtet werden müssen und dort grundlegende digitale Kompetenzen erlernen sollten. Fast alle Lehrenden gaben an, dass die Förderung der digitalen Kompetenzen der Teilnehmenden für den zukünftigen Unterricht in geförderten Deutschkursen zentral sei,

da diese in der heutigen digitalen Welt die Grundlage für eine erfolgreiche Teilnahme am alltäglichen Leben sowie in der Berufswelt darstellen. Die meisten Lehrenden merkten an, dass sie die Stunden im Computerraum vor allem dazu verwenden würden, den Teilnehmenden digitale Tools zum selbstständigen Lernen näher zu bringen. Daraus kann geschlossen werden, dass durch die Erfahrungen aus der Pandemiezeit vor allem autonome Lernkonzepte an Aufwind gewonnen haben, die die Teilnehmenden zu selbstständigem Lernen mit digitalen Medien hinführen sollen. Vor allem eine Lehrende betont hier die zahlreichen zusätzlichen Lernmöglichkeiten, die der Einsatz digitaler Tools für die Lehrenden birgt. Hier kann in Bezugnahme auf die Modelle zu Durchdringungsgraden digitaler Medien im Unterricht (Hughes, 2005; Puentedura, 2006) bereits von einer Tendenz hinsichtlich der *Amplification/ Augmentation/ Modification* bzw. *der Transformation* des Unterrichts durch digitale Medien gesprochen werden. Im Gegensatz zu den AMS-geförderten Kursen, sieht das ÖIF für seine Kurse auch nach den Erfahrungen während der Covid19-Pandemie keine Integration digitaler Medien vor. Auf Grund der fehlenden technischen Ausstattung der Kursräume und der schlechten Internetverbindung gaben Lehrende in ÖIF-Kursen daher an, digitale Medien nicht systematisch in den Unterricht zu integrieren, obwohl sie die Förderung von digitalen Kompetenzen vor allem in Hinblick auf die Erfahrungen während der Pandemie als sehr wichtig empfinden.

Einige Lehrende äußerten den Wunsch, in Zukunft eine Kombination aus Präsenz- und virtuellem Unterricht in geförderten Deutschkursen umsetzen zu wollen, d.h. dass sie ein Blended-Learning-System unterstützen würden, wobei dieser Wunsch neben den Vorteilen für die Lernenden im Sinne der notwendigen Auseinandersetzung mit digitalen Medien und der damit verbundenen Erweiterung der digitalen Kompetenzen auch der persönlichen Umstände der Lehrenden geschuldet war. So gaben die Lehrenden an, dass es für Pendler*innen und Eltern ein enormes Zeitersparnis darstelle.

Viele Lehrenden gaben in Hinblick auf die Erfahrungen mit dem Unterricht während der Pandemie auch an, dass sie die Wichtigkeit digitaler Kompetenz erkannt haben und daher den Wunsch äußern, sich digital fortzubilden. Während einige bereits Fortbildungen im Bereich „Unterricht mit digitalen Medien und virtueller Unterricht“ absolviert haben, gaben andere an, sich Fortbildungen in diesem Bereich explizit zu wünschen. Während fast alle Lehrenden anmerkten über durchschnittliche digitale Kompetenzen zu verfügen, welche sie sich selbst angeeignet haben, gaben die wenigsten an, eine spezielle Fortbildung zum Unterrichten mit digitalen Medien absolviert zu haben. Auf den Aspekt der digitalen Kompetenzen der Lehrenden wurde in der theoretischen

schen Einleitung der Arbeit bereits eingegangen (siehe Kapitel 2.4) So zeigt der Monitor Lehrerbildung (2018), dass die meisten Studiengänge nur sehr wenige Angebote bezüglich des Unterrichts mit digitalen Medien bzw. der Vermittlung von fachspezifischer Mediendidaktik haben, obwohl die Kompetenzrahmen für Lehrende den Einsatz digitaler Medien im Unterricht vorsehen (vgl. dazu die Vorgaben im *European Framework for the Digital Competence of Educators* oder im *Europäisches Profiltraster für Sprachlehrende* in Kapitel 2.4).

- Welche Implikationen ergeben sich aus den Erfahrungen während der Pandemie für die DaZ-Lehrer*innenausbildung?

Aus den Ergebnissen zur Gestaltung des Unterrichts während der Pandemie und den Herausforderungen und Änderungswünschen der Lehrenden ergeben sich auch Implikationen für die aktuelle DaZ-Lehrer*innenbildung. So zeigte die Pandemie, dass die Digitalisierung der geförderten Deutschkurse „noch in den Kinderschuhen [steckt]“ (S2.1: 26), um es mit einem Zitat einer/s Lehrenden auszudrücken. Es fehlte nicht nur an der technischen und digitalen Ausstattung der Kursinstitute, sondern auch an den digitalen Kenntnissen und der Erfahrung der Lehrenden mit dem Unterricht im virtuellen Setting bzw. auch dem Unterricht mit digitalen Medien. Als Reaktion auf die Erfahrungen während der Pandemie wurde versucht die Digitalisierung der Deutschkurse zu erhöhen, indem verpflichtende Maßnahmenstunden im Computerraum eingeführt wurden, ohne jedoch eine entsprechende Fortbildung in der Vermittlung sprachlicher Inhalte mit digitalen Medien für die Lehrenden anzubieten. Aus den Interviewgesprächen geht auch hervor, dass auch die Lehrenden die Wichtigkeit der Vermittlung digitaler Kompetenzen an die Teilnehmenden erkennen und dass manche auch ein Potential in digitalen Lernangeboten sehen. Viele äußerten daher den Wunsch eine Fortbildung im Bereich „Unterrichtsgestaltung mit digitalen Medien“ absolvieren zu möchten.

Aus diesen Erfahrungen, die die Lehrenden während der Pandemie machten, ergibt sich folglich die Implikation, dass die DaF/Z-Lehrer*innenausbildung dringend um Angebote zur Integration digitaler Medien in den Unterricht und zur Vermittlung von fachdidaktischen digitalen Kompetenzen (siehe dazu u.a.: Modell medienpädagogischer Kompetenz für Erwachsenenbilder*innen nach Schmidt-Hertha et al., 2017, Kapitel 2.4) erweitert werden muss. Die Covid19-Pandemie und die damit verbundene Veränderung der Unterrichtsform zeigte, dass die Lehrenden oft keine Qualifikationen im Unterrichten mit digitalen Medien bzw. in der Gestaltung des Unterrichts im virtuellen Setting aufwiesen und sich daher ad-hoc digitalisieren mussten oder den Unterricht mit

den zur Verfügung stehend Mitteln umsetzen und auf ein baldiges Ende der Pandemie bzw. der Ausgangsbeschränkungen hoffen mussten. Auch den Lernenden fehlte es an digitalen Kompetenzen, unter anderem auch da digitale Medien vor der Pandemie kaum in den Unterricht integriert wurden. Obwohl die Kompetenzrahmen für Sprachlehrende bereits seit einigen Jahren die Integration digitaler Medien in den Unterricht und die Anwendung von digitalen Lehr/Lernsettings vorsehen (siehe u.a. DigCompEdu, European Commission. Joint Research Centre., 2017), wurden die Angebote in der Lehrer*innenausbildung nicht demensprechend angepasst und ebenso wenig verpflichtende Seminare in das Curriculum integriert. Dies gilt es so bald wie möglich nachzuholen.

5. Schlussfolgerung

Im Zentrum dieser Arbeit stand die Untersuchung der Unterrichtsgestaltung in geförderten Deutschkursen während der Covid19-Pandemie, wobei der Fokus auf Unterrichtsformen, Herausforderungen und der Rolle von digitalen Medien lag. Ziel war es dabei, Antwort auf folgende Forschungsfrage zu finden: Wie gestalten DaZ-Lehrende in geförderten Deutschkursen für Erwachsene den Unterricht während der Covid19-Pandemie und was sind hierbei die größten Herausforderungen?

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass digitale Kompetenzen und digitale Medien eine große Rolle bei der Unterrichtsumsetzung während der Pandemie spielten und fehlende digitale Kompetenzen und digitale Ausrüstung sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Lernenden zu großen Herausforderungen führten. Die Pandemie hat damit ausdrücklich gezeigt, dass die Digitalisierung in geförderten Deutschkursen noch nicht sehr weit fortgeschritten ist. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, leben wir in einer digitalen Welt und digitale Medien sind aus unserer Gesellschaft nicht mehr wegzudenken. Daher ist es unumgänglich, digitale Medien im Bildungsbereich und damit auch im Unterricht in geförderten Deutschkurse zu integrieren. Wie aus der Untersuchung hervorgeht, ist das Bewusstsein für die Notwendigkeit der Integration digitaler Medien in geförderte Deutschkurse bereits gestiegen. Jedoch sind für eine sinnvolle Umsetzung Lehrende nötig, die die notwendigen Kompetenzen für die Gestaltung des Unterrichts mit digitalen Medien bzw. im digitalen Setting aufweisen und auch fähig sind, digitale Kompetenzen an die Lernenden weiterzugeben. Entsprechende Lehrveranstaltungen oder Seminare müssen daher in die Curricula der Lehrer*innenausbildung aufgenommen werden. Vor allem bei Menschen mit geringem Bildungshintergrund in geförderten Deutschkursen stellt der *digital divide* ein ernst zunehmendes Problem dar, welchem durch eine Integration digitaler Medien in den Unterricht und der Vermittlung digitaler Kompetenzen auch im Rahmen des Sprachunterrichts entgegengewirkt werden könnte. Um es mit den Worten einer/s Lehrenden, welche im Rahmen der Studie befragt wurde, auszudrücken: Digitale Kenntnisse sind in der heutigen Welt „[...] Erwartungen, keine Bonuspunkte“ mehr (S1.1: 70).

6. Literaturverzeichnis

- Aparicio, M., Bacao, F. & Oliveira, T. (2016). An e-Learning Theoretical Framework. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 292–307.
<http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.1.292>
- Arbeitslosenversicherungsgesetz 1977 (AIVG) (1977 & i.d.F.v. 25.01.2022).
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008407&FassungVom=2022-01-25>
- Arbeitsmarktservice Österreich. (2022). *Förderung bei Ausbildung & Kursbeihilfe | AMS*. <https://www.ams.at/arbeitsuchende/aus-und-weiterbildung/so-foerdern-wir-ihre-aus--und-weiterbildung-/aus--und-weiterbildungshilfen>
- Arbeitsmarktservice Wien. (2018). *Kurskatalog*.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwir1_Du0Nf1AhUURfEDHcMkA_QQFnoECAsQAQ&url=https%3A%2F%2Fpdf4pro.com%2Fcdn%2Fkurskatalog-ams-wien-1ce1e.pdf&usg=AOvVaw1jsnJ3d9VqYq11grpA1-Iy
- Arbeitsmarktservice Wien. (2022). *Kurskatalog*.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwir1_Du0Nf1AhUURfEDHcMkA_QQFnoECAIQAQ&url=http%3A%2F%2Fdocs.ams.at%2Fwien%2Fsa%2Fkurskatalog%2F900_ams_wien_kurskatalog.pdf&usg=AOvVaw1sjGLChkeKIyEL59BBnAZY
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. v. Rein (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Klinkhardt-Verlag.
- BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2022). *Träger der Integrationskurse*.
https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationskurse/traegerintegrationskurse_node.html
- Bär, M. (2019). Fremdsprachenlehren und -lernen in Zeiten des digitalen Wandels: Chancen und Herausforderungen aus fremdsprachen-didaktischer Sicht. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (1. Aufl., S. 12–23). Narr Francke Attempto Verlag.
- Bechtel, M. (2019). Zum digitalen Wandel im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (1. Aufl., S. 24–33). Narr Francke Attempto Verlag.

- Biebighäuser, K. & Feick, D. (2020). Rahmenbedingungen, Einflussfaktoren, Funktionen und Potenziale von digitalen Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In K. Biebighäuser & D. Feick (Hrsg.), *Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Band 8. Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Bd. 8, S. 9–42). Erich Schmidt Verlag.
- Bilger, F. & Gnahs, D. (2013). E-Learning und Fernunterricht als übergreifende Lernformen. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung: Bd. 25. Weiterbildungsverhalten in Deutschland: Resultate der Adult Education Survey 2012* (S. 289–296). wbv Media.
- Blömeke, S. (2003). Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung. Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerungen für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtsstudiums. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 231–244. <https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.07.13.X>
- Bonnes, C., Leiser, C., Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J. & Hochholding, S. (2020). The relationship between trainers' media-didactical competence and media-didactical self-efficacy, attitudes and use of digital media in training. *International Journal of Training and Development*, 24(1), 74–88. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12171>
- Bundesgesetz über die Niederlassung und den Aufenthalt in Österreich (Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz – NAG) (2005 & i.d.F.v. 29.01.2022). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004242>
- Bundesgesetz über die österreichische Staatsbürgerschaft (Staatsbürgerschaftsgesetz 1985 – StbG) (1985 & i.d.F.v. 29.01.2022). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10005579>
- Bundesgesetz zur Integration rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft (2017 & i.d.F.v. 25.01.2022). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=bundesnormen&Gesetzesnummer=20009891>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2019). *Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen: BMBWF*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dbc3a630-8034-47aa-9e9d-4db35e58867c/masterplan_digitalisierung_pi.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2020). *Digitalisierung in der Weiterbildung: Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018*. wbv Media. <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/pdf/digitalisierung-in-der-weiterbildung.pdf>
- Caspari, D. (2022). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der*

- Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (1. Aufl., S. 7–21). Narr Francke Attempo Verlag.
- Christ, J. & Koscheck, S. (2021). *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter: vorläufige Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020* (10. Aufl.). Bonn : Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Christ, J., Koscheck, S. & Martin, A. (2020). *Digitalisierung: Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019. WBMonitor*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Daase, A., Hinrichs, B. & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoc & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 103–121).
- Dede, C. (1996). The evolution of distance education: Emerging technologies and distributed learning. *American Journal of Distance Education*, 10(2), 4–36.
<https://doi.org/10.1080/08923649609526919>
- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (2022). *VHS-Lernportal*. <https://www.vhs-lernportal.de/wws/9.php#/wws/home.php>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2010). Transkription. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Aufl., S. 723–733). VS Verlag.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_50
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Eigenverlag.
<https://www.audiotranskription.de/downloads/#praxisbuch>
- EPR. (2013). *Europäischer Profiltraster für Sprachlehrende*. <https://egrid.epg-project.eu/de/egrid#>
- European Commission. Joint Research Centre. (2017). *European framework for the digital competence of educators :DigCompEdu*. Publications Office.
<https://doi.org/10.2760/178382>
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: an analysis of frameworks*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/82116>
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 437–455). Juventa Verlag.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prenzel, A. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. vollständig überarbeitete Auflage). Juventa Verlag.
- Ganguin, S. (2004). Medienkritik – Kernkompetenz unserer Mediengesellschaft. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 6, 1–7.
<https://doi.org/10.21240/lbzm/06/02>

- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)*. (2022).
<https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/index.php>
- Gnahn, D. (2021). Weiterbildung in der Krise - Krise der Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*(2), 10–19. <https://doi.org/10.3278/HBV2102W>
- Goethe-Institut. (2023). *Der DigCompEdu-Kompetenzrahmen*.
<https://www.goethe.de/ins/it/de/spr/mag/21609464.html>
- Grünwald, A. (2016). Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lehrens und Lernens von Sprachen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *utb-studi-e-book: 8043. Fremdsprachendidaktik, Sprachwissenschaft, Pädagogik. Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 463–466). A. Francke Verlag.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). SpringerLink Bücher. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://link.springer.com/978-3-531-92076-4>
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Hughes, J. (2005). The Role of Teacher Knowledge and Learning Experiences in Forming Technology-Integrated Pedagogy. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(2), 277–302. <https://www.learntechlib.org/primary/p/26105/>
- Iilomäki, L., Kantosalu, A. & Lakkala, M. (01/2011). *What is digital competence?* Brüssel. European Schoolnet. <https://core.ac.uk/reader/33734457>
- jobs.at. (2022). *DaF/DaZ und ÖIF- DeutschtrainerInnen für Projekte (18-34 Stunden pro Woche) bei ibis acam Bildungs GmbH - jobs.at*.
<https://www.jobs.at/i/6512422?jiid=NjQ4MDE1NDUx>
- Käpplinger, B., Ehse, C. & Dust, M. (2021). Editorial: Weiterbildung in der Krise - Krise der Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*(2), 5–9.
<https://doi.org/10.3278/HBV2102W001>
- Käpplinger, B. & Lichte, N. (2020). "The lockdown of physical co-operation touches the heart of adult education": A Delphi study on immediate and expected effects of COVID-19. *International review of education. Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Revue internationale de pedagogie*, 66(5-6), 777–795.
<https://doi.org/10.1007/s11159-020-09871-w>
- karriere.at GmbH. (2022). *Deutsch-TrainerInnen in Wien für AMS-Projekte in Wien*.
<https://www.karriere.at/jobs/ams-deutsch-trainer#6045436>
- Kay, R., Eckhard, J. & Tissot, A. (2021). *Digitales Lehren und Lernen im Integrationskurs: Herausforderungen und Potenziale aus der Sicht der Lehrkräfte*. Working Paper 91. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- KEBÖ_Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich. (2021). *Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs 35. KEBÖ-STATISTIK (Arbeitsjahr 2020 oder 2019/20)*. <https://adulthoodeducation.at/sites/default/files/statistikberichte-auswertungen/keboe-statistik-35-2020.pdf>

- Kilian, L., Arnold, P., Thillosen, A. & Zimmer, G. (2018). *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (5. Aufl.). *utb-studi-e-book: Bd. 4965*. UTB GmbH. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838549651>
<https://doi.org/10.36198/9783838549651>
- Klinglmair, R. & Kandutsch, F. (2017). *Arbeits- und Lebensbedingungen von Beschäftigten in der Erwachsenenbildung in Kärnten: Empirische Ergebnisse*. <https://kaernten.arbeiterkammer.at/service/broschueren/bildung/Erwachsenenbildung.pdf>
- Kohl, J. & Denzl, E. (2020). Weiterbildungsanbieter in der Corona-Pandemie. *Weiterbildungsanbieter in der Corona-Pandemie*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.3278/WBDIE2004W007>
- Krommer, A. (2018). *Wider den Mehrwert! Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff*. <https://axelkrommer.com/2018/09/05/wider-den-mehrwert-oder-argumente-gegen-einen-ueberfluessigen-begriff/>
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1117809>
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (2. Aufl.). *Springer eBook Collection Humanities, Social Science*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://link.springer.com/978-3-531-91083-3> <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91083-3>
- Langer, A. (2010). Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 515–526). Juventa Verlag.
- Langer, S. & Koppel, I. (2020). Herausforderungen und Reaktionen in Zeiten des Social Distancing. *weiter bilden*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.3278/WBDIE2004W010>
- Legutke, M. K. & Schramm, K. (2022). Forschungsethik. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (1. Aufl., S. 108–117). Narr Francke Attempto Verlag.
- Lütge, C., Merse, T. & Owczarek, C. (2018). Digitales Lernen im Fremdsprachenunterricht. Praxistauglich und potenzialorientiert. *Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft*(15), 5–8.
- Lütge, C., Merse, T., Owczarek, C. & Stannard, M. (2019). Crossovers: Digitalization and literature in foreign language education. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(3), 519–540. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.3.5>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz. http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1875625

- Monitor Lehrerbildung. (2018). *Lehramtsstudium in der digitalen Welt - Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?* Bertelsmann Stiftung. <https://www.monitor-lehrerbildung.de/publikationen/digitalisierung>
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C. & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- Moore, M. G. (1990). Background and overview of contemporary American distance education. In M. G. Moore (Hrsg.), *Contemporary issues in American distance education* (S. 12–26). Pergamon Press.
- Mustroph, C. (2021). Digital Teaching and Learning: A Practical View. In C. Lütge & T. Merse (Hrsg.), *narr STUDIENBÜCHER. Digital teaching and learning: Perspectives for English language education* (S. 257–270). Narr Francke Attempto.
- Österreichischer Integrationsfond. (2022a). *Anforderungen Startpaket Deutsch & Integration*. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/20210225_Startpaket_2021_Anforderungen.pdf
- Österreichischer Integrationsfond. (2022b). *STARTPAKET „DEUTSCH & INTEGRATION“ Förderung von Deutschkursprojekten*. <https://www.integrationsfonds.at/sprache/foerderung-sprachkursprojekte/>
- Österreichischer Integrationsfond. (2022c). *Startpaket 2021 Zieldefinition und Zielgruppe*. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/20210225_Startpaket_2021_Zieldefinition_und_Zielgruppe.pdf
- Paar, L. & Frei, W. (2019/2020). *Hintergründe und Entwicklungen in der Erwachsenenbildung*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. <https://erwachsenenbildung.at/themen/berufsfeld/wissenswertes/>
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. Penguin Press.
- Picciano, A. G. (2017). Theories and Frameworks for Online Education: Seeking an Integrated Model. *Online Learning*, 21(3). <https://doi.org/10.24059/olj.v21i3.1225>
- Pinsent-Johnson, C. & Sturm, M. (2020). *Ontario's Digital Divide: A Spotlight on the Differences in Online Connection, Activity and Benefits*. <https://alnh.ca/wp-content/uploads/2021/04/Digital-Divide-ENG-4pg.pdf>
- Prikoszovits, M. (2022). Potenziale, Herausforderungen und Evaluation virtueller DaF-Videokonferenzen aus der Sicht angehender DaF-Lehrkräfte mit Implikationen für die LehrerInnenausbildung. *GFL German as a foreign language*(1), 98–129. <http://www.gfl-journal.de/1-2022/Prikoszovits.pdf>
- Puentedura, R. (2006). *Transformation, Technology and Education*. http://hippasus.com/resources/tte/puentedura_tte.pdf

- Ragab Hassan, A. E., Matta, M. & Schwarz, A. (2021). Alphabetisierung unter Lock-down-Bedingungen: Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz. In J. Gamper, B. Hövelbrinks & J. Schlauch (Hrsg.), *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing – der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie* (1. Aufl., S. 165–194). Narr Francke Attempto Verlag. <https://doi.org/10.22029/JLUPUB-499>
- Richardson, J. & Milovidov, E. (2019). *Digital citizenship education handbook: Being online, well-being online, rights online*. Council of Europe.
- Riemer, C. (2022). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (1. Aufl., S. 155–173). Narr Francke Attempto Verlag.
- Rohs, M. (2020). *Auswirkungen der Covid19-Pandemie auf die Digitalisierung an Volkshochschulen am Beispiel von Rheinland-Pfalz*. Beiträge zur Erwachsenenbildung (Nr. 10). Technische Universität Kaiserslautern. <https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/index/index/year/2020/docId/6094>
- Rohs, M., Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J. & Bolten, R. (2019). Measurement of media pedagogical competences of adult educators. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(10), Artikel 3, 307–324. <https://doi.org/10.25656/01:18097>
- Sauerzapf, A. (2017). Kevin Pauliks: Die Serialität von Internet-Memes. *MEDIENwissenschaft*(Studentische Sonderpublikation), 80–82. <https://doi.org/10.17192/ep2017.0.7607>
- Scharnberg, G. & Kraus, S. (2020). (K)ein Corona-Schub für Digitalisierung? *weiter bilden*(4), 36–38. <https://doi.org/10.3278/WBDIE2004W011>
- Schlütter, M. (2011). „Man simuliert ein bisschen so das Beisammensein“. Die Aneignung von internetbasierter Videotelefonie. In M. Elsler (Hrsg.), *Die Aneignung von Medienkultur: Rezipienten, politische Akteure und Medienakteure* (S. 89–102).
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settineri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoc & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 33–45).
- Schmid, U., Goertz, L., Behrens, J. & Bertelsmann Stiftung. (02/2018). *Monitor Digitale Bildung: Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter*. Gütersloh. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2018007>
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Digitalisierung und Erwachsenenbildung. *Bildung und Erziehung*, 73(2), 155–168. <https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.2.155>
- Schmidt-Hertha, B. (2021). Die Pandemie als Digitalisierungsschub? *Hessische Blätter für Volksbildung*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.3278/HBV2102W003>

- Schmidt-Hertha, B., Rohs, M., Rott, K. J. & Bolten, R. (2017). Fit für die digitale (Lern-)welt? Medienpädagogische Kompetenzen von Erwachsenenbildner/innen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*(3), 35–37.
<https://doi.org/10.25656/01:12887>
- Slamanig, K. & Zechner, M. (2019). *Bildungsnetzwerk startet Monitoring für die steirische Erwachsenenbildung*.
<https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/13525-bildungsnetzwerk-startet-monitoring-fuer-die-steirische-erwachsenenbildung.php>
- Sp rung, A. (2021). Erwachsenenbildung in bewegten Zeiten. Spannungsfelder einer „gerechten Bildung“ im Kontext von Flucht und Migration. In R. Egger & P. Härtel (Hrsg.), *Springer eBook Collection: Band 36. Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich* (Bd. 36, S. 153–173). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-31054-7_8
- Stadt Wien. (2017). *Unterstützung beim Deutschlernen für Zugewanderte - Wiener Sprachgutschein*.
<https://www.wien.gv.at/menschen/integration/ankommen/start-wien-neuzuwanderer/sprachgutscheine.html>
- Stadt Wien. (2022). *Deutschkurse und Basisbildung für Erwachsene*.
<https://www.wien.gv.at/menschen/integration/deutsch-lernen/deutschkurse-erwachsene.html>
- Strategie der Kulturministerkonferenz - Bildung in der digitalen Welt 8 (2016 & i.d.F.v. 07/12/2017).
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf
- Statistik Austria. (2021). *Migration & Integration: Zahlen, Daten, Indikatoren*.
https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Statistikbroschuere/OEIF_Statistisches_Jahrbuch_2021.pdf
- Sturm, M. (2019). Erwachsenenbildung als Beruf. Wie ein Kollektivvertrag zur Gestaltung beiträgt. In M. Kastner, W. Lenz & P. Schlögl (Hrsg.), *Kritisch sind wir hoffentlich alle. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft*. (S. 1–14). Erhard Löcker.
https://www.babe.or.at/fileadmin/user_upload/Downloads/BABE-KV_Fachartikel_2019.pdf
- van Deursen, A. J. & van Dijk, J. A. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society*, 16(3), 507–526.
<https://doi.org/10.1177/1461444813487959>
- Verordnung der Bundesministerin für Frauen und Integration zur Durchführung des Integrationsgesetzes (Integrationsgesetz-Durchführungsverordnung – IntG-DV) (2019 & i.d.F.v. 29.01.2022).

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010767>

- Wiener Arbeitnehmer*innen Förderungsfond. (2022). *Wie komme ich zu meiner Förderung?* <https://www.waff.at/foerderungen/wie-komme-ich-zu-meiner-foerderung/>
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Artikel 22. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>
- Witzel, A. & Reiter, H. (2021). *Das problemzentrierte Interview*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/uetq8>
- Würffel, N. & Schumacher, N. (2022). Virtual Exchanges in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Deutsch als Fremdsprache*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2022.03.03>
- Zierer, K. (2018). *Lernen 4.0 - Pädagogik vor Technik: Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich* (Erweiterte 2. Auflage). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Zimmermann, F. & Kohring, M. (2018). „Fake News“ als aktuelle Desinformation. Systematische Bestimmung eines heterogenen Begriffs. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 66(4), 526–541. <https://doi.org/10.5771/1615-634X-2018-4-526>

7. Anhang

Anhang 1: Teilnehmer*inneninformation und Einverständniserklärung

Teilnehmer*inneninformation und Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der Studie¹³:

„Unterricht während der Covid19-Pandemie in geförderten Deutschkursen für Erwachsene: Unterrichtsgestaltung, Herausforderungen und die Rolle von digitalen Medien“

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

ich freue mich, dass Sie sich bereit erklärt haben an der oben genannten Studie teilzunehmen.

Ihre Teilnahme an dieser Studie erfolgt freiwillig. Sie können jederzeit, ohne Angabe von Gründen, Ihre Bereitschaft zur Teilnahme ablehnen oder auch im Verlauf der Studie zurückziehen. Die Ablehnung der Teilnahme oder ein vorzeitiges Ausscheiden aus dieser Studie hat keine nachteiligen Folgen für Sie.

Diese Art von Studie ist notwendig, um verlässliche neue wissenschaftliche Forschungsergebnisse zu gewinnen. Unverzichtbare Voraussetzung für die Durchführung von Studien ist jedoch, dass Sie Ihr Einverständnis zur Teilnahme an dieser Studie schriftlich erklären. Bitte lesen Sie den folgenden Text als Ergänzung zum Informationsgespräch sorgfältig durch und zögern Sie nicht, Fragen zu stellen.

Bitte unterschreiben Sie die Einwilligungserklärung nur

- wenn Sie Art und Ablauf der Studie vollständig verstanden haben,
- wenn Sie bereit sind, der Teilnahme zuzustimmen und
- wenn Sie sich über Ihre Rechte als Teilnehmer*in an dieser Studie im Klaren sind.

1. Was ist der Zweck der Studie?

Im Rahmen der Interviewstudie wird der Frage nachgegangen, wie Lehrende in geförderten Deutschkursen den Unterricht während der Phasen der Covid19-Pandemie gestaltet haben. Der Fokus liegt hierbei darauf, welche Unterrichtsformen entstanden sind, welche Herausforderungen sich den Lehrenden stellten und inwiefern digitale Medien und digitale Kompetenz für den Unterricht während der Pandemie eine Rolle spielten. Die Studie möchte auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrendenausbildung hinsichtlich digita-

¹³ Diese Teilnehmer*inneninformation und Einwilligungserklärung wurde nach der Vorlage der Universität Wien konzipiert

(https://viecer.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_viecer/Teilnehmerinformationen_und_Einverständniserklärung_Wahlbeisitz.pdf)

ler Kompetenz und Unterricht mit digitalen Medien leisten.

2. Wie läuft die Studie ab?

Anhand von qualitativen Interviews mit einer Dauer von ca. 30-45 Minuten sollen insgesamt 9 Lehrende aus 3 verschiedenen Institutionen zu Ihren Erfahrungen mit dem Unterricht während der Covid19-Pandemie befragt werden. Um den Aufwand für die Teilnehmenden möglichst gering zu halten, werden die Interviews nach Möglichkeit direkt in Räumlichkeiten der jeweiligen Institutionen durchgeführt. Falls aus etwaigen Gründen kein persönliches Treffen stattfinden kann, besteht auch die Möglichkeit eines Telefon- oder Videokonferenz-Interviews.

3. Worin liegt der Nutzen einer Teilnahme an der Studie?

Mit der Teilnahme an dieser Studie leisten Sie einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der Unterrichtsgestaltung während der Covid19-Pandemie in geförderten Deutschkursen. Bisher gibt es dazu noch keine Studie in Österreich. Ziel ist es anhand der Ergebnisse der Studie Inputs für die Weiterentwicklung der Lehrendenausbildung zu gewinnen.

4. Wann wird die Studie vorzeitig beendet?

Die Teilnahme an der Studie kann ohne Angabe von Gründen widerrufen werden und die Studie aus persönlichen Gründen ohne daraus resultierende Nachteile abgebrochen werden.

Die Studienleitung kann entscheiden, die Teilnahme einer Person zu beenden. Mögliche Gründe hierfür können sein:

- a) Die/Der Teilnehmende kann den Erfordernissen der Studie nicht entsprechen;*
- b) Die Studienleitung hat den Eindruck, dass eine weitere Teilnahme an der Studie nicht im Interesse der/des Teilnehmenden ist.*

5. In welcher Weise werden die im Rahmen dieser Studie gesammelten Daten verwendet?

Die Daten werden mit Hilfe von Audioaufnahmen gesammelt und anschließend transkribiert. Die Teilnehmenden werden nicht namentlich genannt. Auch in der Veröffentlichung der Daten dieser Studie im Rahmen der Masterarbeit werden die Namen der TeilnehmerInnen nicht genannt und es können keine Rückschlüsse auf die TeilnehmerInnen gezogen werden. Die Daten der TeilnehmerInnen werden pseudonymisiert (durch Zuweisung einer ID-Nummer, unter der die Daten gespeichert werden), sodass für all jene, die nicht den „Schlüssel“ haben, kein Rückschluss auf die Person möglich ist. Nur die Studienleitung selbst hat Zugang zu den Daten. Diese ist zur Verschwiegenheit verpflichtet.

6. Entstehen für die TeilnehmerInnen Kosten? Gibt es einen Kostenersatz oder eine Vergütung?

Für die TeilnehmerInnen entstehen keine zusätzlichen Kosten. Es erfolgt kein Kostenersatz oder eine Vergütung für die Teilnahme an der Interviewstudie.

7. Möglichkeit zur Diskussion weiterer Fragen

*Für weitere Fragen im Zusammenhang mit der Studie steht die Studienleitung Ihnen gerne zur Verfügung. Fragen, die die Rechte als Teilnehmer*in an der Studie betreffen, werden selbstverständlich beantwortet.*

Namen der Kontaktperson:

Leiter*in	Name: E-Mail:
-----------	------------------

8. Einwilligungserklärung

Name der teilnehmenden Person in Druckbuchstaben:

.....

Ich erkläre mich bereit, an der Studie „Unterricht während der Covid19-Pandemie in geförderten Deutschkursen für Erwachsene: Unterrichtsgestaltung, Herausforderungen und die Rolle von digitalen Medien“ teilzunehmen.

Ich bin von Elisabeth Golser ausführlich und verständlich über Zielsetzung, Bedeutung und Tragweite der Studie und die sich für mich daraus ergebenden Anforderungen aufgeklärt worden. Ich habe darüber hinaus den Text dieser TeilnehmerInneninformation und Einwilligungserklärung gelesen, insbesondere den 4. Abschnitt (Gibt es Risiken, Beschwerden und Begleiterscheinungen?). Aufgetretene Fragen wurden mir von der Studienleitung verständlich und ausreichend beantwortet. Ich hatte genügend Zeit, mich zu entscheiden, ob ich an der Studie teilnehmen möchte. Ich habe zurzeit keine weiteren Fragen mehr.

Ich werde die Hinweise, die für die Durchführung der Studie erforderlich sind, befolgen, behalte mir jedoch das Recht vor, meine freiwillige Mitwirkung jederzeit zu beenden, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Sollte ich aus der Studie ausscheiden wollen, so kann ich dies jeder Zeit schriftlich oder mündlich bei „Name Kontaktperson“ veranlassen.

Ich bin zugleich damit einverstanden, dass meine im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten aufgezeichnet und ausgewertet werden.

Ich stimme zu, dass meine Daten dauerhaft in pseudonymisierter Form elektronisch gespeichert werden. Die Daten werden in einer nur der Projektleitung zugänglichen Form gespeichert, die gemäß aktueller Standards gesichert ist.

Sollte ich zu einem späteren Zeitpunkt die Löschung meiner Daten wünschen, so kann ich dies schriftlich oder telefonisch ohne Angabe von Gründen und zeitlich unbegrenzt bei „Elisabeth Golser“ veranlassen.

Den Aufklärungsteil habe ich gelesen und verstanden. Ich konnte im Aufklärungsgespräch alle mich interessierenden Fragen stellen. Sie wurden vollständig und verständlich beantwortet.

Eine Kopie dieser TeilnehmerInneninformation und Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Das Original verbleibt bei der Studienleitung.

(Datum und Unterschrift der Teilnehmerin/des Teilnehmers)

.....

(Datum, Name und Unterschrift der Studienleitung)

.....

Anhang 2: Interviewleitfaden

Leitfaden:

- Einstiegsfrage: Könnten Sie mir Ihre Arbeit als Deutschtrainerin bitte kurz beschreiben? Was sind Ihre Aufgaben? (z.B. Institution, Organisatorisches/Abläufe, Lernende)
- Wie hat sich Ihre **Arbeit in der Zeit der Corona-Pandemie** verändert?
 - Wie haben Sie Ihren Unterricht (jegliche Form – Präsenz und Distanz) während der verschiedenen Phasen der Corona-Pandemie gestaltet? Was waren die Vorgaben?
 - Welche Unterrichtsformen haben Sie gewählt? Warum?
 - Inwiefern spielten für Sie digitale Medien und digitale Kompetenz im Unterricht während der Pandemie eine Rolle?
- Was waren die größten **Herausforderungen** für Sie beim Unterrichten während der Corona-Pandemie?
 - Welche technisch/organisatorisch/didaktischen Herausforderungen gab es?
 - Stellte das Thema digitale Kompetenz/Umgang mit digitalen Medien für sie eine Herausforderung dar? Wenn ja, inwiefern?
 - Welcher Herausforderungen ergaben sich hinsichtlich der Zielgruppe?
- Welche **Anforderungen** stellt das Unterrichten während der Pandemie an die Lehrenden und Lernenden? Welche Voraussetzungen müssen Lehrende und Lernende für den Unterricht mitbringen?
 - Welche Kenntnisse/Voraussetzungen/Rahmenbedingungen brauchen Lehrende, um den Unterricht sinnvoll umzusetzen?
 - Welche Kenntnisse/Voraussetzungen/Rahmenbedingungen brauchen Lernende, um erfolgreich lernen zu können?
 - Welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang digitale Medien und digitale Kompetenz auf beiden Seiten?
- In **Hinblick auf die Zukunft**:
 - Welches Fazit für Ihr zukünftiges Unterrichten können Sie aus der Pandemiezeit ziehen?
 - Welche Forderungen/Änderungswünsche haben Sie in Hinblick auf das Unterrichten während der Pandemie?
 - Als wie wichtig schätzen Sie die Rolle von digitalen Medien und digitaler Kompetenz für den zukünftigen Unterricht in geförderten Deutschkursen ein? Warum?
 - Haben Sie auch vor der Pandemie mit digitalen Medien im Unterricht gearbeitet? Warum (nicht)?
- Abschließende Frage zu den demographischen/ bibliographischen Daten: Könnten Sie abschließend bitte noch kurz ein bisschen etwas über sich selbst erzäh-

len? (Alter, Sprachen, Ihre Ausbildung (digitale Medien in der Ausbildung), Ihre Unterrichtserfahrung...usw)

Anhang 3: Postskript zur Interviewerhebung¹⁴

Interview-Nr.: 1.1	Ort: Wien	Datum: 30.05.2022	Dauer: 00:40:19
Interviewte/-r: S1.1	Alter: x	Geschlecht: x	Nationalität: x
Selbstwahrnehmung Interviewer/-in:	Erstes Interview, etwas nervös, aber guter Verlauf und angenehmes Gespräch Evtl. zu wenig Fokus auf Vorgaben von Seiten der Institution, andere Bereiche gut abgedeckt		
Situative Aspekte des Interviews:	Am Arbeitsplatz des/der Interviewteilnehmenden, angenehmes Klima, sehr ruhig Eine Störung durch einen Techniker		
Gesprächsinhalte vor der Tonbandaufnahme:	Aufklären über Zweck der Untersuchung, Erklären des Ablaufs, Versicherung der Anonymität und Unterschreiben der Einwilligungserklärung, Interviewteilnehmende/r versichert sich, dass Fehler korrigiert werden		
Gesprächsinhalte nach der Tonbandaufnahme:	Gespräche über Erfahrungen der Interviewerin mit dem Unterricht während Corona, Diskussion über Vorgehensweise in der Universität 2 Ergänzungen durch Interviewteilnehmende: Wünsche an die Firma -> Bezahlen der Lern-Apps, Ausstattung mit Kamera und Headset		
Wahrnehmungen über nonverbale Aspekte:	Interviewteilnehmende/r wirkte sehr entspannt, hielt durchwegs Blickkontakt und war sehr sicher in der Wortwahl, sehr reflektiert		
Schwerpunktsetzung des/der Interviewten:	Unterricht über die Lern-App, digitales Lernen und die Voraussetzungen der Lernenden		
Spontane thematische Auffälligkeiten:	Digitales Lernen/Fernunterricht mit digitalen Medien als positiv gesehen, Unterricht kann gelingen		
Interpretationsideen:	Interviewteilnehmende/r ist digitale affin und kann daher dem Fernunterricht positives abgewinnen, sieht es auch als Möglichkeit für den zukünftigen Unterricht		

¹⁴ <https://www.uni-due.de/~hd257ku/probe/media/interviews/PostSkript.pdf>

Interview-Nr.: 1.2	Ort: Wien	Datum: 14.06.2022	Dauer: 00:44:24
Interviewte/-r: S1.2	Alter: x	Geschlecht: x	Nationalität: x
Selbstwahrnehmung Interviewer/-in:	angenehmes Gespräch, entspannt und offen gute Interviewführung		
Situative Aspekte des Interviews:	Am Arbeitsplatz des/der Interviewteilnehmenden, angenehmes Klima, sehr ruhig keine Störungen		
Gesprächsinhalte vor der Tonbandaufnahme:	Aufklären über Zweck der Untersuchung, Erklären des Ablaufs, Versicherung der Anonymität und Unterschreiben der Einwilligungserklärung, auch dieses Mal: Interviewteilnehmende/r versichert sich, dass Fehler korrigiert werden		
Gesprächsinhalte nach der Tonbandaufnahme:	Small Talk Ergänzungen der/des Interviewteilnehmenden: In der 2. Phase der Covid19-Pandemie war die Vorgabe kein WhatsApp zu verwenden, sondern den Unterricht über Zoom oder E-Mail zu realisieren Interviewteilnehmende/r versichert sich noch einmal, dass Fehler korrigiert werden		
Wahrnehmungen über nonverbale Aspekte:	Interviewteilnehmende/r wirkte zu Beginn etwas nervös -> sehr kurze Antworten, dann wurde die Mimik und Gestik immer entspannter		
Schwerpunktsetzung des/der Interviewten:	Unterricht in Alphabetisierungskursen während Corona, Umsetzung und Möglichkeiten, Voraussetzung der Teilnehmenden		
Spontane thematische Auffälligkeiten:	Alphabetisierungskurse: Keine sinnvolle Möglichkeit der Umsetzung des Unterrichts während der Covid19-Pandemie auf Grund der Voraussetzungen der Teilnehmenden		
Interpretationsideen:	Auf Grund der mangelnden schriftsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen und der Lernun- gewohnheit gestaltet sich der Unterricht im digitalen Setting als schwierig		

Interview-Nr.: 1.3	Ort: Wien	Datum: 06.09.2022	Dauer: 00:41:47
Interviewte/-r: S1.3	Alter: x	Geschlecht: x	Nationalität: x
Selbstwahrnehmung Interviewer/-in:	Bereits routiniert in der Interviewführung, gelassen und entspannt evtl. zu viel Fokus auf die Integration digitaler Medien nach der Covid19-Pandemie		
Situative Aspekte des Interviews:	Am Arbeitsplatz des/der Interviewteilnehmenden, angenehmes Klima keine Störungen		
Gesprächsinhalte vor der Tonbandaufnahme:	Aufklären über Zweck der Untersuchung, Erklären des Ablaufs, Versicherung der Anonymität und Unterschreiben der Einwilligungserklärung		
Gesprächsinhalte nach der Tonbandaufnahme:	Gespräch über Berufsweg der/des Interviewteilnehmenden und eigene Erfahrung mit dem Unterricht während Corona, Small Talk Ergänzungen der/des Interviewteilnehmenden: hat 10 Jahre als Untertitler*in gearbeitet (Untertitel französisch-deutsch)		
Wahrnehmungen über nonverbale Aspekte:	Interviewteilnehmende/r wirkte sehr sicher und entschlossen in den Antworten, war sehr reflektiert und ging gezielt auf die Fragen ein		
Schwerpunktsetzung des/der Interviewten:	Digitale Medien im Unterricht nach der Covid19-Pandemie Unterrichtsgestaltung während der Covid19-Pandemie		
Spontane thematische Auffälligkeiten:	Interviewteilnehmende/r integriert nach der Covid19-Pandemie verstärkt digitale Medien in den Unterricht, hat sich auf eigene Faust digital weitergebildet -> Positiver Zugang		
Interpretationsideen:	Interviewteilnehmende/r ist digitalen Medien zugeschlossen und nützte daher die Pandemie zur eigenständigen Weiterbildung, findet die Integration digitaler Medien in den Unterricht wichtig		

Interview-Nr.: 2.1	Ort: Wien	Datum: 17.06.2022	Dauer: 00:18:22
Interviewte/-r: S2.1	Alter: x	Geschlecht: x	Nationalität: x
Selbstwahrnehmung Interviewer/-in:	Nervös auf Grund des Zeitdrucks, im Laufe des Gesprächs entspannter Zu wenig nachfragen, zu hektisch (Zeitdruck), zu viel Frage-Antwort-Schema, kein Erzählen		
Situative Aspekte des Interviews:	Am neuen Arbeitsplatz des/der Interviewteilnehmenden, ruhig keine Störungen		
Gesprächsinhalte vor der Tonbandaufnahme:	Aufklären über Zweck der Untersuchung, Erklären des Ablaufs, Versicherung der Anonymität und Unterschreiben der Einwilligungserklärung, Thematisieren der kurzen zeitl. Kapazität der/des Interviewteilnehmenden		
Gesprächsinhalte nach der Tonbandaufnahme:	Kurze Unterhaltung über die Gründe, warum I. nicht mehr bei der Institution arbeitet und Dank für die Teilnahme Keine Zeit für ein Gespräch		
Wahrnehmungen über nonverbale Aspekte:	Interviewteilnehmende/r war zurückhaltend und antwortete sehr kurz und knapp, im Laufe des Gesprächs wurden die Antworten etwas länger, dennoch sehr freundlich		
Schwerpunktsetzung des/der Interviewten:	Digitale Medien im Unterricht während der Covid19-Pandemie Fokus auf das gute Gelingen des Unterrichts		
Spontane thematische Auffälligkeiten:	Fokus auf den Unterricht mit digitalen Medien und den reibungslosen Ablauf		
Interpretationsideen:	Interviewteilnehmende/r ist digital affin, unterrichtete ein anderes Zielpublikum als alle anderen (Personen mit Matura und digitalen Kenntnissen) und hatte daher kaum Herausforderungen zu beklagen		

Interview-Nr.: 2.2	Ort: Wien	Datum: 25.08.2022	Dauer: 00:42:12
Interviewte/-r: S2.2	Alter: x	Geschlecht: x	Nationalität: x
Selbstwahrnehmung Interviewer/-in:	Entspannt und ruhig, selbstsicher Teilweise vielleicht etwas zu abgehackte Befragung im Sinne des Abarbeitens des Fragenkatalogs		
Situative Aspekte des Interviews:	Am neuen Arbeitsplatz des/der Interviewteilnehmenden, angenehmes Klima keine Störungen		
Gesprächsinhalte vor der Tonbandaufnahme:	Aufklären über Zweck der Untersuchung, Erklären des Ablaufs, Versicherung der Anonymität und Unterschreiben der Einwilligungserklärung Auf Nachfrage Aufklärung über die Art der Anonymisierung und den Datenschutz		
Gesprächsinhalte nach der Tonbandaufnahme:	Kurzes Gespräch über die Vorgaben des Arbeitgebers während der Covid19-Pandemie bei der Interviewerin Nachtrag durch Interviewteilnehmende*n: Plattform für Materialien vom Arbeitgeber zur Verfügung gestellt bekommen, Kursstarts fanden vor Ort statt		
Wahrnehmungen über nonverbale Aspekte:	Interviewteilnehmende/r wirkte sehr konzentriert, vielleicht ein bisschen angespannt, nervös		
Schwerpunktsetzung des/der Interviewten:	Schwerpunkt auf die Unterrichtsgestaltung mit digitalen Medien (auch die Vorteile) und auf die Wichtigkeit von digitaler Kompetenz		
Spontane thematische Auffälligkeiten:	Interviewteilnehmende/r hat sich während der Covid19-Pandemie im Bereich „Unterricht mit digitalen Medien“ fortgebildet Betonung, dass eine gute Unterrichtsgestaltung möglich ist (nur bei höheren Niveaustufen)		
Interpretationsideen:	Interviewteilnehmende/r ist digitalen Medien zugeschlossen und versucht den Unterricht bestmöglich umzusetzen, war auch für eine Fortbildung bereit		

Interview-Nr.: 3	Ort: Wien	Datum: 20.06.2022	Dauer: 01:10:28
Interviewte/-r: S3	Alter: x	Geschlecht: x	Nationalität: x
Selbstwahrnehmung Interviewer/-in:	Bereits routinierter in der Interviewführung, gelassen und weniger nervös		
Situative Aspekte des Interviews:	Am neuen Arbeitsplatz der/des Interviewteilnehmenden, angenehmes Klima keine Störungen		
Gesprächsinhalte vor der Tonbandaufnahme:	Aufklären über Zweck der Untersuchung, Erklären des Ablaufs, Versicherung der Anonymität und Unterschreiben der Einwilligungserklärung		
Gesprächsinhalte nach der Tonbandaufnahme:	Small-Talk, Austausch über die Arbeit in der neuen Firma		
Wahrnehmungen über nonverbale Aspekte:	Interviewteilnehmende war sehr offen und kommunikativ, entschlossen in den Antworten Sehr ausführliche und lange Antworten		
Schwerpunktsetzung des/der Interviewten:	Herausforderungen in Bezug auf Technik und Organisation, auch Tätigkeiten der Projektleitung		
Spontane thematische Auffälligkeiten:	Schwerpunkt auf digitale/technische Herausforderungen und Forderungen/Änderungswünsche, gleichzeitige Tätigkeit als Assistenz der Projektleitung		
Interpretationsideen:	Interviewteilnehmende/r konnte durch gleichzeitige Arbeit als Assistenz der Projektleitung Einblick in die Organisation des Unterrichtsablaufs während der Covid19-Pandemie gewinnen und hat dadurch einen tieferen Einblick in diesem Bereich		

Interview-Nr.: 4	Ort: Wien	Datum: 26.08.2022	Dauer: 00:42:21
Interviewte/-r: S4	Alter: x	Geschlecht: x	Nationalität: x
Selbstwahrnehmung Interviewer/-in:	Bereits routiniert in der Interviewführung evtl. zu wenig nachfragen (teils knappe Antworten, keine genauen Antworten auf die Fragen)		
Situative Aspekte des Interviews:	Am Arbeitsplatz der/des Interviewteilnehmenden, angenehmes Klima keine Störungen, Ruhe		
Gesprächsinhalte vor der Tonbandaufnahme:	Aufklären über Zweck der Untersuchung, Erklären des Ablaufs, Versicherung der Anonymität und Unterschreiben der Einwilligungserklärung		
Gesprächsinhalte nach der Tonbandaufnahme:	Gespräch über Arbeitgeber*innen in der Erwachsenenbildung Ergänzungen des/der Interviewteilnehmenden: Kritik am Arbeitgeber – wenig Vertrauen während des Home-Office		
Wahrnehmungen über nonverbale Aspekte:	Interviewteilnehmende/r war freundlich und offen, Antworten waren teilweise nicht ganz konkret		
Schwerpunktsetzung des/der Interviewten:	Schwerpunkt auf Fernunterricht und Gestaltungsformen des Unterrichts		
Spontane thematische Auffälligkeiten:	Interviewteilnehmende/r ist Verfechter*in des Präsenzunterrichts – Begründung mit sozialem Aspekt der Deutschkurse		
Interpretationsideen:	Interviewteilnehmende/r bezeichnet sich selbst als spontanen Lehrtyp digitaler Unterricht war neu für die/den Interviewteilnehmenden, daher möglicherweise Ablehnung dieses Unterrichtsformats		

Anhang 4: Kodierleitfaden 1. Version

Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
<p>Unterrichtsformen und Unterrichtsgestaltung während der Covid19-Pandemie</p>	<p>Diese Kategorie umfasst die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung, sowie alle Unterrichtsformen, die in den Phasen der Covid19-Pandemie umgesetzt wurden. Dazu zählen sowohl Unterrichtsformen im Distance Learning-Format, sowie Präsenzunterricht und Kombinationen aus Distance Learning und Präsenzunterricht</p>	<p>Ich habe einen Touchscreen-Bildschirm zu Hause, das heißt, dass ich meinen Bildschirm als Tafel verwenden konnte. Ich konnte darauf schreiben und ich konnte dann meinen Bildschirm teilen und dann hat man alles gesehen. Genauso wie wir das hier im Deutschunterricht sehen können. Ich habe darauf bestanden, dass sie die Kamera einschalten, damit ich sehe, dass sie wirklich dort sind. Auch meine Kamera war natürlich eingeschaltet. Also wir konnten und wir mussten quasi halt auch sehen, dass sie anwesend sind, dass sie sich konzentrieren. (S1.1: 22)</p> <p>Und da gab es dann halt die Kleingruppen und das war dann sozusagen eine Mischung aus Kleingruppentraining und Distance Learning. Ich habe es oft auch so gemacht, dass ich freitags Distance Learning gemacht habe und Montag bis Donnerstag Kleingruppen. Also ich habe die Gruppen geteilt. (S1.3: 34)</p>
<p>Herausforderungen für die Lehrenden</p>	<p>Diese Kategorie umfasst jegliche Herausforderungen, die sich beim Unterrichten während der Phasen der Covid19-Pandemie auf Seiten der Lehrenden ergeben haben. Dazu zählen sowohl technische als auch didaktische und organisatorische Herausforderungen, sowie Herausforderungen, die sich hinsichtlich der Zielgruppe ergeben</p>	<p>[...] habe ich zu Hause genauso viel gearbeitet und es ist sehr anstrengend. Es ist anstrengender online zu unterrichten, weil man nicht immer sieht, ob sie schon fertig sind, wie schnell sie arbeiten. Nicht, dass ich die Zeit nicht einschätzen kann, sondern weil ich die Einzelnen vielleicht nicht so gut kenne und der Augenkontakt fehlt sehr oft und dass ist, wo man halt</p>

		<p>sieht, ob die Kursteilnehmer das verstanden haben. Ich meine jetzt nicht die Grammatik, sondern verstanden haben, was ich gesagt habe. (S1.1: 62)</p> <p>Ja, mit dem Handy war das extrem mühsam. Da habe ich angerufen und erklärt, dann musste ich wieder auflegen und warten bis sie das probiert haben. Wenn das nicht funktioniert hat, habe ich wieder angerufen, wieder erklärt. Also nur mit einem Gerät. Das war sehr mühsam. Also echt extrem viel Arbeit. Sehr zeitaufwändig. (...) Wirklich extrem. (S3: 20)</p>
<p>Herausforderungen für die Lernenden</p>	<p>Diese Kategorie umfasst Herausforderungen, die sich auf Seiten der Lernenden während des Unterrichts in den akuten Phasen der Covid19-Pandemie ergeben haben. Diese können jedoch nur aus Perspektive der Lehrenden ermittelt werden, da keine Lernenden befragt wurden.</p>	<p>Also es hängt vom Alter ab. Also die ältere Generation konnte nicht so richtig mit diesen technischen Geräten umgehen. Da mussten oft die Familienmitglieder helfen. (...) Obwohl nein, das stimmt auch wieder nicht, weil die zwei, die das nicht benutzen konnten waren zwei junge Mädels. Also vielleicht hängt es einfach mit den digitalen Kompetenzen zusammen (S3: 78)</p> <p>Ich habe am Anfang probiert es ihnen per Video vorzulesen. Auf dem Video konnte man genau sehen, wo sie sind und was sie genau machen sollten, aber dann hat sich herausgestellt, dass die eben keine Datenmenge haben, sodass sie die Videos abrufen können. Das heißt sie haben sich dann gemeldet, dass ich bitte nicht so viel schicken soll, weil ihre Daten immer verbraucht sind. Also das konnte man dann wegen diesem / Also es war auch ein</p>

		<p>finanzielles Problem. Sie konnten sich auch die Datenmenge nicht leisten. Also viele von ihnen. (S1.2: 44)</p>
<p>Anforderungen an die Lehrenden</p>	<p>Diese Kategorie umfasst die Anforderungen, die das Unterrichten während einer Pandemie an Lehrende stellt. Es geht darum, welche Kenntnisse, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen Lehrende brauchen, um den Unterricht während einer Pandemie sinnvoll gestalten zu können</p>	<p>Also erstens mal finde ich ist es wichtig, dass man überhaupt ein bisschen Ahnung hat von Computertechnik. Also von verschiedenen Tools und dass man keine Berührungssängste hat, dass man das selber ausprobiert. (S1.3: 48)</p> <p>Also Touch-Screen-Laptop, Internet, elektronisches Buch und Motivation, Motivation, Motivation (S1.1: 56)</p>
<p>Anforderungen an die Lernenden</p>	<p>Diese Kategorie umfasst die Anforderungen, die das Teilnehmen am Unterricht während der Pandemie an Lernende stellt. Es geht darum, welche Kenntnisse, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen Lernende brauchen, um am Unterricht während einer Pandemie erfolgreich teilnehmen zu können</p>	<p>Okay also Teilnehmende brauchen auf jeden Fall eine E-Mail. Es gibt Teilnehmer, die keine E-Mail haben und dann musste ich als Lehrer*in zuerst ein E-Mail-Konto erstellen für die Teilnehmer und denen auch gleich erklären, wie ein E-Mail-Konto funktioniert, damit die das benutzen können. Dann, als ich gefragt habe, ob sie genug Internet haben oder unbegrenztes Internet haben, hatten viele auch keine Ahnung, was das ist. Das war auch schwer, das zu erklären. Dann (...) Geräte, die sie zu Hause haben. Ob das ein altes Gerät ist, das sehr langsam ist oder ob das ein neues Gerät ist, das besser funktioniert, hatten die auch keine Ahnung. Sehr oft waren die Teilnehmer mit einem alten Laptop, den man kaum starten konnte und dann hat das Zoom-Meeting das alles noch so langsam gemacht, dass die eh nichts gehört haben, weil die Verbindung zu schwach war. (S3: 80)</p>

<p>Implikationen/Änderungswünsche/Forderungen für den zukünftigen Unterricht</p>	<p>Diese Kategorie umfasst Implikationen, die sich aus der Pandemiezeit für den zukünftigen Unterricht ergeben. Es geht um Änderungswünsche bzw. Forderungen, die Lehrende auch in Hinblick auf eine weitere Pandemie stellen. Außerdem geht es auch darum, ob Lehrende ihren Unterricht nach den akuten Phasen der Covid19-Pandemie verändert haben bzw. ob sie sich nun eine Änderung für den Unterricht wünschen</p>	<p>Ja, also die Erfahrung, dass man auch online wunderbar lernen bzw. unterrichten kann. Und ich würde das sogar unterstützen, dass wir das vermehrt einsetzen. Also es würde glaube ich nicht schaden. Ich sage nicht, dass wir jeden Tag online unterrichten sollen, aber ab und zu, vielleicht einmal oder zweimal die Woche. Also ein paar Tage bzw. wenn es solche Situationen gibt, wo es von Vorteil wäre. Also das würde ich mir schon wünschen. Also alleine aus dem Grund, weil man wirklich sehr viel Zeit sparen kann. Als Mama hat mir das sehr viel gebracht. (S2.1: 54)</p>
<p>Rolle von digitalen Medien und digitaler Kompetenz</p>	<p>Diese Kategorie umfasst die Rolle von digitalen Medien und digitaler Kompetenz in den oben beschriebenen Kategorien Unterrichtsformen, Herausforderungen auf Seiten der Lehrenden und Lernenden, Anforderungen auf Seiten der Lehrenden und Lernenden und Implikationen für den zukünftigen Unterricht und ist somit eine übergreifende Kategorie.</p>	<p>Weil man ohne Computer nicht mehr leben kann. Also gut, ich kann aus meinem Leben jetzt Beispiele anführen, aber ich kaufe Theater-Tickets online. Man kann ja online einkaufen. Das was ich als sehr nützlich empfinde, besonders in dieser Zeit. Man kann sich für verschiedene Kurse anmelden oder die Kinder anmelden. Ich kann mir kaum vorstellen, dass es solche Problemfälle in den Schulen für die Eltern nicht gibt, dass sie die Kinder registrieren müssen, anmelden müssen. Oder ich weiß ja nicht, ob die Schulnoten auch digital ersichtlich sind. Ja, man braucht das. (S1.1: 68)</p> <p>Aso, ja doch, doch. Ich integriere die Handys schon. Sie lernen auch Apps kennen, wo sie selber auch üben können. Also sie haben auch von dem ÖIF / Von dem ÖIF gibt es auch eigene Apps, wo sie sich</p>

		<p>vorbereiten können für die Prüfung oder sie bekommen von mir Links zu Videos, wo sie sich vorbereiten können für die Prüfung und auch irgendwelche Links oder Apps. Wir laden es dann gemeinsam im Unterricht herunter. Wir schauen es uns an, wie das funktioniert, probieren es aus. Auch für die Jobsuche oder für die Bewerbungen. Aber sie arbeiten damit meistens zu Hause (...) (S1.2: 66)</p>
<p>Demographische Daten der Interviewteilnehmenden</p>	<p>Diese Kategorie umfasst alle persönliche Daten der Interviewteilnehmenden. Dazu zählen Arbeitserfahrung, Ausbildung(en), Tätigkeitsbereich und Arbeitsgestaltung</p>	<p>Ich bin Lehrer* für Deutsch als Fremdsprache. Das habe ich studiert und nur in diesem Beruf habe ich gearbeitet (...) seit 30 Jahren. Ich habe in *Land* studiert. (...) (S1.1: 80)</p>

Anhang 5: Kodierleitfaden 2. Version

Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
Unterrichtsformen und Unterrichtsgestaltung während der Covid19-Pandemie	<p>Diese Kategorie umfasst die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung inklusive verwendeter Materialien und Hilfsmittel, sowie alle Unterrichtsformen, die in den Phasen der Covid19-Pandemie umgesetzt wurden. Dazu zählen sowohl Unterrichtsformen im Distance Learning-Format, sowie Präsenzunterricht und Kombinationen aus Distance Learning und Präsenzunterricht. Auch die Vorgaben des Arbeitsgebers/der Arbeitsgeberin, sowie etwaige Gründe, warum eine Unterrichtsform gewählt wurde, fließen in diese Kategorie mit ein.</p>	<p>[...] Ich habe einen Touchscreen-Bildschirm zu Hause, das heißt, dass ich meinen Bildschirm als Tafel verwenden konnte. Ich konnte darauf schreiben und ich konnte dann meinen Bildschirm teilen und dann hat man alles gesehen. Genauso wie wir das hier im Deutschunterricht sehen können. Ich habe darauf bestanden, dass sie die Kamera einschalten, damit ich sehe, dass wirklich dort sind. Auch meine Kamera war natürlich eingeschaltet. Also wir konnten und wir mussten quasi halt auch sehen, dass sie anwesend sind, dass sie sich konzentrieren. (S1.1: 22)</p> <p>[...]Und da gab es dann halt die Kleingruppen und das war dann sozusagen eine Mischung aus Kleingruppentraining und Distance Learning. Ich habe es oft auch so gemacht, dass ich freitags Distance Learning gemacht habe und Montag bis Donnerstag Kleingruppen. Also ich habe die Gruppen geteilt [...] (S1.3: 34)</p>
Herausforderungen für die Lehrenden	<p>Diese Kategorie umfasst jegliche Herausforderungen, die sich beim Unterrichten während der Phasen der Covid19-Pandemie auf Seiten der Lehrenden ergeben haben. Dazu zählen sowohl technische als auch didaktische und organisatorische Herausforderungen, sowie Herausforderungen, die sich hinsichtlich der Zielgruppe ergeben</p>	<p>[...] habe ich zu Hause genauso viel gearbeitet und es ist sehr anstrengend. Es ist anstrengender online zu unterrichten, weil man nicht immer sieht, ob sie schon fertig sind, wie schnell sie arbeiten. Nicht, dass ich die Zeit nicht einschätzen kann, sondern weil ich die Einzelnen vielleicht nicht so gut kenne und der Augenkontakt fehlt sehr oft und dass ist, wo man halt</p>

		<p>sieht, ob die Kursteilnehmer das verstanden haben. Ich meine jetzt nicht die Grammatik, sondern verstanden haben, was ich gesagt habe. (S1.1: 62)</p> <p>Ja, mit dem Handy war das extrem mühsam. Da habe ich angerufen und erklärt, dann musste ich wieder auflegen und warten bis sie das probiert haben. Wenn das nicht funktioniert hat, habe ich wieder angerufen, wieder erklärt. Also nur mit einem Gerät. Das war sehr mühsam. Also echt extrem viel Arbeit. Sehr zeitaufwändig. (...) Wirklich extrem. (S3: 20)</p>
<p>Herausforderungen für die Lernenden</p>	<p>Diese Kategorie umfasst Herausforderungen, die sich auf Seiten der Lernenden während des Unterrichts in den akuten Phasen der Covid19-Pandemie ergeben haben. Diese können jedoch nur aus Perspektive der Lehrenden ermittelt werden, da keine Lernenden befragt wurden.</p>	<p>Also es hängt vom Alter ab. Also die ältere Generation konnte nicht so richtig mit diesen technischen Geräten umgehen. Da mussten oft die Familienmitglieder helfen. (...) Obwohl nein, das stimmt auch wieder nicht, weil die zwei, die das nicht benutzen konnten waren zwei junge Mädels. Also vielleicht hängt es einfach mit den digitalen Kompetenzen zusammen (S3: 78)</p> <p>Ich habe am Anfang probiert es ihnen per Video vorzulesen. Auf dem Video konnte man genau sehen, wo sie sind und was sie genau machen sollten, aber dann hat sich herausgestellt, dass die eben keine Datenmenge haben, sodass sie die Videos abrufen können. Das heißt sie haben sich dann gemeldet, dass ich bitte nicht so viel schicken soll, weil ihre Daten immer verbraucht sind. Also das konnte man dann wegen diesem / Also es war auch ein</p>

		finanzielles Problem. Sie konnten sich auch die Datenmenge nicht leisten. Also viele von ihnen. (S1.2: 44)
Anforderungen an die Lehrenden	Diese Kategorie umfasst die Anforderungen, die das Unterrichten während der Covid19-Pandemie an Lehrende stellt. Es geht darum, welche Kenntnisse, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen Lehrende brauchen, um den Unterricht während einer Pandemie sinnvoll gestalten zu können	Also erstens mal finde ich ist es wichtig, dass man überhaupt ein bisschen Ahnung hat von Computertechnik. Also von verschiedenen Tools und dass man keine Berührungssängste hat, dass man das selber ausprobiert. (S1.3: 48) Also Touch-Screen-Laptop, Internet, elektronisches Buch und Motivation, Motivation, Motivation (S1.1: 56)
Anforderungen an die Lernenden	Diese Kategorie umfasst die Anforderungen, die das Teilnehmen am Unterricht während einer Pandemie an Lernende stellt. Es geht darum, welche Kenntnisse, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen Lernende brauchen, um am Unterricht während der Pandemie erfolgreich teilnehmen zu können	Okay also Teilnehmende brauchen auf jeden Fall eine E-Mail. Es gibt Teilnehmer, die keine E-Mail haben und dann musste ich als Lehrer*in zuerst ein E-Mail-Konto erstellen für die Teilnehmer und denen auch gleich erklären, wie ein E-Mail-Konto funktioniert, damit die das benutzen können. Dann, als ich gefragt habe, ob sie genug Internet haben oder unbegrenztes Internet haben, hatten viele auch keine Ahnung, was das ist. Das war auch schwer, das zu erklären. Dann (...) Geräte, die sie zu Hause haben. Ob das ein altes Gerät ist, das sehr langsam ist oder ob das ein neues Gerät ist, das besser funktioniert, hatten die auch keine Ahnung. Sehr oft waren die Teilnehmer mit einem alten Laptop, den man kaum starten konnte und dann hat das Zoom-Meeting das alles noch so langsam gemacht, dass die eh nichts gehört haben, weil die Verbindung zu schwach war. (S3: 80)

<p>Implikationen/Änderungswünsche/Forderungen für den zukünftigen Unterricht</p>	<p>Diese Kategorie umfasst Implikationen, die sich aus der Pandemiezeit für den zukünftigen Unterricht ergeben. Es geht um Änderungswünsche bzw. Forderungen, die Lehrende auch in Hinblick auf eine weitere Pandemie stellen. Außerdem geht es auch darum, ob Lehrende ihren Unterricht nach den akuten Phasen der Covid19-Pandemie verändert haben bzw. ob sie sich nun eine Änderung für den Unterricht wünschen</p>	<p>Ja, also die Erfahrung, dass man auch online wunderbar lernen bzw. unterrichten kann. Und ich würde das sogar unterstützen, dass wir das vermehrt einsetzen. Also es würde glaube ich nicht schaden. Ich sage nicht, dass wir jeden Tag online unterrichten sollen, aber ab und zu, vielleicht einmal oder zweimal die Woche. Also ein paar Tage bzw. wenn es solche Situationen gibt, wo es von Vorteil wäre. Also das würde ich mir schon wünschen. Also alleine aus dem Grund, weil man wirklich sehr viel Zeit sparen kann. Als Mama hat mir das sehr viel gebracht. (S2.1: 54)</p>
<p>Rolle von digitalen Medien und digitaler Kompetenz</p>	<p>Diese Kategorie umfasst die Rolle von digitalen Medien und digitaler Kompetenz in den oben beschriebenen Kategorien Unterrichtsformen, Herausforderungen auf Seiten der Lehrenden und Lernenden, Anforderungen auf Seiten der Lehrenden und Lernenden und Implikationen für den zukünftigen Unterricht und ist somit eine übergreifende Kategorie.</p>	<p>Weil man ohne Computer nicht mehr leben kann. Also gut, ich kann aus meinem Leben jetzt Beispiele anführen, aber ich kaufe Theater-Tickets online. Man kann ja online einkaufen. Das was ich als sehr nützlich empfinde, besonders in dieser Zeit. Man kann sich für verschiedene Kurse anmelden oder die Kinder anmelden. Ich kann mir kaum vorstellen, dass es solche Problemfälle in den Schulen für die Eltern nicht gibt, dass sie die Kinder registrieren müssen, anmelden müssen. Oder ich weiß ja nicht, ob die Schulnoten auch digital ersichtlich sind. Ja, man braucht das. (S1.1: 68)</p> <p>Aso, ja doch, doch. Ich integriere die Handys schon. Sie lernen auch Apps kennen, wo sie selber auch üben können. Also sie haben auch von dem ÖIF / Von dem ÖIF gibt es</p>

		<p>auch eigene Apps, wo sie sich vorbereiten können für die Prüfung oder sie bekommen von mir Links zu Videos, wo sie sich vorbereiten können für die Prüfung und auch irgendwelche Links oder Apps. Wir laden es dann gemeinsam im Unterricht herunter. Wir schauen es uns an, wie das funktioniert, probieren es aus. Auch für die Jobsuche oder für die Bewerbungen. Aber sie arbeiten damit meistens zu Hause (...) (S1.2: 66)</p>
Demographische Daten der Interviewteilnehmenden	<p>Diese Kategorie umfasst alle persönliche Daten der Interviewteilnehmenden. Dazu zählen Arbeitserfahrung, Ausbildung, Tätigkeitsbereich und Arbeitsgestaltung</p>	<p>Ich bin Lehrer* für Deutsch als Fremdsprache. Das habe ich studiert und nur in diesem Beruf habe ich gearbeitet (...) seit 30 Jahren. Ich habe in *Land* studiert. (...) (S1.1: 80)</p>
Beschreibung der Zielgruppe	<p>Diese Kategorie umfasst die besonderen Eigenschaften der Zielgruppe. Dies ist für die vorliegende Untersuchung von zentraler Relevanz, da davon auch die anderen Kategorien, wie u.a. die Gestaltung des Unterrichts und die Herausforderungen der Lernenden und Lehrenden abhängt.</p>	<p>[...] also ich würde mal sagen, dass wir hier quasi zwei Gruppen haben. Diejenigen, die seit eh und jeh hier in Österreich leben, das sind die türkischen Hausfrauen zum Beispiel und ich habe immer das Gefühl, wenn sie in 25 Jahren die Sprache nicht gelernt haben, dann werden sie die Sprache von mir nicht mehr lernen (...) also dort mache ich mir keine großen Hoffnungen (...) gut, ich weiß, warum sie hier sitzen, weil sie quasi dazu gezwungen sind, aber das dritte mal A1 zu machen, also das ist quasi hoffnungslos. Die Syrer, die wir jetzt hier im Kurs haben oder überwiegend die Syrer, die sind motivierter und ich hab mir das eingebildet, dass das Schulsystem oder die Edukation in Syrien besser ist als zum Beispiel in Afghanistan oder in der Türkei (...). Einige von ihnen sprechen auch teilweise Englisch. Was</p>

		<p>halt wieder eine große Hilfe ist. Nicht, dass ich im Unterricht Deutsch / Englisch sprechen würde, sondern weil sie schon gut schreiben können, also sie kennen schon das Alphabet, und Englisch ist halt die selbe Sprachfamilie wie Deutsch. Also Arabisch ist was anderes. (S1.1: 14)</p>
<p>Sicht bzw. Einstellung der Lehrenden zur Arbeit</p>	<p>Diese Kategorie umfasst die Sicht der Lehrenden auf ihre Arbeit. Es geht darum, wie Deutschlehrenden ihre Arbeit sehen, was sie als ihre Aufgabe betrachten, wie gern sie den Job ausführen. Diese Sicht auf die eigene Arbeit hat auch Einflüsse auf die Gestaltung des Unterrichts und auf die Herausforderungen, die sich während der Covid19-Pandemie ergaben.</p>	<p>[...] Und das ist jetzt mein Traumberuf. Jetzt denke ich mir: Ja, das ist mein Traumberuf. (S1.3: 100)</p> <p>Ja, also ich muss eigentlich die deutsche Sprache / also Wissen bezüglich der deutschen Sprache vermitteln. Der große Unterschied besteht jetzt darin, dass ich in diesem AMS-Kontext arbeite, d.h. die Kursteilnehmer nicht immer so motiviert sind, wie ich mir das vorstellen würde (...) einerseits weil sie hier im Zielland leben und die Sprache wirklich brauchen, andererseits weil sie schon alle erwachsen sind und sie müssten halt (...) selber wissen, wie wichtig es für sie ist, die Sprache zu lernen. (S1.1: 6)</p>
<p>Einstellung zu (Unterricht) mit digitalen Medien und Wichtigkeit digitaler Kompetenz</p>	<p>Diese Kategorie umfasst die Einstellung der Lehrenden und Lernenden zum Unterricht mit digitalen Medien sowie zur Wichtigkeit von digitaler Kompetenz. Diese Kategorie ist insofern relevant, da dadurch auch die Gestaltung des Unterrichts, sowie die Implikationen und Änderungswünsche für das zukünftige Unterrichten beeinflusst werden.</p>	<p>[...] Also auch die digitale Kompetenz von den Trainern war leider nicht so weit fortgeschritten. Da war ich auch ein bisschen überrascht, weil ich gehe davon aus, dass ein Trainer oder eine Trainerin, die heutzutage unterrichten, sollten mindestens die Grundkenntnisse haben, wie man etwas installiert, wie man etwas startet, weil (...) Also mir passiert es oft, dass Kollegen oder Kolleginnen kamen und gesagt haben, dass der Ton nicht funktioniert und sie nicht wissen, was sie machen sollen. Und</p>

		<p>dann war am Bildschirm quasi der Ton ausgeschaltet (...) Das ist ein Klick und (...) solche Fragen (...) Ich würde das nicht von einer Person erwarten, die an einer Uni studiert hat, weil ein Unistudium auch mit Computer verbunden ist und die Trainer sollten diese Kenntnisse schon haben. (S3: 80)</p>
--	--	--

Anhang 6: Interviewtranskripte

Interview 1.1

	1	I: (...) okay, jetzt sollte es gehen (...) okay gut (...) dann (...) wenn du bereit bist /
	2	S1.1: Ich bin bereit
	3	I: Okay, du bist bereit (...) die erste Frage wäre, ob du mir ein bisschen deine Arbeit beschreiben kannst als Deutschtrainer*in (...) also, was sind deine Aufgaben? Was machst du jeden Tag?
	4	S1.1: Mhm (...)
	5	I: Wie schaut deine Arbeit aus?
Beschreibung der Zielg	6	S1.1: Ja, also ich muss eigentlich die deutsche Sprache / also Wissen bezüglich der deutschen Sprache vermitteln. Der große Unterschied besteht jetzt darin, dass ich in diesem AMS-Kontext arbeite, das heißt die Kursteilnehmer nicht immer so motiviert sind, wie ich mir das vorstellen würde (...) einerseits, weil sie hier im Zielland leben und die Sprache wirklich brauchen, andererseits, weil sie schon alle erwachsen sind und sie müssten halt (...) selber wissen, wie wichtig es für sie ist, die Sprache zu lernen. Früher habe ich in *Land* in einem Gymnasium gearbeitet, wo die Kinder noch KINDER waren und nicht das Gefühl hatten, dass die Sprache wirklich SO lebenswichtig ist, weil sie in *Land* gelebt haben oder noch immer in *Land* leben (...) zwar an der Grenze, also im Grenzgebiet, aber immerhin (...) ja, also ein Kind ist ein Kind und ich hab mir damals die Hoffnung gemacht, dass hier die Kursteilnehmer vielleicht ein bisschen motivierter sind und diesbezüglich bin ich ein bisschen enttäuscht, aber das ändert gar nichts an meiner Methode oder an meiner Arbeit. Also ich gehe schnurstracks geradeaus (lacht) und ja ich versuche dem Niveau entsprechend dann den Wortschatz bei den Kursteilnehmern zu erweitern und Grammatik ein bisschen zu vermitteln.
Demographische Dater		
Sicht auf die Arbeit		
Beschreibung der Zielg		
	7	I: Mhm (...) und welche Niveaustufen hattest du bis jetzt?
Demographische Daten der	8	S1.1: Also von A1 bis B2 (...)
	9	I: alles schon
	10	S1.1: alles
	11	I: Okay (...) und war es in der Erwachsenenbildung immer in dieser Institution oder hast du auch Erfahrungen mit anderen Institutionen gemacht?
Beschreibung der Zielgrupp	12	S1.1: Ich hab auch bei *Insitut* gearbeitet. Dort haben wir angehende Studierende unterrichtet. Die waren jünger. Nicht unbedingt fleißiger, aber jünger und das macht schon einen großen Unterschied aus, weil sie einfach schneller lernen können und sie (...) saugen den Lehrstoff wie einen Schwamm auf (...) fast immer (lacht) nicht immer, aber sie sind halt schneller und das Erfassungsvermögen ist halt besser bei ihnen (...). Außerdem / also nicht, dass sie fleißiger gewesen wären, sondern dass sie schon fast alle Bachelor hatten, das heißt, dass sie (...) lerngeübt waren. Also sie haben schon gewusst, wie man lernt (...) und sie haben schon gewusst, wie man eine Fremdsprache lernt, weil sie fast alle schon Englisch gesprochen haben und dass war schon ein Vorteil. Die Gruppen waren aber wesentlich größer, sprich 24 Personen im Schnitt in einem Kurs, also dass ist schon
Demographische Daten der		

1/11

<p>Demographische Daten der</p>	<p>13</p>	<p>größer als jetzt bei uns hier, und wir mussten wirklich regelmäßig, also jede Woche einmal, einen Brief korrigieren, also die schriftliche Belastung für sie und auch für uns war ein bisschen größer.</p>
<p>Beschreibung der Zielgrupp</p>	<p>14</p>	<p>S1.1: (...) also ich würde mal sagen, dass wir hier quasi zwei Gruppen haben. Diejenigen, die seit eh und jeh hier in Österreich leben, das sind die türkischen Hausfrauen zum Beispiel und ich hab immer das Gefühl, wenn sie in 25 Jahren die Sprache nicht gelernt haben, dann werden sie die Sprache von mir nicht mehr lernen (...) also dort mache ich mir keine großen Hoffnungen (...) gut, ich weiß, warum sie hier sitzen, weil sie quasi dazu gezwungen sind, aber das dritte mal A1 zu machen, also das ist quasi hoffnungslos. Die Syrer, die wir jetzt hier im Kurs haben oder überwiegend die Syrer, die sind motivierter und ich hab mir das eingeblendet, dass das Schulsystem oder die Edukation in Syrien besser ist, als zum Beispiel in Afghanistan oder in der Türkei (...). Einige von ihnen sprechen auch teilweise Englisch. Was halt wieder eine große Hilfe ist. Nicht, dass ich im Unterricht Deutsch / Englisch sprechen würde, sondern weil sie schon gut schreiben können, also sie kennen schon das Alphabet und Englisch ist halt die selbe Sprachfamilie wie Deutsch. Also Arabisch ist was anderes.</p>
<p>Demographische Daten der</p>	<p>15</p>	<p>I: Und die Kurse sind bei dir jetzt ÖIF oder AMS?</p>
<p>Beschreibung der Zielgrupp</p>	<p>16</p>	<p>S1.1: Jetzt bin ich im ÖIF-Projekt. Früher habe ich im AMS gearbeitet und jetzt springe ich halt wieder zurück.</p>
	<p>17</p>	<p>I: Okay, beides also. Erfahrungen mit beidem.</p>
	<p>18</p>	<p>S1.1: Mhm...</p>
	<p>19</p>	<p>I: Okay, gut und organisatorisch (...) Was sind deine Aufgaben sonst so, außerhalb vom Unterricht? Was musst du alles machen?</p>
<p>Demographische Daten der</p>	<p>20</p>	<p>S1.1: Ja, also die Anwesenheitslisten führen, dann Lehrstoffdokumentation führen. (...) Ja, meine eigene Anwesenheit auch elektronisch führen. Das ist halt was ich organisatorisch machen muss und ich muss halt korrigieren und mich vorbereiten und kopieren und (...)</p>
<p>Sicht auf die Arbeit</p>	<p>21</p>	<p>I: Mhm (...) okay, dankeschön. So, du hast jetzt ein bisschen über diese Arbeit generell berichtet. Wie hat sich jetzt diese Arbeit in der Zeit mit dem ersten Lockdown verändert? Was hat sich so schlagartig verändert an deiner Arbeit mit dem Auftreten der Corona-Pandemie?</p>
<p>Herausforderungen</p>	<p>22</p>	<p>S1.1: Naja, Punkt Nummer 1, dass die ganze Geschichte uns total unerwartet getroffen hat. Wir waren nicht vorbereitet. Wir / (...) Weder die Lehrer noch die Kursteilnehmer. Der große Unterschied war für mich, dass ich schon Computer-geübt und Computer-affin bin, also das war in dieser Hinsicht gar kein Problem für mich. Es war aber eine wahnsinnige Herausforderung für mich, das hinzukriegen, wie die Kursteilnehmer dann mit dem Computer oder mit dem Handy bezüglich Deutschunterricht umgehen sollten und können. Außerdem gab es eine bestimmte (...) einen bestimmten Widerstand. (...) Viele Frauen kommen in den Deutschkurs, weil sie / (...) nicht weil sie sich hier wohlfühlen, das stimmt vielleicht nicht, aber weil sie dann ein Alibi haben, dass sie von zu Hause ausgehen können und</p>
<p>Herausforderungen</p>		
<p>Anforderungen an i</p>		
<p>Rolle von digitalen</p>		
<p>Herausforderungen</p>		
<p>Herausforderungen für</p>		
<p>Beschreibung der Zielg</p>		



die / die Tätigkeiten, die sie jeden Tag zu Hause auszuüben haben, ein bisschen loswerden können und (...) im Lockdown hatten sie dann diese Ausrede nicht mehr, dass sie zum Deutschkurs gehen können. Sie waren abgekapselt und das hat sie gestört. Mich persönlich hat es nicht gestört, weil ein Lehrer sowieso alleine arbeitet. Okay, wir treffen uns in der Pause, aber die Arbeit an und für sich (...) also wir sind auf uns selber angewiesen. Ich sehe gar keinen Nachteil beim Online-Unterricht. Mir wäre es auch im späteren lieb, dass wir teilweise zumindest online arbeiten (...) Ich habe einen Touchscreen-Bildschirm zu Hause, das heißt, dass ich meinen Bildschirm als Tafel verwenden konnte. Ich konnte darauf schreiben und ich konnte dann meinen Bildschirm teilen und dann hat man alles gesehen. Genauso wie wir das hier im Deutschunterricht sehen können. Ich habe darauf bestanden, dass sie die Kamera einschalten, damit ich sehe, dass sie wirklich dort sind. Auch meine Kamera war natürlich eingeschaltet. Also wir konnten und wir mussten quasi halt auch sehen, dass sie anwesend sind, dass sie sich konzentrieren. Vom Lehrstoff her habe ich das so zwiegespalten gestaltet. Wir haben weiter mit dem Buch und auch mit dem Arbeitsbuch gearbeitet. Dann habe ich gesagt: "Öffnen Sie das Buch, schlagen Sie das Arbeitsbuch auf..." / (...) weil sie diese Materialien schon gekannt haben, aber ich habe auch mit einem Programm gearbeitet, das heißt Deutschfuchs. Für dieses Programm habe ich bezahlt. Also ich habe selber das Programm gekauft, weil ich mir gedacht habe, dass es sich lohnt. Man konnte auch auf einem mobilen Endgerät, also auf einem Handy damit arbeiten, wenn man sich beim Computer nicht sehr gut auskennt. Diese ganze Computergeschichte war halt schwierig, weil auch die Kinder zeitgleich (...) vor dem Computer sitzen mussten und lernen mussten und besonders bei diesem Klientel gibt es ziemlich viele Kinder, was ja kein Problem ist, nur gab es sehr oft nur einen Computer im Haushalt und dann war es schwierig, das einzuteilen, wann die Mutter, wann der Vater und wann die Kinder am Computer sind. Aber dadurch, dass dieses Programm auch am Handy funktioniert hat, war das halt sehr gut (...) Auch Jitsi-Meet konnte man quasi auch einbinden, dass sie auch in diesem Programm einander sehen und hören konnten und ich habe mit diesem Programm kein leeres Programm gekauft, wo es gar nichts gibt, wie zum Beispiel bei Skype oder sowas, sondern fertige Aufgaben, die auf bestimmte Niveaus angepasst waren und zu verschiedenen Lehrwerken passten und es gab dort verschiedene Fertigkeiten, die man halt filtern konnte und dementsprechend die Fertigkeiten üben konnte. Also ich war mit dem Programm sehr zufrieden, aber MÜHSAM war die Einschulung bei den Kursteilnehmern.

23 I: Wie hast du das gemacht? Hast du das in Präsenz gemacht oder online (...) die Einschulung?

24 S1.1: Ich habe die Einschulung noch in Präsenz gemacht, aber ich hatte nur eine einzige Gelegenheit das zu machen. Also wir waren an einem Tag im Computerraum, dann haben wir hier im Raum das noch weiter geübt und dann habe ich ihnen / das Problem war wiederum, dass nicht alle mobiles Internet hatten. Ja, also man braucht schon Internet, wenn man online lernen oder unterrichten möchte. Also mir wäre eigentlich eine hybride Form am liebsten. Dass wir, sagen wir mal, einen Tag hier sind oder zwei Tage hier sind und zwei Tage zu Hause sind, dass man doch das Gefühl hat, dass wir Menschen sind und menschliche Kontakte haben, aber ich glaube nicht, dass die Qualität daran leidet, wenn man online unterrichtet, wenn man eine Sprache unterrichtet/ gut, es gibt natürlich Fächer oder es gibt Gebiete, die

Implik./Änderungswün./ Fo
Einstell. zu (Unterricht mit) digitaler

Unterrichtsformen und -gestalt:

Unterrichtsformen und -gestalt:

Beschreibung der Z

Herausforderungen

Herausforderungen

man ziemlich gut online unterrichten kann / (...) ja, sezieren könnte man online sicher nicht so gut (lacht) oder solche Sachen.

25 I: (lacht) Ja, das stimmt. (...) Okay, sehr gut. Du hast das von Anfang an so gemacht? (...) Oder hast du in der Anfangsphase auch mal andere Unterrichtsformen ausprobiert?

26 S1.1: Nein, von Anfang an. Also ich hab am ersten Tag schon dieses Programm gekauft, weil ich das Programm unmittelbar vor der Corona-Periode kennengelernt habe und mich hat dieses Programm fasziniert, aber da gab es gar keine Möglichkeit das auszuprobieren oder ich wollte dafür kein Geld ausgeben und dann habe ich mir gedacht, okay, gut jetzt mache ich halt eine Probe. Also ich war sehr, sehr zufrieden damit und ich glaube, dass / also wenn jemand lernen möchte, dann kann man auch so lernen, wenn man motiviert ist.

27 I: Und wie hast du es dann in dieser ersten Phase genau gemacht? (...) oder war der Unterricht ausgesetzt in dieser Zeit? (...) Also in dieser ganz ersten Phase, 2020 im März/April?

28 S1.1: Aso...da war ich noch nicht bei der Firma.

29 I: Ah, okay.

30 S1.1: Ich war / (...) Ich hab mit dem / mit Oktober 2020 angefangen.

31 I: ASO, okay, alles klar.

32 S1.1: Also die allererste Periode habe ich nicht mitgemacht, aber das war vielleicht auch eine Hilfe, dass ich schon von den Kollegen davon gehört habe.

33 I: Dann, erst in dieser zweiten Phase, wo (der Virus) noch einmal aufgekommen ist?

34 S1.1: Ja, genau.

35 I: Okay. Und hast du dann, wie hast du das aufgeteilt? Hast du nur online gemacht oder hast du auch gewechselt?

36 S1.1: Nur online.

37 I: Okay, eine Einführung und dann nur online (...) Über wie viele Monate?

38 S1.1: (...) über zwei Monate vielleicht. Also ziemlich lange. Also wenn ein Kurs zwei Monate lang dauert und zwei Monate lang / oder vielleicht 10 Wochen lang / (...) ziemlich lange.

39 I: Okay, und nach deinem Gefühl hatten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen die digitalen Kompetenzen dazu, daran teilzunehmen oder hat es auch manchmal ein bisschen /

40 S1.1: Ja, die Kompetenzen waren wackelig (lacht). Sie haben an der Taste nach den Buchstaben gejagt. Sie haben am Anfang nicht verstanden, wie man groß und klein schreibt und das Passwort musste ich selber erstellen

4/11

Beschreibung der Z		für einen jeden Kursteilnehmer, da musste ich schon darauf achten, dass ich keine Großbuchstaben dort verwende. Bei den Aufgaben, die man halt in diesem Programm schreiben musste / Das war schwierig (...) Ich habe sogar mit diesem Verlag / ich habe mich in Verbindung gesetzt mit ihnen, weil sie alle Fehler als Fehler betrachtet haben. Ich habe ihnen gesagt, wenn keine Leerstelle nach dem Komma kommt / Ich kann das eh verstehen. Wenn man Maschine schreibt, dann sollte man nach dem Komma eine Leerstelle machen, aber das ist viel zu gehoben hier in diesen Kursen und sie haben ja keine Leerstelle gemacht und dann habe ich am Anfang nicht verstanden, warum der Satz falsch ist. Und dann bin ich drauf gekommen (...) ah, okay, die Leerstelle fehlt, aber (bläst Luft durch den Mund aus) das ist halt nicht relevant hier (...) aber ja, sie waren nicht flexibel (...) also tja (...) das war halt ein Problem, aber ansonsten (...) Beim Schreiben und bei / besonders an der Tastatur zu schreiben, das ist schon schwierig (...) Aber man kann ja lesen und hören und sprechen und Wortschatz üben. Wortschatz sogar sehr gut, weil es dort verschiedene spielerische Aufgaben gibt (...)
Herausforderungen		
Herausforderungen		
Rolle von digitalen		
Unterrichtsformen u		
Unterrichtsformen und -gestalt.	41	I: Haben dann die meisten mit ihren Handys mitgemacht oder hatten schon viele Computer?
	42	S1.1: Meistens mit dem Handy (...)
	43	I: Und alle hatten ein Smartphone?
	44	S1.1: Mhm (...) Naja, das ist nie ein Problem, weil sie mit den Familienmitgliedern so Kontakt halten und Skype ist auch kein Problem, weil sie per Skype miteinander sprechen. WhatsApp ist auch kein Problem.
Rolle von digitalen Medien unc	45	I: Okay, also bekannte Formate, dass man die dann nutzt /
	46	S1.1: Ja, also wo man chatten und sprechen kann, weil sie eh mit den zurückgebliebenen Familienmitgliedern so Kontakt halten.
	47	I: Also den Unterricht hast du dann sowohl mit dem Programm als auch mit den Kurs- und Arbeitsbüchern gestaltet und die Kommunikation? Wie hast du die gestaltet? (...) E-Mail, WhatsApp, Telefon (...)?
Unterrichtsformen und -gestalt.	48	S1.1: Es gab keine andere Kommunikation. Also in Real-Time hatten wir die Unterrichtsstunden und dann konnten wir miteinander kommunizieren. Außerdem mussten sie noch Hausübung schreiben, aber es ist halt ein Programm, wo ich sehen kann, ob sie die Hausübung geschrieben haben und wie gut, weil das Programm automatisch dann die Übungen korrigiert, aber dort kann ich ja sehen, wann, wer, was gemacht hat.
	49	I: OKAY (...) Und die Anwesenheit?
Unterrichtsformen und -gestalt.	50	S1.1: Die habe ich parallel geführt. Wenn ich gesehen habe, dass sie dort sitzen und arbeiten, dann waren sie anwesend. Wenn sie nicht eingestiegen sind, dann waren sie abwesend.
Herausforderungen für die Lern	51	I: Ah okay (...) dann / du hast eh schon ein paar Herausforderungen angesprochen, die die Teilnehmer*innen hatten. Also du hast angesprochen, dass es zum Beispiel technische Herausforderungen gab mit den Geräten.
Herausforderungen für die Lehr		Organisatorisch hast du die Probleme angesprochen zwecks der anfänglichen Planung des Unterrichts. Gab es während des Unterrichts

auch Herausforderungen bzw. Probleme?

- 52 **S1.1:** Also ein paar mal ist es vorgekommen, dass man auf den Kurs vergessen hat, weil man den Weg nicht einplanen muss. Wenn man zu Hause ist, dann kommt es manchmal vor. Dann habe ich sie einzeln angerufen. Ich würde aber nicht behaupten, dass es charakteristisch ist oder dass es ein sehr großes Problem war, weil ich sie immer erreicht habe. Aber sie haben schon daran teilgenommen, aber ich bin schon streng. Ich habe Ihnen gesagt, sie müssen jetzt dort sitzen und ja vielleicht die 3 Stunden, das war ein bisschen zu lang für sie. Also von zu Hause aus die Stunden durchzumachen. Dann habe ich zweimal eine kürzere Pause eingelegt, aber das hat ja auch funktioniert oder ich habe zum Beispiel ihnen gesagt / weil hier im Kursraum sehe ich halt, wann wer fertig ist. Dann sage ich immer (...) Der Kugelschreiber soll auf dem Tisch liegen und ich hätte gerne Augenkontakt mit den Kursteilnehmern, dann weiß ich / Also wenn sie weiter zeichnen, dann weiß ich nicht, woran sie gerade arbeiten (...) Und dort habe ich das so gemacht: Ich habe Ihnen gesagt, für diese Aufgabe bekommen sie 10 Minuten. Sie dürfen jetzt die Kamera ausschalten. In aller Ruhe arbeiten und wenn sie fertig sind, dann wieder einschalten. Dann habe ich dadurch gesehen, wer schon fertig ist und wer nicht. Ich habe selber auf die Uhr geschaut, also wenn sie sich nicht freiwillig hier gemeldet haben oder die Kamera eingeschaltet haben, dann habe ich schon gesagt, dass die 10 Minuten vorbei sind und sie zurückkommen sollten und wir jetzt mit der Kontrolle beginnen, aber das war zum Beispiel eine Methode und das heißt, dass sie, wenn sie das gebraucht haben, schnell auf die Toilette gehen konnten oder wenn sie sich einen Kaffee holen wollten, dann habe ich das nicht gesehen, aber die Aufgabe musste gemacht werden. Dann konnten sie ein bisschen zurück in ihre Privatsphäre.
- 53 I: Ja, allein was machen. Und didaktisch war es schwierig für dich? Also im Vergleich zum Unterricht im herkömmlichen Präsenzformat?
- 54 **S1.1:** Nein (...) das einzige Problem war, dass ich Partnerarbeiten technisch nicht organisieren konnte, weil Jitsi diese Möglichkeit nicht angeboten hat. Ob das funktioniert hätte, wenn ich das technisch lösen hätte können, das weiß ich nicht, weil das wieder einmal eine Herausforderung ist, wenn man die Sprache nicht kann und wenn man nicht geübt ist und wenn man im Allgemeinen nicht so gerne zu zweit arbeitet. Also da muss man schon mehr arbeiten, als wenn sie zu acht oder zu zehnt hier sind. Aber ansonsten hätte ich das sehr gerne gemacht.
- 55 I: Okay, vielen Dank. Dann möchte ich zu einem nächsten Punkt kommen und zwar zu den Anforderungen: Was braucht man, um gut unterrichten zu können unter Pandemie-Bedingungen? Welche Kenntnisse, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen?
- 56 **S1.1:** Ja, also auf jeden Fall stabiles Internet (...) Mit einem Kursbuch und einem Arbeitsbuch funktioniert das auch picobello, aber es funktioniert besser, wenn man die elektronische Variante hat, weil man dann alles ganz schnell zeigen kann. Also ja, nicht bei B2 natürlich, weil dort zeigt man ja nicht mehr so viel, aber bei A1 zum Beispiel oder bei A2. Also wenn man auf dem Bildschirm das gleich zeigen kann, was die Aufgabe ist oder sie sollen das Bild beschreiben und dann kann ich hin und wieder darauf zeigen, was ich noch hören möchte. Was ich halt auch hier mache. Das ich das Bild einfach herzeige. Also es gibt schon bei jedem Lehrwerk eigentlich eine

6/11

Anforderungen an die Lehrendi		<p>elektronische Variante. Also das wäre sehr gut, wenn man das hat, aber man kann natürlich das Problem umgehen. Ein Touch-Screen-Laptop ist auch eine große Hilfe, weil man dann eine Tafel hat. Ansonsten habe ich gehört/ Ich habe eine andere Kollegin, die mit einem FlipChart oder sie hatte noch aus der Kinderzeit der Kinder so eine schwarze Tafel mit Kreide und darauf hat sie dann geschrieben. Sie unterrichtet Russisch und sie musste halt die Buchstaben schreiben und so hat sie dann die Kamera irgendwie darauf gerichtet. Also wenn man kreativ ist und wenn man unterrichten möchte, dann kann man schon unterrichten, aber es ist einfacher und wir haben schon die Möglichkeit uns solche Geräte zu kaufen. Also Touch-Screen-Laptop, Internet, elektronisches Buch und Motivation, Motivation, Motivation (lacht)</p>
Anforderungen an die Lehrendi		<p>57 I: Bezüglich digitaler Kompetenz? Wenn man nicht so digital affin ist, stellt das ein Problem für den Unterricht dar?</p>
Anforderungen an die Lerni		<p>58 S1.1: Naja, wenn die Kursteilnehmer nicht so fit sind, das ist schwierig. Aber machbar. Die jüngere Generation, jünger als ich (lacht), die sind sehr oft noch affiner und noch besser als ich und sie kennen sich besser aus und sie kennen andere Programme und und und und und (...) Dort rutscht man sehr schnell an das andere Ende der Schlange. Das ist hier nicht das Problem. Es ist aber ideal, wenn sowohl der Lehrer als auch die Schüler auf dem gleichen oder fast auf dem gleichen Niveau sind. Die digitalen Kompetenzen braucht man und das ist halt was dieses Klientel überhaupt nicht charakterisiert. Zwar habe ich jetzt (...) also meine Gruppe ist jetzt so geteilt, dass ich ein Afghanin habe, die in der Muttersprache nicht schreiben kann. Also ich wollte checken, ob sie die muttersprachliche Entsprechung in dem Arbeitsbuch geschrieben haben. Dann bin ich zu ihr gegangen und sie hat nichts gemacht und dann hat sie gesagt: Es tut mir leid, ich kann meine Muttersprache nicht schreiben (...) und neben ihr sitzt ein Syrer, der IT-Ingenieur ist (bläst Luft durch den Mund aus). Das ist immer schwierig. Die Gruppen sind nicht homogen. Also wenn ich lauter IT-Ingenieure hätte, dann könnte ich online halt auch anders unterrichten (...) Mit Kahoot oder du kennst ja diese Programme, aber sie sind weder spielerisch noch begabt, also das heißt das diese Unterrichtsform bleibt, aber online. Wir sitzen nicht so nebeneinander, sondern virtuell und ich sehe die Köpfe zu Hause.</p>
Rolle von digitalen Medien		<p>59 I: Okay, also es ist eigentlich wie der Präsenzunterricht nur digital realisiert?</p>
Anforderungen an die Lehrendi		<p>60 S1.1: Ja.</p>
Anforderungen		<p>61 I: Okay, danke. Dann wollte ich dich fragen, ob du aus dieser Pandemiezeit ein Fazit ziehen kannst? Beziehungsweise etwas, was du für den zukünftigen Unterricht mitnehmen könntest? Du hast eh schon gemeint, dass du dir eine hybride Unterrichtsform wünschen würdest, das heißt, dass du eigentlich auch etwas mitnehmen könntest aus dieser Zeit?</p>
Beschreibung d		<p>62 S1.1: Im Allgemeinen, nicht nur jetzt bei meiner Arbeit, sondern auf der Welt. Also ich habe mir immer Home-Office gewünscht, auch vor der Corona-Zeit. Einerseits, weil ich viele Kinder habe und ich habe schon auch damals gewusst, dass es eine Erleichterung für mich wäre und jetzt muss ich viel pendeln. Deswegen wäre es für mich eine Erleichterung. Aber viele sind in dieser Situation. Im Allgemeinen habe ich das Gefühl, dass / ich kann es nicht besser ausdrücken / dass die Muttermale von Christus angetastet werden müssen. Also wenn du nicht hier sitzt und wenn ich nicht sehe, dass</p>
Beschreibung d		
Herausforderun		
Rolle von digit		
Unterrichtsform		
Implik./Anderungswün./ Ford. f		

<p>Herausforderungen für die I</p> <p>Implik./Anderungswün./ Fo</p>	<p>du arbeitest, dass du pünktlich um 8 ankommst und nicht vor 14 Uhr nach Hause gehst, dann glaube ich dir nicht, dass du echt arbeitest. Ich habe immer wieder dieses Gefühl. Zwar habe ich zu Hause genauso viel gearbeitet und es ist sehr anstrengend. Es ist anstrengender online zu unterrichten, weil man nicht immer sieht, ob sie schon fertig sind, wie schnell sie arbeiten. Nicht, dass ich die Zeit nicht einschätzen kann, sondern weil ich die Einzelnen vielleicht nicht so gut kenne und der Augenkontakt fehlt sehr oft und dass ist, wo man halt sieht, ob die Kursteilnehmer das verstanden haben. Ich meine jetzt nicht die Grammatik, sondern verstanden haben, was ich gesagt habe. Also die Reaktion ist halt sehr wichtig. Das ist es, was ich halt nicht mag. Ich hoffe, dass Corona daran etwas geändert hat, dass die jeweiligen Arbeitgeber jetzt das nicht mehr so auffassen, dass man nur am Arbeitsplatz arbeiten kann oder arbeitet, sondern auch ehrlich von zu Hause aus auch arbeitet.</p>
<p>Implik./Anderungswün.</p> <p>Rolle von digitalen Me:</p> <p>Anforderungen an die I</p>	<p>63 I: Mehr Vertrauen einfach in die Arbeit und Wertschätzung der Arbeit als solche (...) Wenn jetzt noch einmal eine Zeit kommen würde, in der Kontaktbeschränkungen nötig sind, was müsste anders laufen? Welche Änderungswünsche hast du? Beziehungsweise welche Forderungen stellst du an die Institution? Was müsste anders laufen?</p> <p>64 S1.1: Ja, also die digitalen Kompetenzen, zwar weiß ich nicht, ob das unsere Aufgabe ist, also es wäre gut, wenn die Kursteilnehmer so zu uns kommen würden, dass sie schon diese Kompetenzen haben, dass es zum Beispiel einen Vorkurs gäbe. 10 Tage also 2 Wochen lang, wo sie halt die digitalen Kompetenzen lernen. Einerseits ist es schwierig in einer fremden Sprache das zu lernen. Andererseits sind wir vielleicht nicht gut genug trainiert, um diese Aufgabe meistern zu können (...) Na gut, alles ist machbar.</p>
<p>Implik./Anderungswün.</p> <p>Rolle von digitalen Me:</p> <p>Einstell. zu (Unterricht r</p>	<p>65 I: Würdest du dann auch sagen, dass auch die Lehrenden eine Weiterbildung brauchen in dieser Hinsicht?</p> <p>66 S1.1: Also bei mir fehlt zum Beispiel der Wortschatz, weil ich alles machen kann, aber ich brauche mich diesbezüglich nicht auszudrücken und ich habe nie in meinem Leben einen Computerkurs gemacht. Ich bin die Generation, die erst später den Computer kennengelernt hat und meine Lernmethode war auf alles zu klicken. Ich habe einen IT-Ingenieur als Sohn und ich bringe ihn wirklich auf die Palme (lacht). Aber das ist, wie ich das gelernt habe. Also ich habe weder in meiner Muttersprache noch auf Deutsch das echt gelernt und darum mache ich das halt nicht so gerne. Deswegen würde ich sehr gerne diese Aufgabe auslagern. Es gibt sicher welche, die das gelernt haben und das besser machen können. Es wäre ideal/ Nicht, weil wir eventuell einmal wieder Online-Unterricht haben, sondern weil man das im Leben braucht. Also ich kann mir das kaum vorstellen, dass man hier in Österreich eine gute Arbeit finden kann nur mit Deutschkenntnissen und ohne Computerkenntnisse, weil wir hier zum Beispiel nicht ohne Computer arbeiten können. Zwar ist es nicht unsere Hauptaufgabe, aber die Listen müssen wir online führen und so weiter. Man muss Geld überweisen und wenn ich etwas für die kopieren möchte, dann gehe ich halt nicht dorthin, sondern ich schicke alles. Das ist nicht schwierig, wenn man das kann, aber sie können das nicht. Sie haben null Ahnung, wie man zum Beispiel per WLAN irgendetwas ausdrückt.</p>
	<p>67 I: Okay (...) Wir haben jetzt eh schon ein bisschen darüber gesprochen, über</p>

Einstell. zu Unterrichts
Rolle von digitalen Me
Implik./Änderungswün.

Implik./Änderungswün./ Ford. f

die Rolle von digitalen Medien für den zukünftigen Deutschunterricht und auch für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Vielleicht noch einmal kurz: Warum ist es für die Teilnehmer*innen wichtig mit digitalen Medien umgehen zu können?

68 **S1.1:** Weil man ohne Computer nicht mehr leben kann. Also gut, ich kann aus meinem Leben jetzt Beispiele anführen, aber ich kaufe Theater-Tickets online. Man kann ja online einkaufen. Das was ich als sehr nützlich empfinde, besonders in dieser Zeit. Man kann sich für verschiedene Kurse anmelden oder die Kinder anmelden. Ich kann mir kaum vorstellen, dass es solche Problemfälle in den Schulen für die Eltern nicht gibt, dass sie die Kinder registrieren müssen, anmelden müssen. Oder ich weiß ja nicht, ob die Schulnoten auch digital ersichtlich sind. Ja, man braucht das. Also es ist halt so, also ich glaube, wenn man über 8 ist, das ist zumindest meine Einstellung, wenn man über 18 ist, dann frage ich nicht mehr: Sprichst du Englisch? (...) Weil für mich das eindeutig ist, dass man über 18 in Europa Englisch sprechen sollte. Ich frage nicht, ob man schwimmen kann. Über 18 sollte man schwimmen können. Also es ist definitiv ein Nachteil. Das ist nicht mehr ein Vorteil, sondern definitiv ein Nachteil, wenn ich kein Englisch spreche, nicht schwimmen kann, wenn ich nicht Auto fahren kann, wenn ich mit dem Computer nicht umgehen kann. Also das sind, glaube ich zumindest, solche Fertigkeiten, die halt nicht mehr einen Vorteil bedeuten.

69 **I:** Okay, das sind dann für dich so generelle Kenntnisse, die sich einfach jede Person aneignen sollte.

70 **S1.1:** Das sind Erwartungen, keine Bonuspunkte.

71 **I:** Dann noch eine letzte Frage: Vor der Pandemie hast du digitale Medien in den Unterricht integriert oder nicht?

72 **S1.1:** Nein, gar nicht.

73 **I:** Gar nicht, okay. Und jetzt nach der Pandemie?

74 **S1.1:** Auch nicht. (...) Was ich gerne machen würde, das ist Kahoot und solche Sachen, wo sie halt selber ein bisschen spielerischer lernen können. Und es gibt schon solche Bücher, wo man die Kahoot-Aufgaben nicht mehr selber erstellen muss, sondern online die Aufgaben stehen und man müsste halt nur diesen Code dann bekannt geben.

75 **I:** Aso. Und warum verwendest du bzw. möchtest du digitale Medien hier in der Klasse nicht verwenden, wenn ich fragen darf?

76 **S1.1:** Weil sie kein Internet haben. Und ohne Internet geht das nicht.

77 **I:** Aso. Und die Institution hat kein W-LAN?

78 **S1.1:** Leider nicht für die Teilnehmer.

79 **I:** Ja, okay. Verstehe (...) Dann ist das auch nicht möglich. Gut, dann würde ich dich abschließend bitten kurz ein bisschen was über dich zu berichten. Also hinsichtlich Ausbildung, Sprachen, Unterrichtserfahrung, evtl. digitale Weiterbildung usw.

<p>Demographische Daten der Int</p>	<p>80</p>	<p>S1.1: *LEBENS LAUF ZENSIERT*</p>
	<p>81</p>	<p>I: Und studiert hast du welches Fach?</p>
	<p>82</p>	<p>S1.1: Deutsch als Fremdsprache</p>
	<p>83</p>	<p>I: Und du hast immer nur in diesem Bereich gearbeitet und viel Erfahrung (lacht) gesammelt. Hast du auch eine Ausbildung im Bereich digitale Medien gemacht?</p>
	<p>84</p>	<p>S1.1: Nein, ich habe Kurse gemacht, aber spezifisch für Deutschunterricht.</p>
	<p>85</p>	<p>I: Aso, sehr interessant.</p>
	<p>86</p>	<p>S1.1: Ja, also Fortbildungen habe ich online gemacht, ziemlich viele, weil es mich interessiert. Und ja, wie schon gesagt, weil ich sehr gerne teilweise auch online unterrichten.</p>
	<p>87</p>	<p>I: Ah okay, dann hast du eigentlich einen Kurs spezifisch für das Unterrichten im digitalen Setting gemacht?</p>
	<p>88</p>	<p>S1.1: Ja, das habe ich auch gelernt, wie man spielerisch den Unterricht gestaltet und was man einsetzen kann beim Deutschunterricht.</p>
<p>Demographische D</p>	<p>89</p>	<p>I: Aso. Und diese Fortbildung hat dir für die Gestaltung des Unterrichts während der Corona-Pandemie (...) geholfen?</p>
<p>Einstell. zu (Untermi</p>		
<p>Rolle von digitalen</p>		
<p>Implik./Änderung</p>	<p>90</p>	<p>S1.1: Schon, ja. Und in der Pandemie gab es wirklich sehr viele Fortbildungen. Also dann war ich wirklich voll beschäftigt, weil ich eben viele Fortbildungen gemacht habe.</p>
	<p>91</p>	<p>I: Also würdest du sagen, dass auch viel Eigeninteresse bzw. Eigeninitiative dahinter steckt, wenn man sich digital fortbilden möchte?</p>
	<p>92</p>	<p>S1.1: Ja, also das ist schon anstrengend. Das muss man sagen.</p>
	<p>93</p>	<p>I: Hast du dir das selbst finanziert, wenn ich fragen darf?</p>
	<p>94</p>	<p>S1.1: Also es waren fast alle kostenlos. Eben wegen / Also vieles wurde gratis angeboten. Viele Bücher bei den Verlagen. Also das war quasi eine gute Zeit, weil man sehr vieles zur Verfügung hatte, wofür man sonst zahlen müsste.</p>
	<p>95</p>	<p>I: Okay, also dein Fazit durchaus auch positiv (lacht). Kurze Frage noch, die mir vorhin glaube ich entgangen ist: Hängt es deiner Meinung nach auch von der Niveaustufe ab, ob dieser Online-Unterricht funktioniert?</p>
<p>Anforderungen an die I</p>	<p>96</p>	<p>S1.1: Hm. Also ich würde jetzt eher sagen, dass es von den digitalen Kompetenzen eher abhängig ist. Ja, okay. Es ist einfacher in einem B1-Kurs zu unterrichten, als in einem A1-Kurs, aber wenn die Kursteilnehmer schreiben können. Wenn das nicht das Problem ist, dass sie nicht wirklich gut schreiben können, dann sehe ich gar keinen Unterschied. Ob wir hier im Raum sitzen oder von zu Hause aus lernen.</p>
<p>Herausforderungen für</p>		
<p>Rolle von digitalen Me</p>		
	<p>97</p>	<p>I: Okay. Vielen Dank! Dankeschön für die vielen Antworten!</p>

Interview 1.2

	1	I: Okay, bist du bereit?
	2	S1.2: Ja, ich bin bereit.
	3	I: Okay. Meine erste Frage wäre, ob du mir kurz deine Arbeit als Deutschtrainer*in beschreiben kannst? Also was sind deine Aufgaben? Was musst du machen?
Demographische Daten der Int	4	S1.2: Okay, also meine Aufgaben (...). Ich bin bei dem Bildungsinstitut bei "Institut" seit 7 Jahren und ich bin im Rahmen der AMS-Kurse und der ÖIF-Kurse / momentan im Rahmen der ÖIF-Kurse tätig. Ich unterrichte die Niveaustufen von Alphabetisierung bis B2.
	5	I: Mhm. Wer sind da die Zielgruppe?
Beschreibung der Zielgruppe	6	S1.2: Die Zielgruppe sind bei den AMS-Kursen Leute mit maximal Pflichtschulabschluss, wobei bei den Kursen ja auch höher gebildete Teilnehmer dabei waren und bei den ÖIF-Kursen sind es Flüchtlinge oder Asylwerber, die meistens erst seit kurzem oder manchmal auch / also bei den Alphabetisierungskursen seit kurzem in Österreich sind und bei den anderen Kursen auch länger.
	7	I: Mhm. Und was machst du im Unterricht? Was ist das Ziel des Unterrichts?
Sicht auf die Arbeit	8	S1.2: Also Ziel des Unterrichts bei den höheren Niveaustufen ist, dass die Teilnehmer eine Prüfung bestehen auf dem entsprechenden Niveau und bei dem Alphabetisierungsunterricht gibt es nur eine interne Abschlussprüfung und die soll sie vorbereiten, dass sie weiter dann an den Kursen teilnehmen / bei den Kursen weiterkommen und an regulären Kursen mit Abschlussprüfungen teilnehmen.
	9	I: Mhm. Und (...) in diesen Kursen / Das sind ja geförderte Deutschkurse, das heißt besteht da auch Anwesenheitspflicht? Wie funktioniert das?
Beschreibung der Zielgruppe	10	S1.2: Mhm. Also bei den AMS-Kursen besteht / es hängt davon ab / also da gibt es Anwesenheitspflicht. Da haben die Teilnehmer halt die Pflicht / also müssen immer wenn sie krank sind eine Bestätigung oder wenn sie Termine haben eine Zeitbestätigung bringen und bei den AMS-Kursen ist es auch so, dass wenn sie 3 Tage unentschuldigt fernbleiben, dann werden sie vom Kurs ausgeschlossen. Bei den ÖIF-Kursen müssen sie 80 % von der Kurszeit anwesend sein. Sie müssen auch Bestätigungen bringen, aber wenn sie jetzt mehr als 20% fehlen, dann bekommen sie keine Teilnahmebestätigung und können womöglich dann nicht an weiteren Kursen teilnehmen. Es hängt eben davon ab, ob sie jetzt unentschuldigt ferngeblieben sind oder ob sie entschuldigt waren, weil wenn sie entschuldigt waren, dann ist es meistens kein Problem, dann können sie weitere Kurse und wenn nicht, dann können sie nicht mehr an diesen geförderten Kursen teilnehmen.
	11	I: Mhm (...) Und / also du arbeitest in geförderten Deutschkursen, du unterrichtest der genannten Zielgruppe Deutsch. Was hast du sonst noch welche Aufgaben außerhalb des Unterrichts?
Demographische Daten der	12	S1.2: Ja, außerhalb des Unterrichts muss ich mich für die Kurse vorbereiten

1/12

<p>Demographische Daten der Sicht auf die Arbeit</p>		<p>und ich muss auch viele administrative Aufgaben bewältigen. Also bei den AMS-Kursen musste man den Teilnehmern auch bei der Arbeitssuche helfen / also nicht direkt, aber sie auf die Arbeitssuche vorbereiten, nicht nur sprachlich, sondern man muss auch Lebensläufe verfassen. Und bei den Integrations / also bei den Kursen von dem Integrationsfond da gibt es keine. Also außer administrative Aufgaben gibt es keine anderen Pflichten (...) Prüfungsanmeldung, aber das gehört alles zur Administration. Also man muss Arbeitsberichte führen und Anwesenheitslisten usw.</p>
		<p>13 I: Mhm. Okay. Also das ist so deine Arbeit als Deutschtrainer*in. Wie hat sich jetzt diese Arbeit in der Zeit der Corona-Pandemie verändert? Also am Anfang 2020, wo alles geschlossen werden musste. Was hat sich da verändert?</p> <p>14 S1.2: Also am Anfang war das extrem schwierig, weil da waren eher so technische Herausforderungen. Da war ja auch noch der gesetzliche Rahmen nicht gesichert und eigentlich sind wir verpflichtet, auf die Teilnehmerdaten zu achten, also sie zu schützen und am Anfang war alles noch so ziemlich unklar, weil in der Arbeit benutzen wir halt die elektronischen Medien, die nur in der Firma zur Verfügung stehen und da sind auch die Teilnehmerdaten dann abgespeichert. Wir haben aber keine technische Ausstattung von der Firma zur Verfügung gestellt bekommen. Daher mussten wir auch auf private Medien umsteigen und dann war das ja / Mit der Zeit hat es sich selbstverständlich gebessert, aber am Anfang war das schwierig eigentlich sich zu orientieren, was jetzt erlaubt ist und welche Medien überhaupt genutzt werden können und auch die Kosten, die damit verbunden sind, sowie Internetkosten oder ich weiß nicht. Wie wird das jetzt finanziert? Wer wird das übernehmen? Und was ist dann mit den Daten, die dann eigentlich auf den privaten Medien gespeichert sind. Also das war ein bisschen schwierig.</p>
<p>Herausforderungen für die Lehr</p>		<p>15 I: Ja, das kann ich mir vorstellen. Und wie hast du dann den Unterricht am Anfang gestaltet? Was hast du gemacht bzw. wie hat der Unterricht ausgesehen?</p> <p>16 S1.2: Ja, also meine Ziele / Ich hatte damals / beim Anfang hat ich eine Alphabetisierungsgruppe und da war es extrem schwierig überhaupt festzustellen, welche Medien denn die Teilnehmer zur Verfügung haben. Also meistens war das ein Smartphone und das war alles. Manche hatten überhaupt keinen Computer, kein Handy zu Hause, also da war ein Kontakt kaum möglich. Und es war ja auch unvorbereitet. Daher konnte man auch von einem Tag auf den anderen / also von einem Tag auf den anderen wurde der Kontakt zum Teil fast abgebrochen, also man konnte die Teilnehmer nur telefonisch erreichen. Und das zweite Problem war, dass die Teilnehmer, die zum Beispiel ein Smartphone zur Verfügung hatten, haben auch keine richtigen Internetverträge gehabt, also sie haben auch sehr begrenzte Internetraten zur Verfügung gehabt. Also nicht nur, dass das Internet sehr langsam war, sondern es war auch schnell verbraucht und sie konnten sich es zum Teil auch nicht mehr Datenvolumen nachkaufen. (...) Und zu Hause / viele von den Teilnehmern hatten viele Kinder zu Hause, das heißt manchmal war das auch so, dass die Teilnehmer zum Beispiel nur zwei Smartphones zu Hause hatten, wobei auch die Kinder Unterricht hatten online. Also hatten die Teilnehmer ihr Smartphone den Kindern zur Verfügung gestellt und konnten dann zum Teil auch nicht an dem ganzen Unterricht teilnehmen, weil sie einfach nicht die Mittel hatten und noch dazu</p>
<p>Rolle von digitalen Beschreibung der Z Beschreibung der Z Herausforderungen Herausforderungen Rolle von digitalen Beschreibung der Z</p>		

<p>Herausforderungen für die I</p> <p>Herausforderungen für die I</p>	<p>Herausforderungen für</p> <p>Rolle von digitalen Me</p> <p>Unterrichtsformen und</p>	<p>Herausforderungen für die Lem</p>	<p>haben sie auch die vielen Kinder. Viele hatten / damals hatte ich einige Teilnehmer gehabt, die auch zum Teil 6-7 Kinder zu Hause hatten. Also da war es kaum möglich am Anfang Kontakt aufzubauen. Was sie hatten waren die Kursbücher, wobei sie auch nicht alle mitgenommen haben. Sie haben sie auch vergessen, weil es auch so eine hektische Zeit war. Also haben sie die Bücher vergessen und konnten sie nachher nicht mehr abholen. Also sie haben zu Hause kaum Unterlagen gehabt und die Unterlagen, die man / Also wir haben so eine WhatsApp-Gruppe gemacht. Die Teilnehmer haben auch so eine Einwilligung, die wir gemeinsam ausgemacht haben, schriftlich unterschrieben. Also sie haben auch gesagt, dass ist möglich, dass sie / also sie waren damit einverstanden, dass sie in der WhatsApp-Gruppe dabei sind und ich habe ihnen dann meistens die Unterlagen auch per WhatsApp geschickt, aber sie konnten sie zu Hause auch nicht ausdrucken und sie waren auch nicht dazu in der Lage überhaupt dieses WhatsApp zu verwenden, weil sie erstens nicht die Sprache beherrschten und zweitens auch nicht lesen konnten, das heißt sie waren auch auf die Hilfe von den Kindern oder von den Familienangehörigen angewiesen und Teilnehmer, die keine Familienangehörigen hatten, konnten sich kaum helfen. Also ich habe ihnen noch bevor sie nach Hause gegangen sind, haben wir noch ausgemacht bzw. habe ich ihnen gezeigt, dass sie auch nur Sprachnachrichten per WhatsApp schicken können, dass sie auch anrufen können. Wobei das war wieder auch das Problem, dass sie eben nicht einmal anrufen konnten, weil sie kein Guthaben hatten. Sie konnten sich auch kein / wenn das Handy kaputt war, konnten sie sich auch kein neues besorgen oder sie haben / Also es war wirklich extrem schwierig.</p>
	<p>Unterrichtsformen und -gestalt</p>		<p>17 I: Verstehe, ja. Also hat dein Unterricht dann so ausgesehen, dass du zunächst alle angerufen hast?</p> <p>18 S1.2: Nein, es hat so angefangen / Wir haben immer in der WhatsApp-Gruppe gestartet. Ich habe immer die Gruppe begrüßt zu der regulären Kurszeit. Das haben wir ausgemacht und sie haben mir halt, weil sie ja noch nicht schreiben konnten, also die Gruppe war relativ am Anfang, also haben sie mir zumindest irgendwelche Smileys geschickt, dass sie alle dabei sind (lacht) und dann habe ich die Aufgaben versucht (...) / also ich habe die Seiten von dem Buch zum Beispiel abfotografiert oder irgendwelche anderen Arbeitsblätter habe ich erstellt und habe sie ihnen abfotografiert. Und ich habe ihnen immer auch per Sprachnachricht auf WhatsApp die Aufgabenstellung geschickt, damit sie sich das auch anhören können und ja die Teilnehmer haben mir meistens auch, wenn sie irgendein Problem hatten, eine Sprachnachricht geschickt und wenn es jetzt schwierig war, habe ich die Teilnehmer, die kein Smartphone hatten, die habe ich dann angerufen und habe mit ihnen telefoniert.</p> <p>19 I: Okay und telefonieren funktionierte auf der Niveaustufe Alphabetisierung, die du hattest?</p> <p>20 S1.2: Also es war sehr unterschiedlich, weil manche Teilnehmer waren zwar im Alphabetisierungskurs, aber waren zum Teil auch schon seit längerer Zeit in Österreich. Also die konnten sich schon mündlich verständigen und manche Teilnehmer waren erst seit kurzem in Österreich und die konnten sich nicht einmal verständigen, also gar nicht. Da konnte ich ein paar Sätze mit ihnen üben. Also zumindest das Sprechen, aber die sind dann bei dem Kurs / also die haben dann kaum mitmachen können. Und auf jeden Fall auch die Buchstaben zu erlernen und überhaupt das Lesen zu erlernen, da</p>
	<p>Herausforderungen für die I</p> <p>Unterrichtsformen und -ges</p>		

<p>Herausforderungen für die I Unterrichtsformen und -gestaltung</p>	<p>21</p>	<p>haben sie überhaupt keine Fortschritte mehr gemacht. Also einige von ihnen.</p> <p>I: Gab es da am Anfang konkrete Vorgaben von Seiten der Firma oder keine?</p>
<p>Herausforderungen für Unterrichtsformen und Herausforderungen für</p>	<p>22</p>	<p>S1.2: Nein, es gab am Anfang glaube ich, so weit ich mich erinnern kann, keine Vorgaben. Die Vorgaben waren einfach die Teilnehmer zu kontaktieren und sobald man den Teilnehmer erreicht hat, dann konnte man ihn auch als anwesend führen. Man musste nicht einmal jeden Tag den Teilnehmer erreichen, also das war ganz am Anfang beim ersten Lockdown und da konnte man, wenn man ihn in der Woche erreicht hat, dann konnte man ihn trotzdem noch als anwesend führen. Hat man dann die Person / das haben wir dann später bekommen, wo sich alles ein bisschen geklärt hat / da waren die Teilnehmer trotzdem entschuldigt vom Unterricht, auch wenn man sie nicht erreichen konnte, weil sie einfach die Mittel nicht hatten und es war halt sehr schwierig.</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>23</p>	<p>I: Aber die Kurse liefen weiter? Also sie wurden nicht ausgesetzt?</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>24</p>	<p>S1.2: Die Kurse wurden nicht ausgesetzt, also meine Kurse liefen ganz normal weiter.</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>25</p>	<p>I: Und ab wann hat sich das dann ein bisschen verändert? Also wann konnte man die Teilnehmer wieder zurückholen?</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>26</p>	<p>S1.2: Das war im Sommer, also so lief das glaube ich 3 Monate, weil wir waren auch eine Zeit lang in der Kurzarbeit. Also nachdem die Kurse fertig waren. Es wurden keine neuen Kurse gestartet, das heißt sobald die Kurse ausgelaufen sind, waren wir in der Kurzarbeit und dann im Sommer wurden wir wieder in die Firma zu den regulären Kursen zurückgeholt, wobei es dann später wieder mehrere Lockdowns gab, aber dann war die Lage schon ein bisschen besser.</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>27</p>	<p>I: Aso okay. Und wie hast du dann später den Unterricht gestaltet? Also nach der ersten Phase, als es eben auch die Möglichkeit gab, Präsenzunterricht zu machen, wie hast du es da gemacht?</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt. Herausforderungen für Herausforderungen für</p>	<p>28</p>	<p>S1.2: Ja, also da gab es geteilte Gruppen. Also am Anfang, weil da waren halt die Vorgaben, dass nicht so viele Leute in einem Raum sitzen dürfen, das heißt die Gruppen waren dann geteilt und sie sind abwechselnd gekommen. Also ich hab es so gestaltet, dass wir fixe Tage ausgemacht haben, weil es sonst so tageweise abwechselnd es sehr schwer gewesen wäre, gerade für die Teilnehmer von den Alphabetisierungskursen. Also war das so, dass ein Teil der Gruppe immer am Montag und Dienstag gekommen ist und der andere Teil ist am Donnerstag und Freitag gekommen und am Mittwoch haben sie sich abgewechselt. Aber es war trotzdem sehr schwierig, weil es haben trotzdem nicht alle geschafft und sie sind so hin und wieder zur falschen Zeit gekommen oder sind nicht gekommen.</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>29</p>	<p>I: Okay, aber dann hast du eigentlich ab den Lockerungen nicht mehr Distance Learning gemacht?</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>30</p>	<p>S1.2: Na, also das war bei den Alphabetisierungskursen nicht mehr möglich.</p>

<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>31</p>	<p>I: Aso, die Vorgabe war so?</p>
	<p>32</p>	<p>S1.2: Ja (...) wobei ich glaube, es war doch so, dass man einen Tag Online-Unterricht machen konnte. Eine Zeit lang ging das, glaube ich, da haben wir immer zwei Tage Präsenzunterricht je Teilgruppe gehabt und ein Tag war Distance-Learning für die ganze Gruppe.</p>
	<p>33</p>	<p>I: Aso okay. Und wie hast du diesen Distance-Learning-Tag dann gestaltet? Anders als in der ersten Phase?</p>
<p>Herausforderungen für</p>	<p>34</p>	<p>S1.2: Nein (...) also zum Teil. Da die Teilnehmer im Kurs waren, haben sie die Unterlagen immer im Voraus bekommen. Sie haben auch Aufgaben bekommen schon im Voraus und sie haben mir dann die Aufgaben geschickt. Also wieder alles über WhatsApp, weil die einfach keine E-Mail-Adressen hatten und sie konnten auch nicht mit den E-Mail-Programmen arbeiten, also haben sie mir die Aufgaben ab fotografiert und ich habe die Aufgaben korrigiert, zurückgeschickt und sie haben sie halt wiederum am Blatt verbessert. Das heißt, das war dann meistens eher Lesen, Schreiben und zum Teil habe ich auch so Links auf Videos geschickt, damit sie auch Hörübungen machen konnten. Und an den zwei Tagen, wo sie Präsenzunterricht hatten, haben wir den neuen Stoff erlernt, an den zwei Tagen, wo sie zu Hause waren, haben sie ganz alleine gearbeitet zu Hause, da haben sie dann die Aufgaben wieder erst zum Präsenzunterricht mitgebracht und an dem einen Distance-Learning-Tag haben sie halt auch Aufgaben bekommen, aber haben sie dann geschickt und auch gleich, also wirklich zur Kurszeit, haben sie sie auch bekommen und haben noch zusätzliche Aufgaben online also per WhatsApp zugeschickt bekommen.</p>
<p>Herausforderungen für</p>		
<p>Unterrichtsformen und</p>		
<p>Herausforderungen für die I</p>	<p>35</p>	<p>I: Aha, gut (...). Also du hast schon ein bisschen die Herausforderungen angesprochen, die sich aus dieser Lernsituation ergaben. Also du hast über organisatorische Herausforderungen bei den Teilnehmenden gesprochen, die es jetzt auch sprachlich nicht geschafft haben, die Anweisungen zu verstehen. Technische Herausforderungen hast du auch angesprochen, weil sie eben die Ausstattung nicht hatten (...). Und einige didaktische Schwierigkeiten hast du auch angesprochen. Das manche Fertigkeiten eben schwieriger zu vermitteln waren. Bezüglich digitaler Kompetenzen, gab es da auch Herausforderungen? Auch auf deiner Seite? Wusstest du, wie du den Unterricht digital gestalten kannst oder war das schwierig für dich?</p>
<p>Herausforderungen für die I</p>		
<p>Herausforderungen für</p>		
<p>Rolle von digitalen Me</p>	<p>36</p>	<p>S1.2: Also ich bin eigentlich mit digitalen Medien ganz gut vertraut. Das heißt ich konnte bzw. ich hätte die Möglichkeit gehabt, den Unterricht besser zu gestalten. Nur eben auf Grund der Ausstattung der Teilnehmer war es mir gar nicht möglich, überhaupt auf andere Programme zuzugreifen, weil die Teilnehmer eben keine Möglichkeit hatten, das heißt ich hatte eigentlich keine große Auswahl, wie ich den Unterricht gestalten kann. Aber selbstverständlich habe ich mich auch / obwohl es jetzt nur über diese WhatsApp-Gruppe war, war der Unterricht dann später auch besser gestaltet und strukturierter und es hatte dann auch wirklich so an Struktur angenommen, dass die Teilnehmer schon im Voraus wussten, was sie erwartet und auch das Pensum an Unterrichtsstoff, die musste ich dann auch reduzieren. Also sie konnten nicht so viele Aufgaben alleine zu Hause bewältigen, wie es sonst im Präsenzunterricht gewesen wäre. Und ja so angepasst und auch so mit der Zeit haben die Teilnehmer auch schon erlernt, wie sie auch auf manche Online-Übungen zugreifen können. Also</p>
<p>Unterrichtsformen und</p>		
<p>Herausforderungen für</p>		

		<p>ein Teil hat es gut geschafft, manche eben nicht.</p>
		<p>37 I: Okay, also manche Teilnehmer konnten ihre digitalen Kompetenzen etwas ausbauen. Und didaktisch hast du auch schon angemerkt, dass es schon eine Herausforderung war, mit der Alpha-Gruppe den Unterricht online zu gestalten. Glaubst du, dass die Teilnehmer im Distanz-Unterricht sinnvoll bzw. gewinnbringend lernen konnten oder eher nicht?</p>
Herausforderungen für die I Rolle von digitalen Medien	}	<p>38 S1.2: Nein, also es war eher schwierig. Also es waren eher die Ausnahmen, die wirklich richtig gelernt haben. Das waren eher muss ich sagen die jüngeren Teilnehmer, die schon jetzt zumindest mit dem Smartphone betraut waren und ich hatte auch einige ältere Teilnehmer / (...) Ich muss schon sagen, da waren einige kurz vor der Pension sogar dabei und die haben sich einfach überhaupt nicht ausgekannt. Ich glaube, das war jetzt kein sprachliches Problem, das war allgemein, dass die einfach in der Muttersprache auch nicht lesen konnten, das heißt die konnten auch auf dem Smartphone maximal ihre Familienangehörigen anrufen und für die / (...) Also ich hatte einige, die zu Hause eben so Hilfe gehabt haben. Also, wo die Kinder ihnen geholfen haben, die haben es dann geschafft und die haben es auch gelernt. Aber die, die keine Hilfe zu Hause hatten, die alleine zu Hause waren, also die haben null Fortschritt gemacht. Also ich muss schon sagen, es war eher so eine regressive Entwicklung, die haben eher alles vergessen, was sie schon gelernt hatten.</p>
		<p>39 I: Und (...) vor allem auch in Hinblick auf das Schreiben. Kann man Schreiben bzw. Schriftlichkeit vermitteln online?</p>
Herausforderungen für die I	}	<p>40 S1.2: Also das Schreiben, das war eher so abmalen bei manchen. Also sie konnten schon so etwas abmalen, aber zum Teil haben sie eigentlich nicht gewusst, was sie da abmalen. Ich habe ihnen auch immer alle Texte, die sie lesen sollten, auch aufgenommen. Ich habe ihnen auch so Diktate per Sprachnachricht geschickt. Die, die es geschafft haben, konnten mir auch per Sprachnachricht etwas vorlesen oder am Telefon, aber das Problem war, dass sie sich oft auch nicht orientieren konnten, wo genau oder was sie lesen sollen. Also dieser Lesefortschritt / (...) Bei den Teilnehmern, die schon vorher eine gute Grundlage hatten, bei denen hat es ganz gut funktioniert, die habe Wortschatz aufgebaut, aber so richtig, wie es im normalen Präsenzunterricht ist, war das bei den Alphabetisierungskursen wirklich nicht möglich.</p>
Unterrichtsformen und -ges Herausforderungen für die I	}	
		<p>41 I: Okay, also hast du dann vor allem auf Lesen und Hören gebaut. Und das Schreiben /</p>
Unterrichtsformen und -gestalt.	}	<p>42 S1.2: Oh ja, die haben schon auch geschrieben. Ich habe es ihnen auch aufgenommen, also wir haben schon die Buchstaben so weit es geht gelernt.</p>
		<p>43 I: Aso und sie haben es dann ab fotografiert und dir geschickt?</p>
Rolle von digitalen Unterrichtsformen u Herausforderungen	}	<p>44 S1.2: Ich habe ihnen die Aufgabe ab fotografiert. Entweder sie haben die Unterlagen vorher bekommen, dass sie dann zu Hause wussten, dass sie das schreiben sollen. Ich habe es ihnen auch vorgelesen. Ich habe am Anfang probiert es ihnen per Video vorzulesen. Auf dem Video konnte man genau sehen, wo sie sind und was sie genau machen sollten, aber dann hat sich herausgestellt, dass die eben keine Datenmenge haben, sodass sie die</p>

Rolle von digitalen
 Unterrichtsformen u
 Herausforderungen für die Lehrenden
 Herausforderungen für die Lernenden

Anforderungen an die I
 Anforderungen an die I
 Rolle von digitalen Me
 Beschreibung der Z
 Herausforderungen
 Implik./Änderungsw

Implik./Änderungswün./ Fo
 Rolle von digitalen Medien

Implik./Änderungswün./ Ford. f

Videos abrufen können. Das heißt sie haben sich dann gemeldet, dass ich bitte nicht so viel schicken soll, weil ihre Daten immer verbraucht sind. Also das könnte man dann wegen diesem / Also es war auch ein finanzielles Problem. Sie konnten sich auch die Datenmenge nicht leisten. Also viele von ihnen.

45 I: Okay, mhm. Gut, zu den Herausforderungen hast du viel erzählt, auch hinsichtlich der Zielgruppe, vielen Dank. Dann möchte ich übergehen zu den Anforderungen. Welche Anforderungen stellt das Unterrichten an die Lehrenden? Das heißt, welche Voraussetzungen müsste man haben, um in so einer Zeit der Pandemie sinnvoll zu unterrichten? Also welche Kenntnisse, Rahmenbedingungen, Voraussetzungen brauchen die Lehrenden?

46 S1.2: Ja, also die Rahmenbedingungen, da geht es vor allem um die technische Ausstattung selbstverständlich. Also man muss sich mit den Programmen auskennen, welche Programme es gibt, wie die funktionieren. Man müsste Computer haben, eine Webcam haben oder ich meine auch, so die neuen Plattformen, die es gibt. Das hatte zum Beispiel mein Sohn. Die haben mit MS-Teams gearbeitet. Also das ist schon einmal sicher toll. Das andere Problem ist, die gleiche Ausstattung müssten eigentlich auch die Teilnehmer zu Hause haben, weil sonst funktioniert das nicht. Und eben bei den Alphabetisierungskursen ist es nicht möglich, weil die haben wirklich zum Teil null digitale Kompetenz. Dann haben sie das sprachliche Problem und dann können sie ja auch nicht lesen, das heißt sie können sich die Informationen nicht suchen. Sie haben keine Hilfe von der Umgebung, also von den Angehörigen. Viele haben keine Hilfe. Also da müsste ich / Also wenn ich jetzt an die Alphabetisierungskurse denke, denke ich mir, es müsste ein spezielles Programm oder ganz etwas Spezielles existieren, dass es wirklich möglich wäre, dass die online etwas lernen.

47 I: Mhm. Also vielleicht auch irgendeine digitale Fortbildung? Also dass man das quasi im Präsenzunterricht macht. Eine Fortbildung für Teilnehmende und Lehrende?

48 S1.2: Also ich würde so etwas sicher sehr sinnvoll finden. Also man sollte auf jeden Fall digitale Fortbildungen machen. Für die Lehrer, aber vor allem auch für die Teilnehmer. Also die sollten wirklich eine spezielle Schulung bekommen, bevor sie einen Online-Kurs machen. Da muss man es richtig erlernen und trainieren und ausprobieren und ich denke mir, da wären vielleicht auch die Leute, die noch nicht schreiben und lesen, vielleicht auch in der Lage, sich das zu merken. Das Problem ist, die können sich ja selber nichts aufschreiben. Die müssen sich das merken, das heißt das wäre ein langwieriger Prozess. Die brauchen viel Zeit. Die müssten sich viel damit beschäftigen. Man müsste das eigentlich zuerst alles im Präsenzunterricht richtig sich aneignen, damit es dann auch zu Hause ohne Hilfe funktioniert.

49 I: Okay, dankeschön. Dann (...) im Hinblick auf die Zukunft. Kannst du jetzt ein Fazit aus dieser Pandemie-Zeit ziehen für dein zukünftiges Unterrichten? Hast du etwas mitgenommen aus dieser Zeit oder nicht? Machst du jetzt vielleicht etwas anders als vorher?

50 S1.2: Also, was ich jetzt im Präsenzunterricht anders mache, was ich in der Pandemie-Zeit gelernt habe (...) Naja, einige Sachen, also dass ich jetzt mehr bildlich den Unterricht gestalte. Im Präsenzunterricht kann man ja auch

Implik./Anderungswün./ Ford. f

die Körpersprache benutzen, online war es, wie gesagt ja nicht möglich, die Videos mit ihnen zu teilen, dann war die Körpersprache total weg. Was ich normalerweise im Präsenzunterricht immer einsetze. Andererseits habe ich gelernt, man kann viel mit Bildern arbeiten und das kann ich auch im Präsenzunterricht integrieren, dass ich mehr mit so Bildern und mit dem Visuellen im Allgemeinen arbeite, weil das war schon auch ganz gut möglich. Und dass es eben auch wichtig ist, die Arbeitsunterlagen visuell richtig zu gestalten, dass die ohne Anweisungen und ohne Erklärungen verstanden werden, dass die Teilnehmer diese selbstständig bearbeiten können. Dass es nur vom Optischen klar ist, wie die Aufgaben funktionieren. Also das probiere ich jetzt in meine Arbeitsunterlagen zu integrieren.

- 51 I: Aha, okay. Auch im Hinblick auf eine nächste Pandemie bzw. Lockdown-Maßnahme?
- 52 S1.2: Ja, hoffentlich nicht (lacht).
- 53 I: (lacht). Ja, das hoffen wir alle, glaube ich. (...) Ja, wir haben eh schon ein bisschen darüber gesprochen. Was müsste jetzt in diesem Kontext bei einer erneuten Pandemie bzw. wenn es noch einmal zu einem Lockdown kommt / was müsste anders laufen? Hast du jetzt etwas, was du gleich anders machen würdest? Bzw. was würdest du gleich einfordern?
- 54 S1.2: Bei einem nächsten Lockdown. Also ganz ehrlich, wenn ich jetzt daran denke, ich würde mal sagen, so Alphabetisierungskurse sollten einfach ausgesetzt werden, weil der Fortschritt so minimal ist und der Aufwand so extrem ist. Wäre da jetzt Vorbereitungszeit und wären die Teilnehmer daran gewohnt, dass sie auch ohne Pandemie E-learning-Aufgaben machen und damit vertraut sind, dann wäre es wahrscheinlich möglich einen Teil online zu machen, aber sonst bei den Alphabetisierungskursen ist extrem die Körpersprache und überhaupt diese persönliche Anwesenheit richtig wichtig, weil man die Aussprache lernen muss. Man muss die andere Person anschauen, dass man auch die Laute gut ausspricht, dass man sie gut hört und versteht. Also ich finde, die Alphabetisierungskurse, die sollten ausgesetzt werden.
- 55 I: Mhm. Okay. Denkst du, dass digitale Kompetenzen für die Teilnehmenden wichtig ist? Also für ihre Zukunft? Sollten sie digital kompetent sein? Brauchen sie das für ihr Leben?
- 56 S1.2: Ja, also ich finde das auf jeden Fall wichtig, vor allem für die Jüngeren. Ich meine, ich muss schon sagen, bei den Alphabetisierungskursen, wie gesagt, hatte ich auch einige Teilnehmer, die jetzt kurz vor der Pension waren. Da würde ich einmal sagen ist die digitale Kompetenz für ihr Privatleben wahrscheinlich schon wichtig, weil man es einfach auch im privaten Leben immer wieder braucht und man wird es in der Zukunft noch mehr brauchen. Also für die berufliche Zukunft ist es bei den älteren Teilnehmern überhaupt nicht wichtig, weil es einfach / Ich habe auch gesehen, dass einige auch nicht vorhätten, irgendeinen Beruf zu machen, wo sie so etwas brauchen würden. Bei den Jüngeren finde ich es extrem wichtig, weil das heutzutage fast in jedem Beruf gebraucht wird. Überhaupt schon wenn sie sich einen Job suchen, wenn sie sich bewerben. Es gibt viele Online-Bewerbungen, es gibt viele Portale, es gibt auch zum Lernen viele online Möglichkeiten.

Implik./Anderungswün./ Ford. f

Einstell. zu (Unterricht r

Implik./Anderungswün.

Rolle von digitalen Me

<p>Implik./Anderungswün./ Fo</p> <p>Rolle von digitalen Medien</p>	<p>57</p>	<p>I: Ja, mittlerweile kann man Bewerbungen fast ausschließlich nur mehr über E-Mail /</p>
	<p>58</p>	<p>S1.2: Ja, genau oder eben auch Online-Portale. Per E-Mail da kann man es ihnen noch beibringen, dass die einen Lebenslauf und eine Bewerbung haben, die sie da anhängen können. Aber dass sie sich da online orientieren und dann ist das noch bei jeder Firma anders. Diese Bewerbungsprozesse sind dann wirklich manchmal auch länger und sie haben mehrere Seiten. Also das geht dann ohne digitale Kompetenz zum Teil nicht mehr. Also für die jungen Leute fände ich es extrem wichtig, dass sie das lernen.</p>
<p>Rolle von digitalen Medien</p>	<p>59</p>	<p>I: Okay, danke. Eine Frage noch zum Thema digitale Medien: Hast du digitale Medien in deinen Unterricht vor der Pandemie integriert?</p>
<p>Rolle von digitalen Medien</p> <p>Implik./Anderungswün./ Fo</p>	<p>60</p>	<p>S1.2: Vor der Pandemie zum Teil. Mit den höheren Niveaustufen haben wir schon auch / Wir haben ja ein Bewerbungsstudio in der Institution und wir haben in diesem Computerraum so Online-Übungen gemacht. Aber das war jetzt nicht regelmäßig. Also es war eher so ab und zu, so ein bisschen zum Kennenlernen. Es war halt, dass sie auch in der Lage sind alleine dann zu Hause weiterzulernen nach den Kursen. Auch wenn sie dann berufstätig sind, damit sie dann alleine neben dem Beruf auch zu Hause ein bisschen was lernen können, aber es waren einfache Aufgaben, da waren jetzt keine komplexen Systeme, die wir da gelernt haben.</p>
<p>Rolle von digitalen Medien</p>	<p>61</p>	<p>I: Aha, war das eine Vorgabe oder hast du das einfach so gemacht?</p>
<p>Rolle von digitalen Medien</p> <p>Implik./Anderungswün./ Fo</p>	<p>62</p>	<p>S1.2: Das war / Also Vorgabe war sie sollen es einmal kennenlernen. So weit ich mich erinnern kann. Das ist schon ein bisschen länger her. Ich glaube die Teilnehmer sollten auch die Apps und die verschiedensten Portale kennenlernen, wo sie dann eben nach dem Kurs selbstständig weiterlernen können. Also es waren jetzt keine fixen Stunden. Also das war so, dass man das vielleicht ein bis zweimal machen kann. Und es gab auch nicht ausreichend viele Räume, dass man es auch öfters macht. Also bei unserem Institut.</p>
<p>Rolle von digitalen Medien</p>	<p>63</p>	<p>I: Okay. Und jetzt nach der Pandemie bzw. den Lockdowns? Integrierst du digitale Medien oder eher nicht?</p>
<p>Rolle von digitalen Medien</p>	<p>64</p>	<p>S1.2: Nein, ich integriere digitale Medien jetzt nicht, weil bei den Kursen vom ÖIF ist es nicht vorgesehen. Also es ist schon bei den höheren Stufen möglich, aber es ist nicht erwünscht. Das heißt (...) ja, wenn es dazu kam, dass jetzt eine Gruppe / Das kein Präsenzunterricht möglich war, weil die ganze Gruppe in Quarantäne war, dann musste man wieder auf diesen digitalen Unterricht umsteigen, aber ansonsten ist es nicht erwünscht. Das ist nicht vorgesehen. Das heißt die Teilnehmer haben auch keinen Zugang zu einem Bewerbungsstudio oder zu den Computern hier in der Firma. Daher gibt es momentan nur Präsenzunterricht.</p>
<p>Rolle von digitalen Medien</p>	<p>65</p>	<p>I: Okay und da integrierst du sie nicht? Also auch Handys oder so verwendest du im Unterricht nicht?</p>
	<p>66</p>	<p>S1.2: Aso, ja doch doch. Ich integriere die Handys schon. Sie lernen auch Apps kennen, wo sie selber auch üben können. Also sie haben auch von dem ÖIF / Von dem ÖIF gibt es auch eigene Apps, wo sie sich vorbereiten können für die Prüfung oder sie bekommen von mir Links zu Videos, wo sie</p>

sich vorbereiten können für die Prüfung und auch irgendwelche Links oder Apps. Wir laden es dann gemeinsam im Unterricht herunter. Wir schauen es uns an, wie das funktioniert, probieren es aus. Auch für die Jobsuche oder für die Bewerbungen. Aber sie arbeiten damit meistens zu Hause. Also sie lernen es bei mir kennen, weil sie eben auch nicht alle genug Daten haben, dass sie das benutzen können und bei uns haben sie nicht die Möglichkeit, das W-Lan-Netzwerk zu benutzen. Was sie machen ist, das sie Recherchen machen im Unterricht, weil dann können sie das auch, wenn jetzt jemand keine Daten hat, dann können sie das auch in Partnerarbeit machen. Also dass sie Informationen recherchieren oder sie manchmal auch Vokabeln suchen.

67 I: Aha, okay. Dann möchte ich dich abschließend noch gerne fragen, ob du mir etwas über dich selbst erzählen kannst, also zu deiner Biografie. Das heißt zu den Sprachen, die du sprichst, was du bisher gemacht hast, deine Arbeitserfahrung, dein berufliches Leben sozusagen (lacht)

68 **S1.2: *LEBENS LAUF ZENSIERT***

69 I: Und du hast immer in geförderten Deutschkursen unterrichtet?

70 **S1.2:** Ja, nur bei geförderten Deutschkursen und immer im selben Institut (lacht). Also seit 7 Jahren. Also früher habe ich auch privat unterrichtet. Also bei so kleinen Firmen. Und ich habe auch schon früher vertreten, also bei solchen Kursen. Aber so richtig jetzt angestellt seit 7 Jahren.

71 I: Und weil du ja auch Alphabetisierungstrainer*in bist. Hast du auch ein Alpha-Ausbildung gemacht?

72 **S1.2:** Ich habe keine Alphabetisierungsausbildung am Anfang gemacht. Wir haben nur eine Einschulung gehabt in der Firma und ich habe erst unlängst eine Alphabetisierungsausbildung einen Online-Kurs gemacht bei / Das ist ein 40-Stunden-Kurs von dem Integrationsfond.

73 I: Aso, okay. Und sonstige Ausbildungen? Hast du sonst noch etwas dazu gemacht?

74 **S1.2:** Ich habe viele, viele Fortbildungen gemacht. Ich habe noch damals, wo ich *Sprache* unterrichtet habe, haben wir an der *Institution* haben wir eine Fortbildung gehabt. Das war ein Lehrgang für die Nachbarsprachen. Das war ein spezieller Lehrgang. Der wurde eigentlich entwickelt eben für die Lehrer, die an diesem Projekt teilgenommen haben. Also das war 2 Jahre lang so ein berufsbegleitender Lehrgang und dann habe ich auch an der *Institution* in *Stadt* an einigen Fortbildungen teilgenommen und auch bei uns haben wir einige Fortbildungen gehabt von *Institution* und allgemein auch von anderen Firmen.

75 I: Und das waren alles Ausbildungen im Bereich Deutschunterricht?

76 **S1.2:** Das war so Sprechtechnik. Dann waren Ausbildungen, wie man Grammatik vermitteln kann. Dann war da auch eine Ausbildung / aber das waren meistens ein- oder zweitägige Kurse, auch eben Alphabetisierungskurse. Verschiedene Ideen, z.B. wie man Werkstätten machen kann oder Unterrichtsmethoden oder wie man Unterrichtsmaterial gestalten kann. Dann gab es auch ein Seminar für gewaltfreie

<p>Demographische Daten der Rolle von digitalen Medien</p>	<p>77</p> <p>78</p> <p>79</p> <p>80</p> <p>81</p> <p>82</p>	<p>Kommunikation. Also auch so, wie man mit den Teilnehmern umgehen kann. Also in die Richtung jede Menge.</p> <p>I: Okay. Und hast du auch mal etwas im Bereich digitale Medien gemacht? Eine Fortbildung?</p> <p>S1.2: Nein, also da haben wir keine Fortbildungen gemacht, aber das habe ich mir alles selber angeeignet. Aber ich habe das schon noch bevor ich angefangen habe zu unterrichten gemacht. Aber ich plane das jetzt und ab September werde ich an der *Institution* werde ich meinen Master nachholen und werde jetzt E-Learning und Wissensmanagement studieren.</p> <p>I: Aso, sehr interessant. Also hast du bisher noch nie online unterrichtet? Also online Deutschunterricht gemacht?</p> <p>S1.2: Nein, das habe ich nicht gemacht.</p> <p>I: Okay, dann vielen Dank für deine Antworten!</p> <p>(...) (S1.2 möchte im Laufe des Nachgesprächs noch etwas ergänzen)</p>
<p>Unterrichtsformen und Herausforderungen für Herausforderungen für</p>	<p>83</p>	<p>S1.2: Also mir ist noch etwas eingefallen. Später gab es schon die Vorgabe, also bei dem zweiten Lockdown gab es schon die Vorgabe, dass man aus Datenschutzgründen nicht mehr WhatsApp benutzt und wir sollten entweder auf Signal oder auf Zoom umsteigen. Nur das war leider bei meiner Zielgruppe nicht möglich. Es lag größtenteils an der technischen Ausstattung. Also, obwohl die Teilnehmer auch die Smartphones hatten, das waren keine guten Smartphones. Das hat nicht mehr funktioniert. Also die Programme haben auf ihren Handys zum Teil nicht funktioniert. Sie waren auch nicht in der Lage das noch zusätzlich zu erlernen. Mit dem WhatsApp hat es funktioniert, weil sie das schon im Privatleben benutzen. Also haben sie schon gewusst, wie das geht. Und Zoom und so weiter das war auch nicht möglich, weil, wie ich schon gesagt habe, vor allem wegen diesen Daten. Also sie konnten sich diese Daten nicht leisten und ich konnte jetzt nicht mit 2 Teilnehmern nur Zoom-Meeting machen, wenn die anderen überhaupt keine Möglichkeit hatten. Also im WhatsApp haben wir auch probiert, es mit Video zu gestalten, aber dann ist immer jedem sein Handy abgestürzt. Ja, also später gab es schon die Vorgaben ein bisschen. Man konnte es auch per E-Mail schicken, aber meine Teilnehmer hatten keine E-Mail-Adressen. Da hatte von 10-11 Leuten einer eine E-Mail, aber die konnte er nicht einmal abrufen.</p>
<p>Unterrichtsformen und Rolle von digitalen Me Herausforderungen für</p>	<p>84</p> <p>85</p>	<p>I: Okay, da gab es aber dann nur die Vorgabe, aber keine Einschulung in so Programme, wie Zoom?</p> <p>S1.2: Nein, also da gab es überhaupt keine Einschulung. Und es war dann auch später so. Man konnte sich, das war noch bei dem ersten Lockdown, nach einiger Zeit, wo sich herausgestellt hat, dass nicht einmal die Trainer alle ein Smartphone haben und die Datenmenge und Internet zu Hause. Wir haben nämlich auch einige Kollegen, die eigentlich schon pensioniert sind und neben der Pension noch arbeiten. Also die hatten zu Hause auch nicht die Ausstattung. Da konnte man sich von der Firma ein Notebook ausborgen, wobei das Problem war, dass damals die Besuche auch nicht gestattet waren. Das heißt, um ein Beispiel zu nennen, hatte ich eine</p>

<p>Unterrichtsformen und Rolle von digitalen Medien</p>		<p>Kollegin, die hat ihr Notebook bekommen. Das Notebook wurde vor die Tür geliefert und sie war nicht in der Lage das einzuschalten, einzusteigen und überhaupt das in Betrieb zu nehmen. Geschweige denn, sich einzuloggen und die Programme zu installieren.</p>
<p>Herausforderungen für die I</p>		<p>86 I: Also fehlten nicht nur den Teilnehmern, sondern auch den Lehrenden teilweise die digitalen Kompetenzen?</p>
<p>Herausforderungen für die I Rolle von digitalen Medien</p>		<p>87 S1.2: Ja, teilweise auch bei den Lehrenden. Ich hatte das Glück, dass ich solche Probleme nicht habe. Das war schon bei vielen. Ich habe persönlich dann auch vielen probiert, telefonisch zu helfen und habe wirklich auch viele Stunden privat damit verbracht, dass ich auch den Kollegen probiert habe bei diesem Einstieg zu helfen. Also es war jetzt nicht nur wegen dem Unterricht. Auch in unsere Datenbanken einzusteigen, sich beim Webmail anzumelden und E-Mails abzurufen. Und was ich noch sagen wollte. Ein Problem war auch, dass die Teilnehmer auch ihre Krankmeldungen und Bestätigungen schicken musste. Was dann wiederum ein Problem war, weil sie die eben per WhatsApp geschickt haben, wegen dem Datenschutz. Wir mussten es ja auch weiterleiten. Das war auch wieder ein Problem. Das war eigentlich auf den privaten Geräten dann abgespeichert.</p>
<p>Herausforderungen Herausforderungen</p>		<p>88 I: Aso und über E-Mail ging es nicht, weil viele keine E-Mail-Adressen hatten?</p>
<p>Herausforderungen für die I Herausforderungen für die I</p>		<p>89 S1.2: Ja, genau. Und auch zum Teil bei den höheren Niveaustufen wurde halt / Damals waren es alles AMS-Kurse und da mussten die Teilnehmer weiterhin ihre Lebensläufe abgeben. Also wir müssen sie immer an das AMS übermitteln am Kursende und da haben sie auch die Lebensläufe und ihre Ausweise wirklich auch geschickt, weil dann war man sich nicht sicher, ob sie jetzt die Prüfungen ablegen können oder nicht. Also auch mit dem Datenschutz war es ein großes Problem.</p>
		<p>90 I: Okay, dankeschön.</p>

Interview 1.3

	1	I: Okay, bist du bereit?
	2	S1.3: Ja, ich bin bereit.
	3	I: Okay, sehr gut. Die erste Frage, die ich an dich habe, ist, ob du mir kurz deine Arbeit als Deutschtrainer*in beschreiben kannst? Also was sind deine Aufgaben als Deutschtrainer*in?
Demographische Daten Rolle von digitalen Me Sicht auf die Arbeit	4	S1.3: Mhm, okay. Also ich arbeite im Startpaket Deutsch und Integration und auch im AMS-Projekt und dort unterrichte ich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Und zwar (...) was mache ich genau? Also ich bereite Inhalte vor und vermittele Inhalte. Ich mache Kurs- und Seminargestaltung. Ich mache auch Einstufungstest, also so Sprachkompetenzniveau-Ermittlung, Prüfungsvorbereitung und ich versuche halt die persönlichen Stärken der Teilnehmenden zu fördern, zu entdecken und verschiedene Methoden anzuwenden. Also Methodenvielfalt ist da das Stichwort. Und natürlich auch Präsentationstraining, also sprich zur Prüfungsvorbereitung. Und ich schaue halt, dass auch unterschiedlichste Medien zum Einsatz kommen. Handy, Computer, je nachdem, was grad so anfällt. Dann versuche ich auch DaF/DaZ-Lernmaterialien selber zu erstellen, wenn es die Zeit erlaubt und versuche halt den Teilnehmenden ihre linguistischen Grundkenntnisse, die sie teilweise mitbringen, zu fördern oder halt die Basis dafür zu schaffen oder auszubauen. Das sind so meine Aufgaben.
	5	I: Mhm, und wie würdest du deine Zielgruppe beschreiben? Du unterrichtest ja im Startpaket Deutsch und Integration. Wie würdest du diese Zielgruppe charakterisieren?
Beschreibung der Zielgruppe	6	S1.3: Mhm, ja also das ist natürlich abhängig vom Niveau, aber generell sind es ja Menschen aus dem arabischen Raum vorzugsweise. Also sprich Syrien, Afghanistan, grob umrissen. Das heißt, es ist kulturell eine relative Homogenität in der Gruppe, aber sprachlich gibt es immer wieder Heterogenität, ja. Und das ist natürlich bei den Gruppen auch ganz stark. Und ja, das bedeutet für mich im Unterricht, dass ich halt manchmal binnendifferenzieren muss. Sprich ich gebe jemanden der langsamer lernt eine extra Aufgabe, jemand der schneller lernt bekommt auch eine andere Aufgabe. Sofern es halt irgendwie mit dem Unterrichtsgeschehen vereinbar ist, ja.
	7	I: Okay, ja. Dann, du hast jetzt ein bisschen beschrieben, wie deine Arbeit so aussieht, was du machen musst. Wie hat sich denn diese Arbeit mit dem Aufkommen der Corona-Pandemie verändert? Wie hat sich dein Unterricht verändert? Was musstest du vielleicht auch anders machen als zuvor?
Unterrichtsformen und Rolle von digitalen Me Herausforderungen für	8	S1.3: Mhm, also naja zuerst mal, ganz am Anfang wurde ja auf Distance-Learning umgestellt. Das heißt die Teilnehmenden waren überhaupt nicht anwesend, sondern es ging alles über den Computer und da musste man natürlich erst mal die nötigen Voraussetzungen schaffen. Also natürlich habe ich zu Hause einen PC und Drucker usw., aber es gibt ja verschiedene Methoden, wie man jetzt Fernunterricht gestalten kann, ja. Und ich habe dann halt bei Distance-Learning versucht mir selber so ein bisschen digitale Kompetenzen anzueignen. Also Stichwort Zoom (lacht). Wobei Zoom nicht

1/11

<p>Unterrichtsformen und Rolle von digitalen Medien</p> <p>Herausforderungen für</p>	<p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p>	<p>I: Okay, und da haben sich für dich Herausforderungen ergeben auch weil du selber damit noch nie gearbeitet hast oder?</p> <p>S1.3: Genau (...) oder halt nicht in diesem Rahmen. Ich meine, ich habe schon selber an so Konferenzen teilgenommen, aber ich habe jetzt noch nie eine geleitet oder irgendwie so (...)</p> <p>I: Oder online unterrichtet?</p> <p>S1.3: Ja, genau.</p>
<p>Herausforderungen für die Lehr</p>	<p>13</p>	<p>I: Okay. Dann war das für dich so organisatorisch bzw. auch technisch ein bisschen eine Herausforderung in dieser ersten Phase. Und die Teilnehmenden konnten die mitmachen oder hatten die Schwierigkeiten online mitzumachen?</p>
<p>Herausforderungen für die I</p> <p>Unterrichtsformen und -ges</p> <p>Beschreibung der Ziel</p> <p>Herausforderungen für</p>	<p>14</p> <p>15</p> <p>16</p>	<p>S1.3: Es kam da ganz stark auf das Niveau an. Also die B1-Gruppen, das ging gut. Aber die Alpha-Gruppen gingen begrenzt gut bis gar nicht. Also da waren die schon überfordert mit der Anwesenheit kontrollieren. Also ich habe die jeden Tag angerufen und dass da jeder zum Telefon geht, sich meldet usw das war schon mal Anforderung genug. Und viele haben halt nur ein Handy. Also die haben gar keinen PC. Und auch wenn sie einen haben oder ihre Kinder, die können gar nicht damit umgehen. Und da habe ich dann halt so Fernunterricht gemacht. Da habe ich dann halt Diktate gemacht. Und hab diese dann mir schicken lassen per WhatsApp. Also halt ein Foto. Und ich habe das dann korrigiert und so. Also ich habe den Unterricht dann halt so am Telefon eigentlich versucht zu machen. Aber so digital ging da gar nichts, also bei den Alpha-Gruppen. Und bei den A1-Gruppen war es verschieden, weil es gibt ja auch sehr gute A1-Gruppen. Da war es so 50-50. Und ich würde sagen ab B1 geht es.</p> <p>I: Aso, okay. Also auch abhängig vom Sprachniveau?</p> <p>S1.3: Ja, genau.</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>17</p> <p>18</p>	<p>I: Aha, okay. (...) Also du hast den Unterricht so gestaltet, dass du bei den B1-Gruppen über Zoom probiert hast und bei den anderen über WhatsApp?</p> <p>S1.3: Genau, WhatsApp-Gruppe und Telefon.</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>19</p> <p>20</p>	<p>I: Okay und du hast das dann bei den Alpha und A1-Gruppen so gestaltet, dass du sie angerufen hast und geschaut, dass sie alle da sind und dann hast du den Unterricht über WhatsApp gemacht?</p> <p>S1.3: Genau, dann habe ich gesagt, was wir machen, also das Programm</p>

<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>21</p>	<p>und dann habe ich aber jeden einzeln natürlich angerufen, weil das geht dann nicht, und habe mit dem das geübt. Und bei den WhatsApp-Gruppen konnte ich dann immer 4 Teilnehmer auf einmal anrufen und mit denen arbeiten.</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>22</p>	<p>S1.3: Ja, verschieden. Also teilweise mit den Büchern, weil die natürlich alle hatten. Das war natürlich einfach, aber ich habe auch viel aus dem Internet mir angeguckt und habe ihnen Arbeitsblätter zugemailt. Sofern das ging. Oder abfotografiert. Und ich habe halt auch sprechen sehr viel geübt, weil das natürlich unter den Umständen besonders gut geht. Und das sowieso immer zu kurz kommt, das Sprechtraining. Oder ich habe auch zum Beispiel Prüfungsvorbereitung gemacht, indem wir ganze Übungssätze durchgemacht haben. Da habe ich den Leuten das dann aber geschickt. Das waren dann schon B1-Gruppen. Denen habe ich das per E-Mail geschickt und die haben mir das dann zurückgeschickt und ich habe es korrigiert und wieder eingescannt und wieder geschickt. Also das war eigentlich das aufwändigste. Dieses quasi unterrichten, wie im Klassenzimmer, aber halt über Computer. Sprich ich teile etwas aus, sie schreiben, sie geben es mir und ich korrigiere es und ich schicke es zurück. Also dieser Prozess. Das kann man sich vorstellen, wie mühsam das ist, weil da so viele Arbeitsschritte dazwischen liegen. Also vor allem wenn man dann nicht en gros das korrigiert / also das abfragt, sondern immer einzeln, dann ist der Aufwand natürlich auch um ein Vielfaches höher, ist klar ne. (...) Genau, also der Input, den man gibt, da kommt nur die Hälfte oder weniger Output zurück auf Grund der Umstände, wie der Prozess abläuft. Also, wenn ich jetzt 12 Leute en gros hier sitzen habe und es sozusagen in einem Aufwasch mit denen erledigen kann, etwas besprechen kann ist es etwas anderes, als wenn ich jedem einzelnen das anschau, dann zurückschicke, dann wieder / Das ist klar, das ist zwölfmal länger, ne? So kann man sich das vorstellen.</p>
<p>Herausforderungen für die I</p>	<p>23</p>	<p>I: Ja, für dich mehr Aufwand. (...) Okay, also du hast es dann bei der B1-Gruppe teilweise über E-Mail probiert und Zoom hast du auch ausprobiert?</p>
<p>Einstell. zu (Unterricht r</p> <p>Rolle von digitalen Me</p> <p>Unterrichtsformen und -</p>	<p>24</p>	<p>S1.3: Ja, wobei bei Zoom war ich noch nicht so firm. Da hat mir eine Kollegin ein bisschen geholfen. Aber mit ihr gemeinsam / Ich habe da dann einmal so einer Sitzung beigewohnt und da ging das echt gut, weil, wie gesagt, dass sind immer alle gekommen und haben dass dann auch wirklich so virtuell mit ihrer Lehrerin gemacht. Ich habe halt dann geguckt, wie die das macht, wie das geht, weil ich es eben noch nie gemacht hatte und das hat echt super funktioniert, aber da muss man auch dazu sagen, da kommt es auch auf die Disziplin an der einzelnen. Weil wenn / Es kommt darauf an, wie die Akzeptanz ist von so einem Tool dann (...) Und da sind aber alle gekommen. Es hat super funktioniert und dann war es natürlich auch leichter für die Lehrerin.</p>
<p>Einstell. zu (Unterricht r</p> <p>Rolle von digitalen Me</p> <p>Unterrichtsformen und -</p>	<p>25</p>	<p>I: Mhm, ja. Und da haben die Teilnehmer und Teilnehmerinnen auch großteils mit dem Handy mitgemacht? Also auch bei Zoom?</p>
<p>Einstell. zu (Unterricht r</p> <p>Rolle von digitalen Me</p> <p>Unterrichtsformen und -</p>	<p>26</p>	<p>S1.3: Nein, eigentlich nicht. Das war eigentlich alles über PC. Die hatten PC oder Tablet.</p>

Unterrichtsformen und -gestalt

27 I: Ah okay. Das ist natürlich ein Vorteil.

28 S1.3: Ja, mhm.

29 I: Okay. Und wenn du / Also du hast das dann auch selber ausprobiert? Wie hast du es da gemacht?

30 S1.3: Ich hab es mal ausprobiert, aber ich habe die Gruppe dann nicht mehr gehabt so lang. Deswegen hat es sich dann erledigt, aber ich habe es zumindest mal gesehen, ein bisschen ausprobiert und habe dann festgestellt: Ja, das ist eigentlich das beste, wenn man das machen kann. Weil man kann ja dann auch zum Beispiel / Also man kann ja dann auch so Chatrooms bilden, wo die dann halt selber arbeiten. Also das ist eigentlich echt fein. Ich habe da ja selber auch schon als Teilnehmende bei Weiterbildungen mitgemacht und so. Das funktioniert dann schon gut und man kann dann auch relativ kreativ sein und so. Also das ist schon auch toll.

31 I: Ja, OKAY. Das war jetzt in der Anfangsphase der Pandemie. Da hast du es nur über Distance-Learning gestalten können, weil das die Vorgaben waren wahrscheinlich?

32 S1.3: Mhm.

33 I: Und später? Hast du da auch Mischformen gemacht? Oder hast du immer Distance-Learning beibehalten?

Unterrichtsformen und -gestalt

34 S1.3: Ja, also es war dann so. Man konnte glaube ich, wenn ich mich recht erinnere, das sich irgendwie ein bisschen einteilen zwischen Distance-Learning und Kleingruppen, weil es kam ja dann die Phase, wo dann die Leute / Ich glaub so nach einem Jahr oder nur ein halbes Jahr oder noch weniger / wo die Leute dann wieder in die Kurse kamen. Und da gab es dann halt die Kleingruppen und das war dann sozusagen eine Mischung aus Kleingruppentraining und Distance-Learning. Ich habe es oft auch so gemacht, dass ich freitags Distance-Learning gemacht habe und Montag bis Donnerstag Kleingruppen. Also ich habe die Gruppen geteilt. Da habe ich gleich geguckt am Anfang beim Gruppenstart / Ich habe da so quasi eingeschätzt, wer / also wie viel gute Leute gibt es, wie viele Schwächere und habe die dann halt so gruppiert, so was ich geglaubt habe, was sinnvoll ist und ja, das hat super funktioniert. Nur ist da der Aufwand dann halt auch mega. Also weil / du machst halt zwei Gruppen ein Thema. Das heißt, du kommst nur doppelt so langsam voran.

Herausforderungen für die I

35 I: Okay, jeden Tag das selbe dann, einmal mit der einen Hälfte, einmal mit der anderen?

36 S1.3: Ja, genau.

37 I: Und die Gruppenhälfte, die dann zu Hause war an dem Tag, denen hast du Übungen gegeben?

Unterrichtsformen und -gest

Rolle von digitalen Medien

38 S1.3: Nein, die waren / Das war dann so, also die hatte ich versorgt, also mit Übungen, sodass ich die überhaupt nicht kontaktieren musste, sondern tatsächlich nur mit einer Gruppe gearbeitet habe. Ich wurde auch nicht angerufen oder sollte nicht angerufen werden. Und ich habe dann die halt eben versorgt quasi in Anführungszeichen und umgekehrt.

Unterrichtsformen und -ges
Rolle von digitalen Medien

Anforderungen an die
Einstell. zu (Unterricht
Rolle von digitalen Me:


- 39 I: Mhm. Und am Freitag hast du dann das Distance-Learning anders gestaltet, als in der ersten Phase?
- 40 S1.3: Ja, weil ich ihnen dann eben was mitgeben konnte. Das war dann hauptsächlich so Kontrolle der Hausübungen oder Fragen beantworten, die halt währenddessen aufgetreten sind.
- 41 I: Okay. Und da hast du es dann am Freitag auch wieder über WhatsApp-Gruppe oder E-Mail gemacht?
- 42 S1.3: Das war meistens über E-Mail, weil ich bin dann immer hier gewesen, weil mich das irgendwie (...) Also die Arbeitsumgebung hier besser ist für mich und dann habe ich halt hauptsächlich über E-Mail / Uns auch mit dem Drucker und so mit dem Scanner hier. Das hat ganz gut funktioniert. Oder auch WhatsApp ja, aber Zoom habe ich da eigentlich nicht mehr verwendet, ne. Weil das war ja dann halt auch so. Ich hatte ja dann die Kleingruppen und da waren wir sowieso quasi 4 Tage die Woche zusammen und haben Kontakt gehabt und dann war das eigentlich nicht mehr unbedingt nötig am Freitag auch noch mit allen zu telefonieren. Dann haben wir dann halt so quasi was übrig war von der Woche aufgearbeitet und so (...)
- 43 I: Okay, also dann vorwiegend über E-Mail. Hast du dann mit den Teilnehmenden E-Mail-Adressen erstellt extra dafür oder hatten die das schon?
- 44 S1.3: Die hatten das schon. Beziehungsweise ich hatte ja auch Vertretungsgruppen und die fixen Trainerinnen hatten immer schon die E-Mail-Adressen mit denen erstellt, wenn es war und ansonsten hatten die ihre eigenen und ja.
- 45 I: Okay, also dann war es da ein bisschen kontrollierter danach.
- 46 S1.3: Genau.
- 47 I: Okay. Sehr gut. (...) Genau, du hast es eh schon ein bisschen angesprochen, dass für einen Distance-Unterricht digitale Medien bzw. digitale Kompetenzen wichtig sind. Inwiefern sind die jetzt wichtig? Also was muss man können sozusagen?
- 48 S1.3: Mhm. Also erstens mal finde ich ist es wichtig, dass man überhaupt ein bisschen Ahnung hat von Computertechnik. Also von verschiedenen Tools und dass man keine Berührungsängste hat, dass man das selber ausprobiert. Auch so ein bisschen technisches Verständnis finde ich braucht man schon und halt auch keine Berührungsängste. Ansonsten sind die ja ganz einfach zu bedienen, die meisten Sachen, weil man die schon kennt, ja. Man hat ja vorher auch schon digital gearbeitet oder so. Aber ich würde sagen am meisten ist gefordert, dass man halt sich damit auseinandersetzt und das dann ausprobiert mit der Gruppe.
- 49 I: Okay, also auf die Lehrenden bezogen, die sich das anschauen müssen und dann irgendwie auch der Gruppe beibringen müssen bzw. zeigen müssen?
- 50 S1.3: Genau.

Herausforderungen für die Lehr

Herausforderungen für die Lern

Herausforderungen für die I
Beschreibung der Zielgruppe

- 51 I: Okay, danke. Dann möchte ich mit einem nächsten Punkt weitergehen. Und zwar, du hast eh auch schon ein paar Herausforderungen angesprochen, zum Beispiel technisch-organisatorische Herausforderungen, die du am Anfang hattest. Gab es sonst Herausforderungen für dich beim Unterrichten in dieser Zeit?
- 52 S1.3: Also am schwierigsten fand ich den Kontakt mit den Leuten zu halten. Weil am Anfang war natürlich das Interesse groß, also ihrerseits, aber mit der Zeit gab es gewisse Ermüdungserscheinungen, dass man auch nicht immer alle erreicht hat und dass manche Leute dann auch einfach weggebrochen sind aus unterschiedlichen Gründen, ja. (...) Also und das fand ich halt am allerschwierigsten da den Überblick zu bewahren und auch die Kontinuität vom Unterricht zu bewahren. Ja, also das finde ich war eigentlich die größte Herausforderung.
- 53 I: Okay, also dass es nicht richtig weiter gegangen ist oder dass die Gruppe nicht zusammengehalten werden konnte?
- 54 S1.3: Genau, genau. Also das war halt irgendwie. Man wusste oft gar nicht mehr: Wo sind die? Und natürlich erhöht sich dann auch der Aufwand, weil man dann öfter mal nachfragt oder so und anruft. Oder ich habe dann halt auch probiert Kontakt herzustellen, aber wie gesagt, es war dann halt sehr schwierig.
- 55 I: Okay. Und was glaubst du, ist da der Grund dafür? Oder vielleicht kannst du einen erraten?
- 56 S1.3: Ja, also klar. Ich meine einige sind natürlich krank geworden. Ist auch klar. Und haben dann ewig lang herumlaboriert an ihrer Covid-Erkrankung. Andere haben halt. Also es gibt natürlich Leute, die brauchen einfach den Kontakt zur Lehrperson. Das ist so wie in der Schule. Also es gibt Leute, die arbeiten selbstständig, die sind auch schon vom Niveau so weit und dann gibt es Leute, die von Haus aus mehr Anleitung brauchen plus oft sind sie auch oft nicht so weit, dass sie sich selber wissen beibringen können oder sagen wir mal mit dem angeleiteten Wissen selbstständig arbeiten können. Also das ist so eine Mischung.
- 57 I: Okay, das hast du eh auch schon vorhin angesprochen. Also dass es auch von der Niveaustufe ein bisschen abhängt.
- 58 S1.3: Genau und man muss sich auch vorstellen. Die Leute waren ja dann alle zu Hause, sprich Papa mit 5 Kindern, wo dann eines am Bauch herumturt und die anderen 4 krakeln irgendwo im Hintergrund und dann noch die Katze, die irgendwie grad auf den Küchentisch / Also die häusliche Situation natürlich. Das hat sich ja auch alles gesteigert und da dann eine Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Oft haben die Leute nicht einmal den Raum. Oder es sind dann die ganze / Also die ganze Familie hat nur zwei Zimmer, ein Schlafzimmer und ein Wohnzimmer und Küche, wo sich alles abspielt. Da kann man nicht lernen. Also das geht überhaupt nicht.
- 59 I: Ja, auf jeden Fall auch. Würdest du sagen, dass das vielleicht auch eine Charakteristik der Zielgruppe hier ist?
- 60 S1.3: Ja, auf jeden Fall. Auch im Vergleich zu Universitätsstudenten. Also

 Beschreibung der Zielgruppe	61	<p>das ist ganz was anderes bei uns.</p> <p>I: Okay, ja. Danke. Wir haben jetzt schon vorher kurz ein bisschen über die Anforderungen gesprochen, die ein Unterricht während der Pandemie an die Lehrenden stellt. Du hast schon angesprochen, dass man sich hinsichtlich digitaler Tools öffnen muss und diese selber auch ausprobieren muss. Was braucht man den sonst noch welche Voraussetzungen bzw. Rahmenbedingungen, auch vom Arbeitgeber, um den Unterricht gut gestalten zu können?</p>
Anforderungen an die Lehrenden	62	<p>S1.3: Also es kommt darauf an, ob ich das hier im Institut arbeiten kann oder zu Hause. Ich meine (...) hier hat man natürlich alles, PC, Drucker, Scanner und auch ein Diensthandy. Also Firmenhandy haben wir auch bekommen zu dieser Zeit für die Anrufe und so. Zu Hause genau das selbe, wobei zu Hause muss man dann halt oft aufrüsten, weil man halt nicht in dem Maße jetzt den Computer braucht vielleicht oder so. Also ja, banales Beispiel: Druckerpatronen austauschen (lacht), die man halt schon längst austauschen müssen hätte oder auch Wartungssachen, die man schon längst machen müssen hätte. Das Ding war ja dadurch im Dauereinsatz. Also da und ja (...) Die Rahmenbedingungen seitens des Arbeitgebers, wie gesagt, das halt technisch alles zur Verfügung gestellt wird, auch Material, Papier und so weiter und so fort, Internetzugang. Also ganz klar, diese Sachen. Und zu Hause, ja, muss ich auch selber schauen, das ich das habe (...) Wobei ich glaube man kann das auch absetzen.</p>
Anforderungen an die Lerne Anforderungen an die Lehre	63	<p>I: Okay. Bei manchen Arbeitgeber*innen war es so, dass diese den Arbeitnehmer und -nehmerinnen diese Dinge zur Verfügung gestellt haben, auch für zu Hause.</p>
	64	<p>S1.3: Okay, das war bei uns jetzt nicht der Fall. Wir hatten halt die Möglichkeit hierher zu kommen und das habe ich dann auch immer genutzt. Und in der Anfangsphase der Pandemie, wo es nicht möglich war, weil Lockdown war und so da habe ich natürlich meine Tools genutzt. Genau das waren halt dann die privaten PCs, Laptops, Internet und alles. (...) Außer das Diensthandy, sonst war alles von mir privat eigentlich.</p>
	65	<p>I: Okay, und was brauchen die Lernenden, um erfolgreich am Unterricht teilnehmen zu können?</p>
	66	<p>S1.3: Ja, also die brauchen eigentlich das gleiche.</p>
	67	<p>I: Okay. Und du hast eh schon gemeint, dass sie manchmal eben die technische Ausstattung nicht hatten, das heißt zum Beispiel keine Computer, sondern nur ein Handy. Wie war es mit der Internetverbindung?</p>
Herausforderungen für die L Herausforderungen für die L	68	<p>S1.3: Kommt drauf an, also auch nicht so gut. Also es war halt oft so über WhatsApp ist die Verbindung eh oft nicht so gut. Dann hat es oft unterbrochen. Wer einen PC hatte, also da war es eigentlich immer ganz gut, die Verbindung. Also, da habe ich jetzt eigentlich nicht so / Aber bei WhatsApp war halt oft / Manche haben dann halt irgendwie keine Ahnung / Einer hat mich mal beim "Geschäft" angerufen und ist mit dem Einkaufswagen durch "Geschäft" (lacht) Also teilweise haben die Leute auch irgendwie nicht so ganz verstanden, dass wir jetzt eigentlich im Unterricht sind. Das ist zwar toll, wenn man so mobil ist, aber man versteht dann oft nicht, dass es ja eigentlich DOCH ein Unterricht ist und nicht nur ein</p>

<p>Herausforderungen für die I</p> <p>Herausforderungen für die Lehr</p>	<p>69 I: Aber die Vorgaben vom Arbeitgeber bzw. der Arbeitgeberin waren jetzt für die Erfüllung der Anwesenheitspflicht, dass man irgendwie in einer Form antwortet?</p> <p>70 S1.3: Genau, richtig.</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt</p>	<p>71 I: Aber nicht, dass man irgendetwas abliefern?</p> <p>72 S1.3: Nein eigentlich nicht. Nur antworten, da sein und fertig.</p> <p>73 I: Okay. Und auch von der Wahl der Unterrichtsform gab es keine Vorgaben?</p> <p>74 S1.3: Ja, da war man frei.</p> <p>75 I: Okay. Dann wollte ich dich noch fragen, ob du irgendein Fazit aus der Pandemie-Zeit ziehen kannst? Auch im Hinblick auf das zukünftige Unterrichten bzw. den Unterricht danach. Hat sich etwas an deinem Unterricht verändert? Hast du etwas daraus gelernt?</p>
<p>Implik./Änderungswün.</p> <p>Rolle von digitalen Me</p>	<p>76 S1.3: Ja, also interessant war, wie schnell man eigentlich sich umstellen kann. Also weil man es muss. Und ich habe jetzt eigentlich sozusagen mehr Interesse noch dieses digitale Lernen zu lernen. Also ich habe mir jetzt auch schon Weiterbildungen organisiert und so, wo ich das irgendwie vertiefen kann, falls wieder einmal was kommt oder auch nicht. Ist ja egal. Aber diese Wissenserweiterung diese Erzwungene quasi. Also im Nachhinein gesehen fand ich das eigentlich etwas Positives.</p>
<p>Einstell. zu (Unterricht r</p>	<p>77 I: Okay, weil man irgendwie gezwungen war sich auch digital ein bisschen fortzubilden?</p> <p>78 S1.3: Ja, GENAU. Und ich bin ja Gott sei Dank noch so eine Generation, die jetzt mit dem Computer grad noch aufgewachsen ist. Also während des Studiums gab es bei uns die ersten Computer und so. Insofern war es jetzt für mich auch nicht so schwierig. Ich bin auch technisch fit. Ich habe lange in einem IT-Unternehmen gearbeitet. Also von daher technisch habe ich da jetzt nicht so die Probleme gehabt oder so. Und mich interessiert auch echt, etwas anderen auszuprobieren. Ja, also mir hat das irgendwie für die Zukunft gezeigt, mich da zu rüsten. Und auch so jetzt im Unterricht. Wir haben ja jetzt hier auch Möglichkeiten mit den Computerräumen mit BIMA und so, dass man digital unterrichtet. Das wird auch ganz gut angenommen von den Leuten. Mir taugt es auch. Also in der Hinsicht hat sich sicher etwas getan.</p>
<p>Implik./Änderungswün.</p> <p>Rolle von digitalen Me</p>	<p>79 I: Okay, also du integrierst jetzt mehr digitale Medien in den Unterricht?</p> <p>80 S1.3: Ja, absolut, absolut.</p> <p>81 I: Mhm. Indem du in den Computerraum gehst?</p> <p>82 S1.3: Ja, genau.</p>

Implik./Änderungswün./ Fo
Rolle von digitalen Medien

83 I: Was machst du da zum Beispiel mit den Teilnehmenden?

84 **S1.3:** Ja, also zum Beispiel gibt es ganz tolle Geschichten von Personen, wo man sozusagen eine Person durch das Leben begleitet. Also von A1 bis C1 oder so etwas und da gibt es verschiedenen Inhalte. Es beginnt immer mit einem Video, wo die Person erst einmal vorgestellt wird. Dann werden Fragen zum Video gestellt. Das können die Leute dann alleine machen mit hören, lesen, schreiben, auch Grammatik. So etwas finde ich ganz gut. Dann gibt es noch so Lernvideos, wo ganz langsam / Also das ist eher für langsam Lernende, wo die Leute mittels kleinen Dialogen Wissen vermittelt bekommen und wo dann auch in der jeweiligen Muttersprache dieser Dialog gesprochen wird. Das ist auf dem ÖF-Sprachportal. Die haben da ganz coole Sachen. Und ja, das finde ich ganz gut. Oder zum Beispiel es gibt Audiotexte mit langsam gesprochenen Nachrichten, das ist aber mehr etwas ab B1, wo man tagesaktuelle Meldungen sozusagen den Leuten Nahe bringt und die können das dann in Echtzeit nachhören. Das finde ich auch ganz cool. Ja, solche Sachen. Und was auch ganz gut funktioniert, das ist auch auf dem ÖF-Sprachportal. Das sind so Situationen auf dem Bildschirm, wo sie dann mit der Maus / Also da ist auch zuerst einmal ein Video und dann sind auf der Situation Nummern mit Aufgaben, wo sie anklicken können und wo sie auch auf dem Bildschirm herumfahren müssen, wo man auch das Handling der Maus und der Tastatur vermittelt. Also da gibt es sehr viele Sachen und das habe ich jetzt vorher eigentlich nicht so genutzt.

85 I: Okay, also du hast vorher in deinem Unterricht digitale Medien nicht integriert?

86 **S1.3:** Fast, also das einzige war das Handy. Also so Bildbeschreibungen mit dem Handy aufnehmen, dann im Kurs vorspielen und die anderen müssen sich das vorstellen und nacherzählen. So das schon. Also mit Handy und so. Oder ich habe auch öfters mal den Bildschirm verwendet und Filme gezeigt mit Aufgaben dazu. Also das schon, aber jetzt nicht so im großen Stil, wie jetzt eigentlich.

87 I: Okay und jetzt gehst du in den Computerraum und integrierst im Unterricht das Handy?

88 **S1.3:** Ja, genau, weil ich mir denke, wenn sie schon alle ein Handy haben kann man es ja auch verwenden.

89 I: Aso, okay. Du hast jetzt angesprochen, dass du digitale Medien jetzt vermehrt in den Unterricht integrierst. Als wie wichtig schätzt du jetzt die Rolle von digitalen Medien und digitaler Kompetenz auch für den zukünftigen Unterricht auch in geförderten Deutschkursen ein? Hat das Sinn das zu vermitteln? Braucht man das?

90 **S1.3:** Absolut. Also so wie es auch jetzt in der Schule ein Unterrichtsfach gibt, ich weiß jetzt nicht wie es heißt, so etwas wie "digitale Wissensvermittlung", wo man den Umgang mit den PCs lernt. Ich finde das auch für diese Zielgruppe äußerst sinnvoll, weil das erste Ziel ist ja die Vermittlung in den Arbeitsmarkt und da braucht man das sowieso. Also da kommt man ja ohne Computer nicht mehr sehr viel weiter.

91 I: Mhm, okay. Findest du es schwierig mit dieser Zielgruppe mit dem Computer zu arbeiten oder nicht?

Rolle von digitalen Medien
Implik./Änderungswün./ Fo

	92	S1.3: Es kommt ganz darauf an. Es gibt Leute, die sind total selbstständig. Also da gehe ich hinein, gebe ihnen was und die wollen gar nicht, dass man interveniert. Die sind froh, wenn sie mal werken könne. Und dann gibt es Gruppen, die brauchen halt wirklich Anleitung. Die tun sich halt schwer mit dem Handling. Also da muss man wirklich schauen, die Tastatur erklären, die Funktionalität erklären und dann, das reicht schon.
	93	I: Was sind deine Ziele für den Unterricht mit digitalen Medien? Was möchtest du, dass sie können?
Rolle von digitalen Me Implik./Änderungswün.	94	S1.3: Also bei A1 würde ich sagen, ist das oberste Ziel einmal der Umgang damit. Dass sie halt wissen, wie lösche ich, wie gehe ich weiter, was ist eine Enter-Taste oder so etwas. Also so die Grundfunktionen mit der Tastatur, Maus. Und dann, wenn sie ein bisschen sicherer sind, dass sie vielleicht einen Text schreiben. Das reicht eigentlich schon vollkommen. Mit den höheren Niveaus kann man halt viel mehr machen. Da kann man auch andere Dinge oder so. Was bei A1 auch ganz gut funktioniert sind so Aufgaben am Bildschirm, wo sie halt nicht schreiben müssen, sondern so Drop-Down-Listen haben oder so Spiele am Computer. Also das geht auch schon für niedrigere Niveaus. Also ich habe eigentlich keinen Anspruch. Ich gucke halt, wo stehen die Leute und dann mache ich das mit denen. Und wenn es sie freut, machen sie auch selber weiter oder auch nicht. Aber ich versuche halt nicht, ein Ziel vor Augen zu haben, sondern ich gucke, was die können oder nicht können und da setze ich an.
Sicht auf die Arbeit	95	I: Okay, vielen Dank. Wenn jetzt noch einmal so eine Situation kommen würde, wo es zu einem Lockdown kommt. Würdest du etwas anders machen? Oder hast du vielleicht auch Forderungen, die du stellen würdest?
Implik./Änderungswün./ Fo Rolle von digitalen Medien	96	S1.3: Ja, also ich meine prinzipiell würde ich natürlich den Unterricht viel abwechslungsreicher gestalten können, weil ich jetzt auch mehr darüber weiß. Und es wäre natürlich toll, wenn man jetzt sagen wir mal Home-Office macht, wenn man dann auch natürlich das Ganze finanziert bekommt, was man zu Hause leistet. Ja, also über die Steuer oder sonst irgendwie. Ich meine das geht sowieso, aber man muss sich das halt dann alles / Also, wie soll ich sagen, da müsste man vielleicht noch mehr Rahmenbedingungen schaffen, dass das besser funktioniert, weil ich habe den Eindruck, dass das Home-Office in der Wissensvermittlung noch nicht so ganz ausgereift ist. Das E-Learning und so. Dass man vielleicht da noch ein bisschen mehr seitens des Arbeitgebers vielleicht einen Rahmen schafft, wo das noch besser geht bzw. Arbeitsmarkt-Realien oder sonstiges. Das ist natürlich, wenn das länger dauert, ist das auch teuer. Das muss ja auch irgendwie finanziert werden. Aber so von der Art und Weise würde ich, wie gesagt, halt mehr machen und ja also sonst (...) Vielleicht weniger über E-Mail, weil ich ja jetzt auch mehr weiß, wie es anders geht und der Rest hat eh ganz gut funktioniert.
	97	I: Würdest du dir eine Fortbildung in diesem Bereich wünschen?
	98	S1.3: ABSOLUT. Es gibt vom ÖIF so ein Aus- und Weiterbildungsprogramm, die haben eine Einheit drinnen, wenn ich mich recht erinnere über digitale Lernvermittlung, aber ich würde es viel mehr noch mir wünschen. Vielleicht auch im Rahmen eines Workshops hier oder wie auch immer. Das wäre natürlich toll.

Demographische Daten der

Rolle von digitalen Medien

- 99 I: Okay, vielen Dank. Dann sind wir auch schon fast am Ende, falls du nichts mehr ergänzen möchtest. Das einzige, worum ich dich noch bitten würde, ist, dass du mir ein bisschen etwas über dich erzählst? Damit man ungefähr einordnen kann, was du bisher gemacht hast? Welche Ausbildung du gemacht hast? Wie dein beruflicher Werdegang ausgeschaut hat?
- 100 **S1.3: *LEBENS LAUF ZENSIERT***
- 101 I: Das ist sehr schön. Also wenn ich das Recht verstanden habe, hast du dann keine Ausbildung zur Deutschtrainer*in gemacht, sondern bist direkt eingestiegen?
- 102 **S1.3:** Nein, nein. Ich habe eine Ausbildung gemacht. So eine Fachtrainer-Ausbildung und DaF/DaZ-Trainer-Ausbildung gemacht.
- 103 I: Okay, noch EINE Frage habe ich und zwar: Hast du irgendwann einmal eine Ausbildung im Bereich digitale Medien gemacht?
- 104 **S1.3:** Nein, das habe ich eigentlich keine gemacht. Also da bin ich so bei "Institut", wo ich dann 15 Jahre war, quasi Learning by doing hineingekommen.
- 105 I: Und die Kompetenzen hinsichtlich digitalen Unterrichtens bzw. Unterrichten mit digitalen Medien hast du dir alle selber beigebracht?
- 106 **S1.3:** Ja, das habe ich alles selber gemacht. Wie gesagt, ich habe jetzt beim ÖIF etwas gesehen, wo ich mich gerne einmal, weiterbilden möchte. Die habe da so etwas im Angebot, aber sonst habe ich da nichts. (...) Ich meine klar, firmenintern haben wir immer wieder Ausbildungen gehabt damals, aber jetzt so explizit zum Unterrichten mit digitalen Medien, nein.
- 107 I: Okay, vielen herzlichen Dank für das Interview! Wenn du nichts mehr zu ergänzen hast, dann wären wir fertig.

Interview 2.1

	1	I: Okay, gut. Kommen wir zu meiner ersten Frage. Die ist ganz allgemein und zwar, ob du mir deine Arbeit als Deutschtrainer*in beschreiben kannst? Also was sind bzw. was waren in der Institution deine Aufgaben?
Beschreibung der Zielgruppe	2	S2.1: Okay, also ich war im WAFF-Projekt drinnen. Das war ein Projekt für Maturanten und Akademiker. Wir hatten vorwiegend B-Gruppen gehabt, also ab und zu, vielleicht einmal im Jahr hat man auch eine A2-Gruppe gekriegt, aber sonst lauter B1 und B2-Gruppen. Also ich habe dann diese B-Kurse geleitet bzw. ich habe auch Prüfungen durchgeführt. Also ich bin auch ÖIF-Prüfer*in und daher habe ich da auch mitgewirkt. Also das war grundsätzlich das was ich / Also das war im Rahmen des AMS, also wir mussten auch Lebensläufe schreiben und auch Ergebnisberichte.
Demographische Dater		
Sicht auf die Arbeit	3	I: Okay, also es waren AMS-geförderte Deutschkurse.
Beschreibung der Zielgruppe	4	S2.1: Ja, genau. Also die Zielgruppe waren eben Maturanten bzw. Akademiker.
	5	I: Okay und wie war der Ablauf der Kurse?
	6	S2.1: Ja, also 30 Stunden habe ich gearbeitet. Ich hatte zwei Gruppen und die Gruppen hatten von Montag bis Freitag jeweils 3 Stunden Unterricht gehabt und der Kurs lief ca. 14 Wochen lang.
Demographische Daten der	7	I: Okay. Und am Ende des Kurses stand dann auch eine Prüfung für die Teilnehmer*innen an?
Sicht auf die Arbeit	8	S2.1: Ja immer, also je nach Niveaustufe eine ÖIF- oder ÖSD-Prüfung. Das heißt bei A1 und B2 ÖSD und bei den mittleren Niveaus B1 und A2 ÖIF.
	9	I: Mhm. Und du hattest vor allem B1-Kurse?
Beschreibung der Zielg	10	S2.1 Ja, also fast nur B1 und B2. In 6 Jahren hatte ich vielleicht viermal A2 und ein einziges mal A1, aber die A1-Gruppe waren auch Studenten von der Uni Wien. Größtenteils. Also das war ein Publikum. Wir hatten ein riesengroßes Tempo.
	11	I: Okay, dankeschön. Du hast mir jetzt ein bisschen beschrieben, wie deine Arbeit als Deutschtrainer*in ausgesehen hat bzw. welche Art von Teilnehmenden du unterrichtet hast. Wie hat sich deine Arbeit in der Zeit der Corona-Pandemie, das heißt konkret mit dem 1.Lockdown verändert? Also wie hast du den Unterricht gestaltet? Was waren die Vorgaben?
Unterrichtsformen und -gestalt.	12	S2.1 Also wir mussten online unterrichten. Wir hatten MSTeams zur Verfügung gestellt bekommen. Das war natürlich super praktisch und sehr einfach und kostenlos für mich. Also ich konnte problemlos von zu Hause aus arbeiten, aber wir haben das wirklich genauso gemacht, als ob wir im Institut wären oder gewesen wären. Also den Unterricht haben wir genauso abgehalten. Also wirklich so viele Stunden und Minuten, wie vorgeschrieben war. War natürlich für mich leichter, weil ich mir dann die Hinfahrt und Rückfahrt ersparen konnte. Also die Fahrzeiten. Aber auf der anderen Seite musste ich nachher noch natürlich viel arbeiten, weil während des Unterrichts habe ich immer ein Word-Dokument gemacht, das habe ich dann
Herausforderungen für die l		

<p>Unterrichtsformen und -gestalt. Herausforderungen für die I</p>	<p>13</p>	<p>wieder kontrolliert, gespeichert und einzeln an die E-Mail-Adressen, also an die Teilnehmer, verschickt. Ja und wenn sie einen Brief geschrieben haben, dann habe ich das auch zuerst einmal ausdrucken müssen, korrigieren müssen, wieder einscannen müssen und wieder zurückschicken. Also vor allem bei B2-Gruppen war das schon sehr sehr mühsam, weil sie extrem viel schreiben. Also nicht nur von der Länge her, sondern auch von der Häufigkeit. Also jede Woche mussten sie ein oder zwei schriftliche Arbeiten abgeben.</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>14 15 16 17 18</p>	<p>I: Aso, okay. Also es war dann der Unterricht im Videokonferenzsetting über MSTeams?</p> <p>S2.1 Ja genau.</p> <p>I: Okay, und das war so auch die Vorgabe vom Unternehmen?</p> <p>S2.1 Ja, genau. Also anders konnte man das nicht handhaben.</p> <p>I: Hattet ihr da eine Einschulung oder wie hat das stattgefunden?</p> <p>S2.1 Ja, also der Informatiker des Instituts hat uns per Videokonferenz eine Einschulung abgehalten. Also so theoretisch. Das war eine theoretische Sache, aber war eh verständlich für uns.</p>
<p>Beschreibung der Ziel Rolle von digitalen Me Anforderungen an die I</p>	<p>19 20 21 22</p>	<p>I: Okay, das heißt digitale Medien und digitale Kompetenz hat für das Unterrichten in dieser Zeit eine große Rolle gespielt?</p> <p>S2.1 Ja, genau. Und das war kein Problem für uns, weil, wie gesagt, das waren Leute, die sich mit Internet, Computer ausgekannt haben. Also ich musste sie nicht einschulen.</p> <p>I: Okay und auch von der Ausstattung her: Hatten alle technische Geräte? Konnten alle kontaktiert werden und an der Videokonferenz teilnehmen?</p> <p>S2.1 Ja, es gab sicher welche, die nur ein Handy hatten. Also das auf jeden Fall. Vielleicht sogar in manchen Gruppen die Hälfte der Teilnehmenden. Aber trotzdem (...) es funktionierte.</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>23 24 25 26</p>	<p>I: Okay, sehr gut. Auch mit dem / du hast gemeint, du hast immer Word-Dokumente erstellt und sie haben das bearbeiten können?</p> <p>S2.1 Aso nein, SIE mussten das nicht bearbeiten, sondern ich habe das immer bearbeitet. Das war der Unterrichtsstoff eigentlich oder die Notizen, die wir gemacht haben und ich habe Ihnen das nur per E-Mail geschickt. Also sie mussten das nur lesen, falls sie das wollten.</p> <p>I: Aso, okay. Und ansonsten? Welche Unterrichtsmaterialien hast du verwendet?</p> <p>S2.1 Also wir haben Bücher gehabt (...) und so / Also das sind spezifische Bücher von dem Institut erstellt. Also die Bücher benutzt man nur bei dem Institut und sie haben auch eine Plattform. Ob das Moodle geheißen hat oder nicht, das weiß ich jetzt nicht, aber die gleichen Aufgaben hatten sie auch online (...) Das war natürlich / Also das steckte noch in Kinderschuhen, also das konnte man noch nicht so gut benutzen, aber trotzdem (...) die</p>

		<p>Aufgaben waren auch online erhältlich. Also jeder hatte dann Zugriff. Jeder hat so Codes bekommen und sie konnten schon mitmachen, die Lösungen anschauen und so weiter.</p>
	27	<p>I: Okay, also du hast dann vor allem mit dem Buch und mit Arbeitsblättern, die du ihnen über diese Plattform freigeschaltet hast gearbeitet?</p>
Unterrichtsformen und -gestalt.	28	<p>S2.1 Mhm.</p>
	29	<p>I: Okay, und ansonsten per E-Mail zugeschickt?</p>
	30	<p>S2.1 Ja, genau.</p>
	31	<p>I: Und du hast dann quasi den Unterricht in Echtzeit abgehalten?</p>
	32	<p>S2.1 Ja, genau. Wir haben um Punkt 8 begonnen und bis Dreiviertel 11 hatten wir Unterricht, wie immer.</p>
	33	<p>I: Okay. Gab es dann während dieses Unterrichts irgendwelche Herausforderungen für dich?</p>
Einstell. zu (Unterricht mit) i	34	<p>S2.1 Nein, also ich habe diese Unterrichtsform geliebt (lacht).</p>
Herausforderungen für die I	35	<p>I: Okay, sehr schön (lacht). Und es hat deiner Meinung nach auch gut funktioniert? Also sie konnten gut lernen?</p>
	36	<p>S2.1 Ja, sehr gut. Also ich hatte ja auch alles höhere Niveaustufe. Daran lag es wahrscheinlich.</p>
Unterrichtsformen und -gestalt.	37	<p>I: Okay, also würdest du sagen, dass sie gleich viel gelernt haben, wie im Präsenzunterricht oder sogar mehr?</p>
	38	<p>S2.1 Ja mindestens, wenn nicht mehr. Weil ich natürlich immer wusste, wenn jemand nicht zugehört hat. Das merkt man, weil er kann dann nicht von den anderen abschauen, wo sind wir, was haben wir gemacht, wo ist das Buch geöffnet. Also sie mussten immer mitmachen. Weil wenn nicht, da war keiner der helfen konnte, weil vor Ort kann man kurz auf die Nachbarn schauen oder auf das Buch, der anderen. Aber da war es nicht möglich, also die meisten hatten schon Interesse und haben auch mitgemacht. Aber, wie gesagt, wenn jemand nicht mitmachen wollten, das merkte man sofort. Es gab einige wenige Fälle ja.</p>
	39	<p>I: Aso, okay. Und die Anwesenheit war auch verpflichtend und wurde geführt?</p>
	40	<p>S2.1 Ja genau, so wie im Präsenzunterricht.</p>
Unterrichtsformen und -gestalt.	41	<p>I: Und hast du die Videokonferenzen dann mit verpflichtend eingeschaltetem Video gemacht oder konnte das auch ausgeschaltet sein?</p>
	42	<p>S2.1 Also größten Teils war das Video ausgeschaltet.</p>
	43	<p>I: Aso, okay /</p>
	44	<p>S2.1 Aber trotzdem. Man merkt das, wenn jemand nicht bei der Sache ist.</p>

Unterrichtsformen und -gestalt.

45 I: Mhm. Und hattest du dann eine Tafel auch oder hast du quasi das Word als Tafel verwendet?

46 S2.1 Nein, das Word habe ich als Tafel verwendet und ich habe meinen Bildschirm geteilt.

47 I: Okay, danke. Dann wollte ich dich noch generell fragen, welche Anforderungen stellt das Unterrichten in diesem Setting an die Lehrenden, sowie auch an die Lernenden? Also welche Voraussetzungen bzw. Rahmenbedingungen müssen sie haben?

Anforderungen an die Lehrn

48 S2.1 Also man muss kein Profi sein, was Informatik angeht. Also wirklich nur die Basis-Sachen. Also E-Mail schreiben können und halt mit Teams umgehen können, aber das war nicht sehr kompliziert. Und die Teilnehmer, die brauchen eigentlich nichts. Also keine Vorkenntnisse bis auf das E-Mail, weil sie haben einen Link bekommen per E-Mail. Sie mussten also nur auf den Link klicken und dann waren sie schon drinnen in der Konferenz.

Anforderungen an die Lern

49 I: Okay, es gab also keine organisatorischen Probleme? Dass zum Beispiel jemand nicht hineingekommen ist?

Herausforderungen für die Lern

50 S2.1 Nein, nicht wirklich. Vielleicht in der ersten Stunde. Da gab es vielleicht Verzögerungen, aber ab der zweiten Stunde nicht mehr, nein (...) Weil es auch wirklich sehr sehr einfach ist. Man musste nur diese lila Zeile anklicken und das konnte jeder.

51 I: Ja, verstehe. Und sie haben dann auch interagiert mit dir während der Videokonferenz und haben sich gleich ausgekannt?

52 S2.1 Jaja, aber ich konnte sie im Bedarfsfall eh auch stummstellen.

53 I: Okay, dann hat es also sehr gut geklappt. In Hinblick auf das zukünftige Unterrichten kannst du da irgendwie so ein Fazit aus der Pandemie ziehen? Hast du etwas daraus gelernt bzw. konntest du etwas mitnehmen aus dieser Zeit?

Implik./Anderungswin.

Einstell. zu Unterrichts

Rolle von digitalen Me

54 S2.1 Ja, also die Erfahrung, dass man auch online wunderbar lernen bzw. unterrichten kann. Und ich würde das sogar unterstützen, dass wir das vermehrt einsetzen. Also es würde glaube ich nicht schaden. Ich sage nicht, dass wir jeden Tag online unterrichten sollen, aber ab und zu, vielleicht einmal oder zweimal die Woche. Also ein paar Tage bzw. wenn es solche Situationen gibt, wo es von Vorteil wäre. Also das würde ich mir schon wünschen. Also alleine aus dem Grund, weil man wirklich sehr viel Zeit sparen kann. Als Mama/Papa hat mir das sehr viel gebracht.

55 I: Also trotz des Zusatzaufwandes, den du vorhin erwähnt hast, würdest du den Unterricht lieber online abhalten?

56 S2.1 Ja (...) Das war sowieso eher nur bei B2 der Fall. Bei den unteren Stufen schreiben wir nicht so oft Briefe oder Meinungsäußerungen schon gar nicht.

Rolle von digitalen Medien un

57 I: Okay, hast du vor der Pandemie auch schon digitale Medien in den Unterricht integriert?

Rolle von digitalen Medien und

58 **S2.1** Nein, gar nicht.

59 **I:** Gab es einen Computerraum?

60 **S2.1** Es gab zwei Computerräume für irrsinnig viele Gruppen, also für fast 1000 Leute. Also regelmäßig sind wir nicht hingegangen. Vielleicht ein- bis zweimal, wo wir den Lebenslauf ein bisschen verschönert haben.

61 **I:** Okay und trotzdem hat die Umstellung auf rein digitalen Unterricht sehr gut geklappt?

62 **S2.1** Ja, genau. Ich habe auch von den Lernenden positive Feedbacks bekommen und sie mussten ja auch immer am Ende ein Feedback abgeben und die sind immer sehr positiv ausgefallen, weil ich dann die Feedbacks auch anschauen durfte.

63 **I:** Ah okay. (...) Dann möchte ich dich noch generell fragen, als wie wichtig du die Rolle von digitalen Medien schätzt? So zukunftsbezogen im Deutschunterricht?

64 **S2.1** Ja, also es kommt darauf an, welche Zielgruppe gemeint ist. Also bei schwächeren Lernenden mit geringem Lernpotential ist es weniger wichtig, weil die Leute sich schwer tun mit Computern zu arbeiten bzw. mindestens die Hälfte der Gruppe tut sich schwer mit Computern zu arbeiten. Also da stelle ich mir das nicht so einfach vor. Also da wäre es sicher sehr mühsam online zu arbeiten.

65 **I:** Aber würdest du sagen, die Teilnehmer*innen würden es schon brauchen für ihr Leben? Für ihr Arbeitsleben?

Implik./Änderungswün./ Ford. f

66 **S2.1** Also die Leute, die mit beiden Beinen im Leben und in der Arbeitswelt stehen, die brauchen das auf jeden Fall. Aber man hat in den Kursen ja auch Teilnehmer die über 60 sind, bei denen ist es nicht mehr unbedingt notwendig, eher von Nachteil, weil sie sich überhaupt nicht auskennen.

67 **I:** Mhm, okay. Und die Zielgruppe, die du jetzt während der Pandemie unterrichtet hast? Also Lernende mit hohem Lernpotential und Maturant*innen?

68 **S2.1** Ja, die auf jeden Fall. Also das war auf jeden Fall sehr vorteilhaft auch für sie. Für ihre Zukunft war das von Vorteil.

Rolle von digitalen Medien und

69 **I:** Aber viele haben die digitalen Kompetenzen eigentlich schon mitgebracht?

70 **S2.1** Ja, alle eigentlich.

Unterrichtsformen und -gestalt.

71 **I:** Okay, danke. Und wie war es nach dieser ersten Phase der Pandemie? Gab es da auch Möglichkeiten den Unterricht wieder abwechselnd in Präsenz oder online zu führen?

72 **S2.1** Nein, das war immer klar vorgegeben, ob wir Präsenzunterricht abzuhalten hatten oder online unterrichten sollten. Das konnten wir nicht entscheiden.

5/6

Unterrichtsformen und -gestalt.	<p>73 I: Und was war generell die Tendenz? Eher online oder eher Präsenzunterricht?</p> <p>74 S2.1 Also ich habe über ein Jahr online unterrichtet.</p> <p>75 I: Okay, also war nur, wenn es wirklich die Pandemie-Situation zuließ voll Präsenz, also so geteilte Gruppen gab es nicht?</p> <p>76 S2.1 Ich glaube, wir waren erst mit Sommer 2021 dann wieder im Präsenzunterricht. Also dann wieder 100%ig.</p> <p>77 I: Okay und in dieser ersten Phase der Pandemie, war da ab Tag 1 die Vorgabe den Unterricht über MSTeams zu gestalten?</p> <p>78 S2.1 Nein, also in der ersten Phase, da haben wir mit gotomeeting gearbeitet. Das ist aber ein ähnliches Programm, wie MSTeams.</p>
Rolle von digitalen Medien	<p>79 I: Okay, ja und du hast gemeint, die wichtigsten Dinge wurden dir gezeigt und den Rest hast du dir selber beigebracht?</p> <p>80 S2.1 Ja, genau.</p>
Demographische Daten der I	<p>81 I: Hattest du irgendwann mal eine Schulung im Bereich digitale Medien bzw. digitales Unterrichten?</p> <p>82 S2.1 Nein, überhaupt gar keine.</p>
Demographische Daten der Int	<p>83 I: Okay, dann würde ich dich abschließend noch bitten, ob du mir kurz etwas über deine beruflichen Werdegang erzählen könntest? Also Sprachkenntnisse, Ausbildung, Berufserfahrung?</p> <p>84 S2.1 *LEBENS LAUF ZENSIERT*</p> <p>85 I: Und immer im Kontext von geförderten Deutschkursen?</p> <p>86 S2.1 Ja, also immer in AMS- bzw. ÖIF-Projekten. Aber immer geförderte Kurse.</p> <p>87 I: Okay (...) dann wären wir schon am Ende, falls du nichts mehr hinzufügen möchtest, vielen Dank!</p>

Interview 2.2

		1	I: Okay, gut. Die erste Frage, die ich dir stellen möchte, wäre, ob du mir deine Arbeit als Deutschtrainer*in ein bisschen beschreiben könntest? Was musst du machen? Was sind deine Aufgaben? Was ist dein Job?
Demographische Daten der Sicht auf die Arbeit		2	S2.2: Mein Job ist eigentlich, das Lernen und den Fortschritt der Deutschlernenden zu betreuen. Das ist mein Job. Also sie immer mehr selbstständig arbeiten zu lassen, wäre eigentlich mein Job und sie zu Eigentätigkeit anzuspornen. Das gelingt natürlich nur mehr oder weniger. Abhängig von der mitgebrachten Sprachstufe und Motivation und auch vom kulturellen Hintergrund.
		3	I: Okay, also du musst dann praktisch den Deutschunterricht machen, Deutsch lehren und da führst du sie hin zum eigenständigen Lernen. Hast du neben dem Deutschunterricht auch noch andere Aufgaben? Was musst du beispielsweise organisatorisch machen?
Demographische Daten der Sicht auf die Arbeit		4	S2.2: Ja, also ich als Trainer*in bin auch glaube ich vertragsmäßig eine sogenannte Informationsschnittstelle zwischen Leitung und Teilnehmern und da muss ich dann die Informationen dann zwischen Leitung und Teilnehmern strömen lassen, also die offiziellen. Informationen sind zum Beispiel Krankenstand, Bestätigungen, u.s.w (...) Abwesenheiten und auch andere Probleme. Also wenn sie Probleme haben, dann kann ich ihnen vorschlagen wohin sie sich wenden können, an wen sie sich wenden können.
		5	I: Okay, und du unterrichtest ja in geförderten Deutschkursen: Wie würdest du die Zielgruppe beschreiben, was macht die Zielgruppe aus?
Beschreibung der Zielgruppe Demographische Daten der		6	S2.2: Die Zielgruppe ist meistens sehr heterogen, sowohl was die Herkunft anbelangt als auch das Alter (...) Obwohl (...) das Projekt selbst ist begrenzt auf ein bestimmtes Bildungsniveau. Trotzdem gibt es was die Qualifikation betrifft, Leute mit verschiedenen Ausbildungen und auch mit verschiedenen Abschlüssen. Es können zum Beispiel Leute kommen, die zwar ein Diplom haben, welches in Österreich aber nicht anerkannt ist.
		7	I: Okay, und welche Niveaustufen unterrichtest du?
		8	S2.2: Von A1 bis B2 alles.
		9	I: Okay, du hast jetzt ein bisschen deine Arbeit beschrieben und auch die Zielgruppe, die du unterrichtest. Wie hat sich diese Arbeit mit Corona verändert? Das heißt jetzt in der ersten Phase der Pandemie, wie hast du auf den Lockdown reagiert?
Herausforderungen für die I Unterrichtsformen und -ges		10	S2.2: Ja, also (...) Ich hatte eine dynamische A2-Gruppe zu dieser Zeit und die war gerade mitten im Kurs. Also ungefähr in der mittleren Periode, so in der 7. oder 8. Woche ungefähr und die Teilnahme und die Konzentration der Gruppe war im Präsenzunterricht sehr stark. Und das hat leider die Quarantäne-Zeit unterbrochen. Ich kann es verstehen, warum. Das ist verständlich, aber es dauerte noch ein oder zwei Wochen bis dann der digitale Unterricht gestartet ist.
		11	I: Okay, also 2 Wochen lang wurde der Unterricht sozusagen ausgesetzt.
Unterrichtsformen und -ges Rolle von digitalen Medien			

1/8

<p>Unterrichtsformen und -gest. Rolle von digitalen Medien</p>	<p>12 13 14</p>	<p>S2.2: Ja, es gab eine Übergangszeit. Oder eine Woche vielleicht. I: Okay, und dann hast du digital gestartet? S2.2: Ja und dann haben wir digital gestartet und wir hatten glaube ich auch eine Zeit Kurzarbeit. Dort hatte ich dann eben Kurzarbeit, das heißt eben die Minimalstunden.</p>
<p>Unterrichtsformen und -gest. Herausforderungen für Rolle von digitalen Medien</p>	<p>15 16</p>	<p>I: Okay und den digitalen Unterricht, wie hast du den gestaltet bzw. wie ist das abgelaufen? S2.2: Über MS-Teams und MS-Office, wenn ich mich recht erinnere. Und dann haben wir / Ich stand in E-Mail-Kontakt zu den Gruppen. Jeder musste eine E-Mail-Adresse haben. Da gab es anfangs beim Gruppenstart / Da hatten wir manchmal die Probleme das ältere Leute keine E-Mail-Adresse hatten, aber zum Glück konnten sie mit Hilfe der Familie eine E-Mail-Adresse erstellen. Entweder mit dem Sohn oder der Tochter eine einrichten. Auch während des digitalen Unterrichts waren im Hintergrund oft Familienmitglieder dabei und leisteten Hilfe. Also vor allem bei älteren Personen. Und die Teilnehmer bekamen dann natürlich von mir den Code, den Einstiegscode und dann waren sie in der Videokonferenz anwesend.</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>17 18</p>	<p>I: Okay, und dann hast du die ganze Kurszeit über digital unterrichtet? S2.2: Ja, wenn es digitalen Unterricht gab, dann war es nicht gemischt, sondern jeden Tag im Home-Office digitaler Unterricht.</p>
<p>Herausforderung Rolle von d Rolle von d Herausforderung Demograph Unterrichtsf</p>	<p>19 20</p>	<p>I: Okay, und diesen digitalen Unterricht, wie hast du den gestaltet? So wie den Präsenzunterricht oder gab es da Unterschiede? S2.2: Ja, also eigentlich konnte ich das ähnlich gestalten. Natürlich (...) Spiele oder Gruppenspiele, wo sie eigentlich dann handgreifliche Gegenstände gebraucht hätten, also im Präsenzunterricht, das konnte ich nicht so sehr einbringen. Am Ende, also 2021, da habe ich an einem Kurs teilgenommen, wo wir schon eigentlich so Tools für digitale, aktive Mitarbeit kennengelernt haben für die Teilnehmenden, so wie Mind-Mapping zum Beispiel, aber das musste ich immer wieder wiederholen bzw. mir noch einmal anschauen, weil ich da nicht so stark bin im digitalen Bereich. Aber das mit Mind-Mapping zum Beispiel und auch wie sie dann selbst zeichnen und schreiben können, solche Plattformen, ja. Aber das war am Ende. Also das war / Also ich hab traditionell gestartet mit dem, was ich in Microsoft Office vorfand. Das bedeutet, ich habe dann gebeten, dass sie die Kameras einschalten, damit ich sie auch sehe. Ich wollte viele Informationen über die Anwesenheit haben, also was sie da tun, ob sie aufmerksam sind und mir ein Ohr schenken. Und ja, ansonsten habe ich ein Word-Dokument als weiße Tafel benutzt und darauf habe ich geschrieben. Also alles, was wir zusammengetragen haben und auch Aufgabenlösungen. Und dort habe ich auch meine Kommentare angefügt und nach der Stunde haben sie das dann in einem PCC-Brief, also verschlüsselt, bekommen.</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>21 22</p>	<p>I: Und war das mit dem digitalen Unterricht, also mit der Videokonferenz über MS-Teams die Vorgabe von der Institution? S2.2: Das war die Vorgabe der Institution. Also Home Office war vorgeschrieben, wegen der Quarantäne-Zeit. Also wir durften nicht in</p>

<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>23</p>	<p>Präsenz unterrichten, sondern mussten von zu Hause aus unterrichten. Und alles was natürlich das Internet anbietet. Also ich konnte ihnen Bilder zeigen für Wortschatzarbeit und Lieder haben wir auch manchmal bearbeitet, nicht mit A1 aber ich hatte auch B1 oder A2+-Gruppen. Das waren alles zusätzliche Dinge, die ich gemacht habe.</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>24</p>	<p>I: Aso, okay. Und die Kursbücher habt ihr auch verwendet?</p> <p>S2.2: Ja. (...) Aber leider, was schwierig für mich war, war die Evaluierung. Nämlich also Schriftliches zum Beispiel. Wenn ich im Präsenzunterricht Hausaufgaben gebe, dann bekomme ich meistens höhere Leistungen als in der Stunde. Das macht dann vielleicht ein Familienmitglied, welches auf dem Gymnasium ist und perfekt Deutsch kann. Das muss jetzt nicht unbedingt einen Schaden anrichten oder einen Rückstand bilden, weil wenn die Teilnehmerin oder der Teilnehmer damit arbeitet und weiß, was da geschrieben steht, dann lernt man ja auch etwas. Aber auf Grund von diesen Leistungen kann ich nicht evaluieren, also bewerten. Deshalb habe ich mündlich evaluiert, aus dem Gedächtnis. Und zwar mit geschlossenen Augen in die Kamera und zuerst zeigen, dass kein Headset verwendet wurde und auch das Mikrofon musste eingeschaltet sein, damit ich hörte, dass niemand da spricht. Natürlich gibt es heutzutage sogar so kleine Kopfhörer, die nicht sichtbar sind.</p>
<p>Herausforderungen für</p>	<p>25</p>	<p>I: Okay, dann hast du eigentlich die Bewertung nur mehr mündlich gemacht und nicht mehr schriftlich, weil das sowieso nicht überprüfbar war, ob sie es selbst gemacht haben?</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>26</p>	<p>S2.2: Ja, aber Aufgaben hatten sie immer. Also Hausaufgaben sehr regelmäßig. Und wenn sie mir die Hausaufgaben dann geschickt haben, dann habe ich sie korrigiert. Fehler mit rot, also grammatische Fehler. Wortfolgefehler mit blau. Mündliche Optionen, die nicht ganz schlecht waren, aber ich habe etwas Besseres vorgeschlagen mit grün und grammatische Kommentare in Klammer gesetzt. Und das war langwierig. Das war wirklich. Ich habe gesehen, dass das viel mehr Arbeit ist als im Präsenzunterricht.</p>
<p>Herausforderungen für</p>	<p>27</p>	<p>I: Okay, du hast es eh schon ein bisschen angesprochen. Du hast dann ja auch diesen Kurs gemacht im Bereich digitales Unterrichten. Würdest du sagen, dass man für dieses Unterrichten, also damit man den Unterricht während Corona sinnvoll gestalten kann, braucht man da digitale Kompetenzen?</p>
<p>Rolle von digitalen Medien</p> <p>Demographische Daten der</p>	<p>28</p>	<p>S2.2: Ja, also müsste man. Also ich würde mich auch gerne hier weiterbilden, weil / Als ich diese Weiterbildung gemacht habe, das war eher am Ende meiner Anstellung bei dieser Institution. Ich würde es aber gerne weitermachen, wenn es die Möglichkeit gäbe.</p>
<p>Herausforderungen für die I</p> <p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>29</p>	<p>I: Okay, danke. Dann wollte ich dich fragen, was deiner Meinung nach so die größten Herausforderungen aus Sicht der Lehrenden waren? (...) Also zum Beispiel technische, organisatorische oder didaktische Herausforderungen?</p>
<p>Herausforderungen für die I</p> <p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>30</p>	<p>S2.2: Was ich als einen Vorteil gesehen hätte, das waren diese Gruppenräume. Ungefähr zwei Monate lang funktionierte es bei mir und dann nicht mehr. Auch ein anderer Kollege hatte mir gesagt, das ist wie Lotto spielen. Einmal geht es, einmal nicht. Ich hab es nicht verstanden, dass Leute verschwunden sind aus den Gruppenräumen, dass da Leute</p>

<p>Herausforderungen für die I</p> <p>Unterrichtsformen und -ges</p>	<p>31</p>	<p>rausgeworfen worden sind und dass ich sie nicht gefunden habe, sie aber trotzdem irgendwo in dem Raum waren und ich sie sprechen hörte. Ja also so technische Probleme gab es. Obwohl diese Funktion mit den Gruppenräumen sehr gut gewesen wäre, weil sie dort alleine weiterarbeiten können, das ist ja für Eigenproduktion gedacht und auch ein Zeitersparnis, weil sie parallel Gespräche führen können.</p>
<p>Herausforderungen für die Lern</p>	<p>32</p> <p>33</p> <p>34</p> <p>35</p>	<p>I: Okay, also technische Schwierigkeiten. (...) Bezüglich digitaler Kompetenzen hast du eh schon angesprochen, dass du dich da weitergebildet hast und diese als sehr wichtig erachtest. Gab es auch Herausforderungen hinsichtlich der Teilnehmenden? Konnten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen alle gut mitmachen?</p> <p>S2.2: Ja, wie gesagt, das erste Problem waren die E-Mail-Adressen. Wenn sie das schon hatten, dann gab es nur noch Schwierigkeiten / Zum Beispiel bei den älteren Leuten, wie sie das Gerät betätigen. Aber da stand ihnen, wie ich schon erwähnt habe, ein Familienmitglied, Tochter oder Sohn, zur Seite.</p> <p>I: Okay, dann haben die Familienmitglieder geholfen.</p> <p>S2.2: Jaja, ich hatte sogar bei der Kamera gesehen, dass jemand da gekommen ist (lacht).</p> <p>I: Okay (lacht). Und alle Teilnehmer und Teilnehmer*innen hatten die Mittel mitzumachen? Hatten sie alle ein Gerät? Oder wie haben sie mitgemacht? Computer, Handy?</p>
<p>Beschreibung der Zielgrupp</p> <p>Herausforderungen für die I</p>	<p>36</p>	<p>S2.2: Ja, nicht alle hatten einen Computer und dann war es für die, die nur ein Handy hatten, schwierig, z.B. die E-Mail-Aufgaben zu schreiben mit so einer kleinen Bildschirmfläche. Leider, also mit Computer waren sie / Aber in der Familie war schon ein Laptop. Also irgendwie konnte man einen Laptop auftreiben (lacht) oder ansonst halt mit dem Smartphone.</p>
<p>Rolle von digitalen Medien und</p>	<p>37</p> <p>38</p> <p>39</p>	<p>I: Okay und du hattest auch keine Probleme mit der Ausstattung? Du hattest alles daheim?</p> <p>S2.2: Ja, ich hatte alles.</p> <p>I: Die Firma hat keine Geräte zur Verfügung gestellt?</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt</p>	<p>40</p>	<p>S2.2: Die Firma hat geholfen / Aber mir fällt gerade ein (...) bei denjenigen, die zu Hause keine Geräte hatten, bestand die Möglichkeit, dass das Homeoffice im Klassenraum gemacht werden konnte. Ich habe das anfangs auch so gemacht, weil das so für mich angenehmer war. Ich bin dann dahin gefahren und so war mein Tag auch geordneter und ich hatte meinen alten gewohnten Rhythmus und (...) da habe ich dann auch Kopfhörer bekommen von der Firma und dazu auch eine Kamera, damit ich das richtig machen kann. Also die Firma hat hier schon geholfen. Aber ich habe dann, während ich dieses Homeoffice in der Firma gemacht habe, irgendwie doch Corona bekommen und hatte dann 2 Wochen Krankenstand und dann blieb ich zu Hause. Später machte ich dann auch wieder in der Firma Präsenzunterricht. Es gab ja verschiedene Phasen. Wir hatten dann im Sommer wieder Präsenzunterricht, aber als dann noch einmal ein Lockdown kam und ich zum Beispiel wegen Grenzkontrollen nicht pendeln konnte, da habe ich</p>

		dann auch wieder Homeoffice gemacht.
Unterrichtsformen und -gestalt.	41	I: Okay, also du hast ja bereits gesagt, dass in der ersten Phase die Vorgabe war den Unterricht digital zu gestalten. In den weiteren Phasen war da auch wieder vorgeschrieben digitaler Unterricht oder konntet ihr da auch Präsenzunterricht machen?
	42	S2.2: Das war abhängig von der Teilnehmerzahl. Es mussten 2 Meter Abstand herrschen. Ich erinnere mich nicht mehr so gut, aber ich konnte es in einer Gruppe machen und in einer anderen wieder nicht. Aber dann musste ich sowieso zum Arbeitsplatz fahren, weil ja eine Gruppe Präsenzunterricht hatte.
	43	I: Okay, hing das auch von der Niveaustufe ab, ob man Präsenz- oder Online-Unterricht gemacht hat?
	44	S2.2: Ja, das war glaube ich auch eine Anweisung vom AMS, dass A1-Gruppen möglichst Präsenzunterricht machen sollen und die Firma hat sich danach gerichtet. Das war relativ streng. Und was es auch gab für diese Gruppen, war eine kürzere Phase, wo glaube ich halbiert wurde. Also die Gruppen geteilt wurden.
Beschreibung der Ziel Herausforderungen für Herausforderungen für	45	I: Aso, das war dann auch eine Option, also dass man die Kurse teilt (...) Noch eine Frage zum Unterricht im digitalen Setting: Gab es da Unterschiede zwischen den Niveaustufen der Gruppen? Das heißt, würdest du sagen, dass es bei A1-Gruppen gleich gut ging wie bei B1-Gruppen oder gab es auch Niveau-abhängige Schwierigkeiten?
	46	S2.2: Ja, also ich hatte eine B1-Gruppe, die später, auf online umgestiegen ist und für die mündliche Vorbereitung wäre es besser, also wichtiger, weil das bei der Prüfung auch sehr streng genommen wird, dass sie gut vorbereitet sind und genau da gab es dann diese Probleme mit den Gruppenräumen, dass da die Leute rausgeflogen sind. Und ansonsten war natürlich auch der Hintergrund, also das sprachliche Wissen, teilweise auch eigentlich mit den digitalen Kompetenzen gekoppelt. Außer wenn jemand als gebildete Person in eine A1-Gruppe kam, dann hatte sie einen hohen Bildungskontext und digitale Kompetenzen, aber ein niedriges sprachliches Niveau. Das kam auch vor, aber ja (...)
	47	I: Okay, also war es eher von den digitalen Grundkompetenzen und von der Technik abhängig, ob es gut funktioniert hat oder nicht?
Anforderungen an die Lehrendi	48	S2.2: Ja, genau.
	49	I: Okay (...) dann wollte ich dich noch fragen, was die Voraussetzungen sind, die Lehrende brauchen, um den Unterricht in digitaler Form sinnvoll gestalten zu können? Was sind die Kompetenzen, die Rahmenbedingungen?
	50	S2.2: (hörbares Ausatmen) Geduld. Aber wirklich, man muss geduldig sein und taktvoll. Und es muss oft sehr viel wiederholt werden, also es gehen einige Prozesse langsamer. Und ja (...) bei der A1-Gruppe hatte ich einmal von der Familie gehört, dass ich dann vielleicht / Natürlich ist die Aufgabe der Teilnehmer*innen die Vokabelliste selbst für sich zu übersetzen, also dass ich damit keine Zeit verbringen soll, aber wenn das die Gruppe im

<p>Anforderungen an die Lehrendi</p>	<p>51</p>	<p>Gleichschritt nicht macht, gemeinsam nicht macht, dann muss ich dann stellenweise schon. Und dann habe ich 3, 4, 5 Wörterbücher offen und versuche ihnen zu helfen. Ich übersetze nicht alles, aber wenn die Gruppe das nicht macht und nicht lernt, dann geht es nicht weiter. Besonders Schlüsselbegriffe.</p>
	<p>52</p>	<p>I: Okay, also man muss ihnen dann noch mehr helfen fast?</p>
	<p>53</p>	<p>S2.2: Ja.</p>
<p>Anforderungen an i Rolle von digitalen Einstell. zu (Unterricht Implik./Anderungs</p>	<p>54</p>	<p>I: Okay und sonst? Du hast eh schon genannt digitale Kompetenzen braucht es auch?</p>
	<p>55</p>	<p>S2.2: Ja, das habe ich noch immer nur sehr bescheidene. In diesem Sinne, dass ich dann aktives Mitarbeiten am Computer ermöglihe (...) dass sie dann schriftlich etwas zeichnen oder eintragen können. Das muss ich noch weiterentwickeln. Wie gesagt, Bilder und Texte zusammenbringen und Ton- und Videomaterial, also dass konnte ich auch machen und habe es auch eingebracht, das ist nicht schwierig.</p>
	<p>56</p>	<p>I: Okay, hängt das dann auch von den Voraussetzungen der Teilnehmenden ab, wie der Unterricht gestaltet werden kann? Also von deren technischen Ausstattung?</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt</p>	<p>57</p>	<p>S2.2: Ja natürlich. Ich habe es dann halt so gemacht, wenn sie nur ein Handy hatten, dass sie zum Beispiel die Kamera eingeschaltet hatten und sie sollten einander eine Wohnungseinrichtung beschreiben, dann haben sie das auf Papier gezeichnet. Dann mussten sie herausfinden, was das ist. Aber sie haben dann halt nicht im Computer gezeichnet, sondern analog dieses Spiel gemacht. So etwas habe ich machen können.</p>
	<p>58</p>	<p>I: Okay. Gab es technische Probleme im Sinne von Internetstörungen auf Seiten der Teilnehmenden?</p>
<p>Herausforderungen für die Lern</p>	<p>59</p>	<p>S2.2: Ja, wenn sie zum Beispiel nicht mehr kommen konnten oder plötzlich kam es vor / Also nicht so oft, aber manchmal kam es vor, dass sie plötzlich unterbrochen waren, also die Verbindung und dann konnte ich nichts anderes in die Anwesenheit schreiben als technische Probleme. Ja, also nicht meine Verbindung mit der ganzen Gruppe, sondern einige Teilnehmer sind manchmal ausgefallen. Und ich habe immer 3 mal 50 Minuten gemacht.</p>
	<p>60</p>	<p>I: Genau, dann noch eine Frage und zwar: Kannst du aus dieser Pandemie-Zeit irgendwie ein Fazit für dein zukünftiges Unterrichten ziehen bzw. hast du daraus was gelernt? Hat sich dein Unterricht verändert?</p>
<p>Implik./Anderungswün./ Fo Einstell. zu (Unterricht mit</p>	<p>61</p>	<p>S2.2: Ja, also dass ich meine digitale Kompetenz weiterentwickeln muss. Ich möchte dann auch im Computer Bild und Text zusammenführen können. Schnipsel zusammenmontieren und so weiter.</p>
	<p>62</p>	<p>I: Okay, also dir hat das Konzept online-Unterricht ganz gut gefallen?</p>
<p>Implik./Anderungswün./ Fo Einstell. zu (Unterricht mit</p>	<p>62</p>	<p>S2.2: Naja, ich möchte mich weiterbilden, aber das alles nur für den Notfall. Also ich meine Präsenzunterricht ist für mich effektiver. Wenn ich richtig informiert bin, dann kommen in Präsenz viel mehr Informationen von Person</p>

<p>Implik./Änderungswün./ Fo</p>	<p>63</p>	<p>zu Person. Digital ist es eine Form der Abstraktion. Auch wenn ich sie sehe und höre. Das sind zwei volle Kanäle, aber es fehlen die anderen Sinne. Ja, also ich bevorzuge immer noch Präsenzunterricht als Lehrer*in. Der Kontakt ist wichtig.</p>
<p>Einstell. zu (Unterricht mit) i</p>	<p>64</p>	<p>I: Okay, auch aus Sicht der Teilnehmenden? Glaubst du, dass Präsenzunterricht für die Zielgruppe "geförderte Deutschkurse" besser ist bzw. dass sie besser lernen können?</p>
<p>Anforderungen an die Lerni</p>	<p>65</p>	<p>S2.2: Das hängt von der Selbstständigkeit und Motiviertheit ab. Also ich konnte in einigen Studien über Online-Unterricht lesen, dass zum Beispiel im Gymnasium die motivierten 10 Prozent riesen Fortschritte machen konnten, aber die hintere Hälfte ist im Rückstand geblieben. Also man hat sehr viele verloren oder sehr viele sind zurückgeblieben. Oder sie machen halt keine großen Fortschritte.</p>
<p>66</p>	<p>I: Wenn jetzt noch einmal so eine Situation kommen würde, also so ein strikter Lockdown, wo man von zu Hause aus unterrichten müsste. Hättest du da irgendwelche Änderungswünsche? Was müsste anders ablaufen als das letzte mal?</p>	
<p>Unterrichtsformen und -ges</p>	<p>67</p>	<p>S2.2: Also, ganz schief ist es nicht gelaufen (...) Also von der Institution wurde ich technisch ausgestattet (...) Ich hatte dann ja auch diese Fortbildung.</p>
<p>Implik./Änderungswün./ Fo</p>	<p>68</p>	<p>I: Okay, war das ein Angebot der Firma?</p>
<p>69</p>	<p>S2.2: Das war ein Angebot der Firma. Das war auch sehr nett von ihnen.</p>	
<p>Rolle von digitalen Medien un</p>	<p>70</p>	<p>I: Okay, dann wollte ich dich noch etwas bezüglich digitaler Medien fragen? Hast du vor der Pandemie digitale Medien in deinen Unterricht integriert?</p>
<p>71</p>	<p>S2.2: Ja, also nur insofern, als dass ich das, was im Internet auszufinden ist, auf dem Bildschirm gezeigt habe. Und wir haben auch Lieder angehört. Nur in diesem Sinne.</p>	
<p>72</p>	<p>I: Okay, Computerraum oder so hast du nicht verwendet?</p>	
<p>73</p>	<p>S2.2: Computerraum hatten wir nur für die AMS-Rückmeldungen, also das obligatorische Feedback. Und ich habe vor dem Lockdown auch nur ein halbes Jahr in diesem Bereich gearbeitet.</p>	
<p>74</p>	<p>I: Und jetzt (...) nach dieser Zeit? Integrierst du jetzt digitale Medien in deinen Unterricht bzw. mehr als vorher?</p>	
<p>Implik./Änderungswün./ Ford. f</p>	<p>75</p>	<p>S2.2: Das, was ich beibehalten habe von dieser Quarantäne-Zeit, also vom digitalen Unterricht, ist, dass ich mir die Hausaufgaben per E-Mail zuschicken lasse, um Zeit zu gewinnen. Das ist natürlich mehr Arbeit zusätzlich zum Präsenzunterricht für mich, weil ich dann diese Korrekturmethode anwende, die ich vorhin skizziert habe (...)</p>
<p>76</p>	<p>I: Okay, also für Hausaufgaben.</p>	
<p>77</p>	<p>S2.2: Ja (...) Also hier im Präsenzunterricht / Ein paar mal bei besseren Gruppen habe ich dann auch Rechercheaufgaben gegeben mit dem Handy.</p>	

<p>Implik./Anderungswün./ Ford. f</p>	<p>77</p>	<p>Sei es als Hausaufgabe oder auch zur Diskussionsvorbereitung für die Stunde, also bei A2+ oder B1-Gruppen.</p>
<p>Demographische Daten der Int</p>	<p>78</p>	<p>I: Okay, dann wäre ich mit meinen Fragen soweit am Ende. Ich möchte dich abschließend nur noch bitten, mir ein bisschen etwas über deinen beruflichen Werdegang zu erzählen. Also deine Ausbildung und Berufserfahrung, damit ich das dann demografisch ein bisschen einordnen kann.</p>
<p>79</p>	<p>S2.2: "LEBENS LAUF ZENSIERT"</p>	
<p>80</p>	<p>I: Okay, und wie lange bist du jetzt Deutschlehrer*in in diesen geförderten Deutschkursen?</p>	
<p>81</p>	<p>S2.2: Seit Mitte September 2019. Also ein halbes Jahr vor Lockdown.</p>	
<p>Implik./Anderungswün./ Fo</p>	<p>82</p>	<p>I: Okay, das wäre eigentlich schon alles. Du hast eh schon gesagt, dass du einen Kurs im Bereich Online-Unterrichten gemacht hast?</p>
<p>Rolle von digitalen Medien</p>	<p>83</p>	<p>S2.2: Jaja, aber das war, wie gesagt, eher am Ende. Und ich müsste das noch vertiefen. Das war ein E-Learning-Kurs mit 2-3-maligen Konsultationsmöglichkeiten und den E-Learningstoff haben wir bekommen und dann am Ende mussten wir Stunden planen. Also digital. Aber ich habe dann dort aufgehört zu arbeiten, also habe ich das nicht fertig gemacht.</p>
<p>84</p>	<p>I: Okay, würdest du sagen, dass so eine Weiterbildung im Bereich digitale Medien bzw. dass man es auch in das Studium DaF/Z aufnehmen würde, wäre das heutzutage wichtig?</p>	
<p>85</p>	<p>S2.2: Ja, ich weiß nicht in wie weit das schon aufgenommen wurde, aber meine Meinung wäre, dass die schon integriert werden sollten.</p>	
<p>85</p>	<p>I: Okay, vielen Dank! Wenn du nichts mehr hinzuzufügen hast, wären wir jetzt fertig.</p>	

Interview 3

	1	I: Okay, gut. Bist du bereit?
	2	S3: Ja sicher, ich bin bereit.
	3	I: Okay, sehr gut. Meine erste Frage wäre, ob du mir kurz deine Arbeit als Deutschtrainer*in beschreiben kannst? Was waren deine Aufgaben, was musstest du machen? Was waren die Vorgaben?
Demographische Daten der Sicht auf die Arbeit	4	S3: Ich war sowohl als Trainer*in als auch als Projektleitung tätig. Ich habe beides gemacht. Also Hälfte Hälfte. Als Deutschtrainer*in hatte ich quasi die Kurse vom AMS, meistens waren meine B1-Kurse. Aber normalerweise unterrichtete ich alles von A1-B2. Im Projekt, weil das sind die Projekte vom AMS. Das AMS bezahlt alles nur bis B2. Das bedeutet, wenn du einen Kurs betreust, bereitest du die Leute auf die Prüfung und auf die Arbeit vor. Deswegen sind sie auch vom AMS finanziert. Deswegen sollte man auch den Unterricht so orientieren, dass man die Leute auf die Arbeit vorbereitet. Hinsichtlich Wortschatz und wie das funktioniert in Österreich, das heißt das System in Österreich ein bisschen erklärt. Nebenbei ist quasi auch die Vorbereitung auf die Prüfung, also Grammatik, Wortschatz, Lesen, Hören und alle diese Fähigkeiten
	5	I: Aso okay, also eher so ein prüfungsorientierter Kurs und Berufsaufnahme?
	6	S3: Ja, genau.
Beschreibung der Zielgruppe Demographische Daten der	7	I: Und das waren AMS-Kurse. Was waren das für Teilnehmende? Also welches Projekt?
	8	S3: Das waren Teilnehmende / Also zuerst waren das alle arbeitslosen Ausländer, dann hat sich das ein bisschen geändert. Dann war die erste Flüchtlingswelle. Da hatten wir die Mehrheit, vielleicht 80 %, Flüchtlinge aus dem arabischen Raum. Dann hat sich das wieder geteilt. Der ÖIF hat quasi diese Kunden übernommen und wir haben mehrheitlich Teilnehmer aus den Drittstaatenländern bekommen und mittlerweile ist das jetzt so, dass die Kurse vom AMS für Teilnehmende aus Drittstaatenländer sind und der ÖIF konzentriert sich auf die Flüchtlinge.
	9	I: Okay, sehr gut. Das war deine Aufgabe als Deutschtrainer*in. War das Projekt an Menschen mit maximal Pflichtschulabschluss gerichtet oder?
	10	S3: Ja, genau.
	11	I: Okay, und was musstest du sonst noch tun, außerhalb des Unterrichts? Was hattest du organisatorisch zu tun bzw. wie waren die Abläufe?
Demographische Daten der Sicht auf die Arbeit	12	S3: Also, das sind dann praktisch Lebensläufe, die man schreiben muss für alle Kurse ab A2. Das ist so quasi im Vertrag mit dem AMS, dass innerhalb des Deutschkurses auch ein Lebenslauf erstellt wird. Und dazu kommen noch Ergebnisberichte und regelmäßiges Feedback und Betreuung. Aber für die Betreuung der Teilnehmer waren die Kollegen von der BBE, also von der Sozialberatung, zuständig.
	13	I: Okay, also das ist deine Arbeit als Deutschtrainer*in bzw. deine Aufgaben.

1/17

Wie hat sich diese Arbeit in der Zeit der Corona-Pandemie verändert?

- 14 **S3:** Es ist sehr plötzlich gekommen. Ich kann mich noch erinnern, wo wir an dem Tag noch in der Schule waren und keiner wusste, was wir machen sollen. Und dann ist von einer Minute auf die andere diese Information gekommen: Wir müssen alle sofort nach Hause gehen. Es ist Lockdown. Und wir mussten innerhalb von einer Stunde tausende Dokumente vorbereiten. Papiere für die Teilnehmer, die sie unterschreiben mussten und dann nach Hause geschickt wurden. Und ja, es war extrem viel Arbeit und ich kann mich noch erinnern, jeder Trainer hat gewartet in seinem oder ihrem Raum mit den Teilnehmern und wir wussten alle nicht, was wir machen sollten. Die Trainer haben uns als Projektleitung ständig kontaktiert, angerufen. Niemand hatte eine Ahnung, was wir machen sollen. Die sind dann auch alle nach Hause gegangen. Und dann hat es angefangen / weil da waren wir nicht vorbereitet / In der zweiten Welle war es schon einfacher, weil da haben wir schon vorher Telefonnummern notiert, E-Mail-Adressen habe ich mit allen Teilnehmern noch während des Kurses erstellt, die Programme, wie Zoom, installiert. Alles gecheckt, ob das funktioniert. Wir haben alles vorbereitet. Also da waren wir schon vorbereitet auf den nächsten Lockdown. Da war es schon problemlos. Im ersten Lockdown war das mühsam. Da waren alle schon zu Hause und wir hatten keinen Kontakt. Wir konnten sie irgendwie nicht so schnell kontaktieren, weil dazu kommt auch das Thema Datenschutz. Und man kann auf Grund des Datenschutzes quasi nicht einfach online irgendwo die Telefonnummer von den Teilnehmern finden, deswegen musste immer eine Person aus dem Büro die Leute kontaktieren für die Trainer. Alles war extrem viel Arbeit und wir haben wesentlich mehr gearbeitet als im normalen Unterricht.
- 15 **I:** Okay, und wie hast du den Unterricht dann in dieser ersten Phase gestaltet? Wie hast du das gemacht?
- 16 **S3:** Wir haben das so geteilt. In der ersten Phase war ich eher als Projektleitung zuständig, quasi als Assistent*in der Projektleitung und deswegen habe ich die Unterstützung der Teilnehmer aus allen Kursen übernommen, die keine Ahnung hatten, wie sie Zoom-Meeting verwenden sollen. Deswegen / Also die Trainer haben angefangen zu unterrichten, entweder via Zoom oder per Handy und bei allen, wo das nicht funktioniert hat, die haben mir einfach die Liste geschickt mit den Teilnehmern und ich habe jeden einzelnen Teilnehmer angerufen, kontaktiert und persönlich quasi erklärt, wie sie das Programm installieren sollen, damit sie dann ab dem nächsten Tag normal am Unterricht teilnehmen konnten.
- 17 **I:** Okay, also du hast es ihnen erklärt (...) über Telefon?
- 18 **S3:** Ja genau, nur über Telefon. Das war sehr mühsam, weil ich die angerufen habe und dann habe ich immer probiert das genau zu erklären: "Klicken Sie darauf" (...) oder diejenigen, die eine E-Mail-Adresse hatten, da war es noch ganz okay, weil ich habe mit Hilfe von meinen Kollegen so eine Anleitung geschrieben in ca. 15 Sprachen, wie man Zoom installiert und das verwendet. Und wir haben das quasi an jeden Teilnehmer in der jeweiligen Sprache geschickt, damit sie es verstehen. Auch mit Bildern, wir haben Bilder hinzugefügt. Trotzdem haben das viele nicht geschafft, dann habe ich die angerufen und schrittweise habe ich erklärt.: "Ich bin jetzt drinnen im Zoom-Meeting, probieren Sie das so, usw., das ist der Link" Ich habe ihnen den Link geschickt. "Klicken Sie darauf, jetzt kommt das, dann klicken sie

2/17

Unterrichtsformen u
Herausforderungen für die Lehrenden

Herausforderungen für die Lernenden

Rolle von digitalen Medien

Herausforderungen für

Unterrichtsformen und

Rolle von digitalen Medien

Unterrichtsformen und

Herausforderungen für

Rolle von digitalen Medien

Herausforderungen

Herausforderungen

Rolle von digitalen

Unterrichtsformen u

darauf usw". Also ich habe alles erklärt bis Sie mich dann in Zoom gesehen haben.

19 I: Also okay, aber dann mussten sie praktisch ein anderes Gerät auch noch haben? Nur mit dem Handy geht das ja nicht, oder?

20 S3: Ja, mit dem Handy war das extrem mühsam. Da habe ich angerufen und erklärt, dann musste ich wieder auflegen und warten bis sie das probiert haben. Wenn das nicht funktioniert hat, habe ich wieder angerufen, wieder erklärt. Also nur mit einem Gerät. Das war sehr mühsam. Also echt extrem viel Arbeit. Sehr zeitaufwändig. (...) Wirklich extrem. Deswegen habe ich zum Beispiel Zoom-Meeting, also für das Programm habe ich selbst privat bezahlt, weil Zoom-Meeting, also das Programm ist begrenzt auf 40 Minuten, aber das war für mich zu mühsam. Deswegen habe ich das privat bezahlt.

21 I: Okay, das hat die Firma dann nicht übernommen?

22 S3: Nein, nein.

23 I: Okay, keinerlei Kosten bezüglich Distance-Learning?

24 S3: Nein, zuerst hat die Firma gemeint, sie wird alle Rechnungen übernehmen und deswegen haben Trainer auch mit privaten Handys telefoniert, weil wir hatten nicht genug Handys oder Laptops oder andere Geräte in der Firma. Deswegen wurde gesagt, dass wir auch private Handys benutzen können und die Rechnung wird dann die Firma übernehmen, aber dann plötzlich hat die Firma gesehen / Also nach diesem Lockdown hat die Firma gesehen, wie hoch die Rechnungen sind und das war ein großes Problem. Sie wollten das dann nicht mehr übernehmen. Aber da ist es dann auch ein bisschen zu Problemen gekommen zwischen der Firma und den Arbeitnehmern.

25 I: Okay, also es war dann aber quasi die Vorgabe ab dem ersten Lockdown den Unterricht über Zoom zu gestalten oder nicht?

26 S3: Es war keine Vorgabe. Diejenigen Teilnehmer, die genug Internetvolumen zu Hause hatten und technisch so gut sind, dass sie das installieren können und benutzen können und mindestens Geräte dazu haben, also dass man mit denen Zoom macht. In Alpha-Gruppen war das nicht möglich. Diese Alpha-Gruppen oder A1-Gruppen haben die Trainer per Handy unterrichtet. Die haben immer ca. 10 Minuten mit einer Person telefoniert, am Handy erklärt: "Jetzt öffnen sie das Buch auf der Seite, lesen Sie bitte vor, was da steht usw". Also das war extrem mühsam, weil in einer Stunde hat man es quasi geschafft vielleicht 10 Personen anzurufen und deswegen hatten die Teilnehmer von den 3 Stunden Unterricht sehr wenig. Und den Rest von der Zeit mussten sie quasi Hausaufgaben machen, die der Trainer auch nicht korrigieren konnte, weil er die nicht sehen konnte. Also das war extrem mühsam und das hat auch nicht so richtig funktioniert. Und noch schlimmer war das in den Gruppen, die gemischt waren, wo einige Zoom benutzen konnten und andere nicht. Der Trainer musste das so gestalten, den Unterricht, dass er vielleicht eine Hälfte im Zoom alle unterrichtet hat und die restliche Zeit musste er quasi die anderen Leute per Handy anrufen und unterrichten. Und das war dann auch extra Arbeit alles zu dokumentieren. Deshalb waren quasi diese VB/NB-Zeiten, diese 4

<p>Herausforderungen</p> <p>Rolle von digitalen</p> <p>Unterrichtsformen u</p>	<p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p> <p>32</p> <p>33</p> <p>34</p> <p>35</p> <p>36</p> <p>37</p>	<p>Stunden in der Woche, waren nicht genug.</p> <p>I: Okay. Und dann war eigentlich die Vorgabe nur, dass man den Unterricht irgendwie weiterführt, aber keine konkrete Vorgabe, dass das über Zoom oder über ein Videokonferenztool geschieht?</p> <p>S3: Ja, richtig.</p> <p>I: Okay. Und du hast gemeint, dass manche telefoniert haben, manche Zoom gemacht haben. Gab es noch eine andere Form der Unterrichtsvermittlung?</p> <p>S3: Ehm (...) Ja, einige Trainer haben auch per E-Mail quasi Hausübungen geschickt oder Übungen und die Teilnehmer haben darauf geantwortet. (...) Aber da bin ich mir nicht sicher jetzt, ob das viele gemacht haben, weil das ist auch immer schwer gewesen wegen dem Datenschutz. Und das war auch mühsam, weil die Firma, in der ich gearbeitet habe, hat alle E-Mail-Adressen von den Trainern gelöscht, weil sie wollte nicht, dass wir als Trainer E-Mail-Adressen haben. Aber plötzlich wollten sie, dass wir mit den Teilnehmern in Kontakt treten. Und das war das Problem, weil die Firma hat quasi gegen sich selbst gearbeitet.</p> <p>I: Okay und wie lief dann die Kommunikation zwischen der Firma und den Trainern ohne E-Mail-Adressen ab?</p> <p>S3: Ehm (...). Also die Firma hatte früher / Es war etwas Persönliches mit der Firma, weil irgendeine Trainerin hat etwas per E-Mail gemacht und die Geschäftsführung hat sich dann dafür entschieden: Das gefällt uns nicht, dass die Trainer untereinander kommunizieren können per E-Mail. Und sie haben dann von einem Tag auf den anderen alle E-Mails gelöscht. Und deswegen durften wir auch keine E-Mails benutzen. Und dann plötzlich beim ersten Lockdown haben sie gemeint, dass wir schnell E-Mail für alle Trainer machen können, was nicht möglich war.</p> <p>I: Okay. Dann war der Kontakt mit der Firma und mit den Teilnehmer*innen wahrscheinlich schwierig ohne E-Mail von zu Hause aus?</p> <p>S3: Ja, sehr.</p> <p>I: Okay, du hast jetzt gemeint, du warst in der Firma als Assistent*in der Projektleitung und als Trainer*in tätig. In welcher Position warst du während der Lockdowns? Hast du da unterrichtet?</p> <p>S3: In der ersten Phase nicht (...) weil da mussten wir / weil wir nicht vorbereitet waren, mussten wir quasi alles koordinieren. Wir hatten 50 oder 60 Trainer und jemand musste das alles planen, koordinieren. Und deswegen habe ich gearbeitet jeden Tag, (...) manchmal bis Mitternacht, weil wir alles schnell machen mussten, weil / Wir wollten die extra administrative Arbeit von den Trainern wegnehmen, damit sie wirklich diese Zeit unterrichten können und wir haben probiert, wirklich alles zu organisieren. Das war unsere Aufgabe, ja.</p> <p>I: Okay. Und dann als die ersten Lockerungen kamen, habt ihr die Teilnehmer und Teilnehmerinnen zurückgeholt?</p>
<p>Unterrichtsformen und -ges</p> <p>Herausforderungen für die I</p>		
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>		

<p>Unterrichtsformen und -ges Herausforderungen für die I</p>	<p>38</p>	<p>S3: Ja, genau. Wir haben sie zurückgeholt. Mit Maske und alles. Mit Desinfektionsmittel. Wir mussten ständig, also jede 10 Minuten lüften und alles desinfizieren. Immer mit Maske und Abstand halten. Wir haben dann bestellt (...) zum Beispiel haben wir so Trennwände bestellt, die wir dann benutzt haben. Immer zwischen zwei Teilnehmern, damit sie nicht so nah beieinander sitzen. Dann haben wir die Kurse von den Räumlichkeiten / Man musste immer mit 2 Metern Abstand sitzen, glaube ich, was auch nicht möglich war. Dann mussten wir innerhalb von ein paar Tagen in allen Räumlichkeiten neue Tische bestellen, die waren schon überall ausverkauft. Überall in Österreich, in Wien, weil (...) plötzlich wollten alle diese Einzeltische kaufen. Dann haben wir das so gelöst: Wir haben die Teilnehmer getrennt geholt, immer A und B. An einem Tag war die erste Hälfte, am nächsten Tag die zweite Hälfte. Immer abwechselnd und immer an dem Tag, wo die Leute zu Hause waren, hatten die Hausaufgaben. Also die mussten quasi viele Hausaufgaben machen, damit die quasi wie im Unterricht zu Hause lernen.</p>
<p>Herausforderungen für die Lehr</p>	<p>39 40</p>	<p>I: Wie war das dann am Tag, wo sie da waren, gestaltet? Wurden da die Hausaufgaben besprochen oder Neues gemacht?</p> <p>S3: Das war mühsam. Weil bei so vielen Hausaufgaben / Die sind gekommen, am nächsten Tag. Bis man alles kontrolliert hat, war eine Hälfte des Unterrichts schon weg. Man hat wirklich wenig, wenig Zeit gehabt voranzukommen. Das war auch mit vielen Problemen verbunden.</p>
<p>Unterrichtsformen und -ges Herausforderungen für die I</p>	<p>41 42 43 44</p>	<p>I: Und in dieser Phase mit den geteilten Gruppen. Gab es da auch noch die Möglichkeit Distance-Learning zu machen?</p> <p>S3: Hmm (...) Ich muss überlegen. Ich glaube man hat kein Distance-Learning mehr machen können.</p> <p>I: Für keine Niveaustufe?</p> <p>S3: Hmm ich bin mir jetzt nicht mehr sicher. Ich weiß es nicht mehr, ob wir dann (...) Das hat sich so oft geändert und da ist fast jede Woche eine neue Information gekommen. Auch vom AMS. Ich glaube, dass das AMS immer wollte, dass so wenig wie möglich Distance-Learning gemacht wird.</p>
<p>Herausforderungen für die I</p>	<p>45</p>	<p>I: Okay, und wie war es in der zweiten Phase? Als es wieder zu einem Lockdown gekommen ist?</p>
<p>Unterrichtsformen und -ges Rolle von digitalen Medien</p>	<p>46</p>	<p>S3: In der zweiten Phase war es schon besser. Das mache ich bis jetzt in den Gruppen, die ich starte. Ich notiere mir schon am Anfang die Telefonnummer und die E-Mail-Adressen. Ich habe deswegen eine eigene E-Mail-Adresse gegründet, die ich nur zum Deutschunterricht verwende. (...) Und wenn schon diese Gerüchte kommen, dass wieder ein Lockdown kommt, dann installiere ich im Unterricht (...) oder ich probiere bei jedem Teilnehmer am Handy das Zoom-Programm zu installieren und wir machen so eine Probe, ob das funktioniert. Ich erkläre es den Teilnehmern und ich sage: Falls es zum Lockdown kommt werden wir das so benutzen. Damit sie schon vorbereitet sind und das hat schon super funktioniert. Beim zweiten Lockdown waren sie schon vorbereitet. Sie sind nach Hause gegangen und wir haben sofort, ab dem nächsten Tag, Zoom-Unterricht machen können. Wir haben keine Zeit verloren. Es hat super funktioniert. (...) Und Zoom hat auch viele Vorteile. Ich benutze das gerne. Es geht auch schnell. Der</p>
<p>Einstell. zu (Unterricht r</p>		

Herausforderungen für			auf diesen Link klicken, sind sie sofort verbunden, sie müssen nichts machen. Nichtsdestotrotz hat es bei ein paar Leuten nicht funktioniert.
Herausforderungen			
Rolle von digitalen		57	I: Okay, war das Problem dann eher sprachlich oder lag es an den digitalen Kompetenzen?
Beschreibung der Z		58	S3: Digital. An den digitalen Kompetenzen, weil die wussten wirklich nicht, was sie machen sollen. (...) Ja, hat nicht funktioniert. Und am nächsten Tag dann musste ich die quasi dann per Telefon anrufen, aber das waren immer nur diese kurzen Zoom-Meetings. Und deswegen habe ich das dann so gemacht, dass ich die A1-Gruppen zurückgeholt habe (...) getrennt. JA jetzt weiß ich es wieder / Die Gruppe, wo es möglich war, quasi die A2-Gruppen waren im Zoom-Meeting und die A1-Gruppen, wo das nicht funktioniert hat, habe ich zurückgeholt (...) getrennt, A/B-Gruppe, also geteilt. Weil ansonsten hat das nicht funktioniert.
Herausforderungen		59	I: Okay, und die anderen waren immer zu Hause oder hast du sie manchmal hergeholt?
Herausforderungen		60	S3: Ich habe die hergeholt, wenn wir einen Test schreiben mussten. Als wir einen Test geschrieben haben, habe ich sie geholt und als sie den Test geschrieben hatten, gingen sie wieder nach Hause.
Rolle von digitalen		61	I: Ah okay. Und du hast gesehen, dass die Teilnehmer Fortschritte gemacht hatten? Sie waren zufrieden? Hat es gut funktioniert?
Unterrichtsformen u		62	S3: JA, ja. Also wenn du eine gute Gruppe hast, funktioniert es wirklich super und die Teilnehmer sind auch ein bisschen mehr relaxed, wenn sie zu Hause sitzen. Und ich habe ihnen immer erklärt: Leute, das ist einfach super. Sie können im Pyjama sitzen vor der Kamera, sie brauchen die Kamera eigentlich nicht. Ich brauche nur Ihre Stimme. Sie können Kaffee trinken oder Sie können / Also das hat super funktioniert, bis auf Kinder. Wenn die Teilnehmer Kinder hatten, waren die auch zu Hause. Und das war wirklich störend. Die haben ständig / Sehr oft mussten die Teilnehmer weglaufen von der Kamera, weil sie etwas mit den Kindern machen mussten. Es war mühsam.
Einstell. zu (Unterricht mit)		63	I: Okay. Waren dann eher die Frauen betroffen von dieser Kinderbetreuung oder auch Männer?
Unterrichtsformen und -gest		64	S3: Die Frauen, EXTREM, wirklich extrem. Plus auch die Lautstärke. Gott sei Dank hat Zoom so eine Funktion, dass / Also man kann alle auf einmal stummschalten. Und ich habe immer diese eine Person / Also jetzt ist zum Beispiel die Person XY dran, die musste das Mikro einschalten, etwas sagen und dann wieder ausschalten.
Herausforderungen		65	I: Okay. Und das hat gut funktioniert? Also diese Abläufe haben funktioniert?
Beschreibung der Z		66	S3: Ja, meistens schon. Ansonsten habe ich sie nochmal darauf hingewiesen: Mikrofon, bitte! Also dann haben sie gleich verstanden, was sie machen mussten. Hat wirklich super funktioniert. Und ich habe sogar alle Leute auf die Prüfung vorbereiten können. Hat echt gut funktioniert.
Herausforderungen		67	I: Okay, also du konntest alle Fertigkeiten gut unterrichten?
Unterrichtsformen und -gestalt			

<p>Herausforderungen für die I</p> <p>Unterrichtsformen und -ges</p>	<p>68</p>	<p>S3: Ja, man kann sogar auch hören machen. Man kann die Hörübungen abspielen. Die Teilnehmer hören alles super. Ein kleines Problem ist sprechen. Aber immer wenn ich sprechen üben wollte, habe ich das Zoom-Meeting geteilt und dann habe ich eine Hälfte / Also ca. eine Stunde mit einer Hälfte und die zweite Hälfte die nächste Stunde unterrichtet und da hatte ich vielleicht nur 6 Personen im Zoom-Meeting und dann hatten die mehr Zeit zum Sprechen. Immer zwei Personen. Ich habe die ausgewählt. Die haben Dialoge gespielt. Und ich habe ihnen zugehört und habe korrigiert, weil dann mussten die anderen nicht warten. Hat eigentlich ganz gut funktioniert. Und sogar Prüfungen habe ich einmal so gemacht via Zoom-Meeting. Ich habe sie alle geholt. Sie haben den Test geschrieben. Dann sind sie nach Hause und am nächsten Tag haben wir via Zoom nur Sprechen gemacht. Und dann hat jeder von mir eine genaue Zeit bekommen und die mussten sich zu dieser Zeit anmelden. Ich hatte dann im Zoom-Meeting immer zwei Personen, die haben die Prüfung gemacht. Alle Aufgaben. Die sind rausgegangen und dann sind die nächsten zwei gekommen und das hat auch super funktioniert.</p>
<p>Rolle von digitalen Me</p> <p>Herausforderungen für</p> <p>Unterrichtsformen und</p>	<p>69</p> <p>70</p>	<p>I: Okay. Hast du dann auch so Funktionen in Zoom wie Breakout-Rooms verwendet? (...) Also diese Gruppenaufteilungsoption?</p> <p>S3: Nein. Das habe ich nie benutzt, weil ich bin mir auch nicht sicher, ob das die Teilnehmer schaffen würden. (...) Ich war froh, dass sie mindestens das Zoom einschalten konnten und das war alles.</p>
<p>Herausforderungen für</p> <p>Herausforderungen für</p> <p>Rolle von digitalen Me</p>	<p>71</p> <p>72</p>	<p>I: Okay. Also wir haben jetzt ein bisschen über die Unterrichtsformen und die Gründe, warum du diese gewählt hast, gesprochen. Herausforderungen hast du auch schon ein paar genannt bzw. angesprochen. Jetzt noch einmal konkret: Gab es z.B. aus technischer oder digitaler Sicht Herausforderungen für dich als Lehrende*r oder auch für die Teilnehmenden?</p> <p>S3: Es gab schon ab und zu Probleme. Meistens haben Familienmitglieder von den Teilnehmern geholfen. Zum Beispiel Kinder, die ein bisschen mit dem Computer arbeiten können, haben mitgeholfen. Die haben mindestens / Wenn zum Beispiel das Audio nicht funktioniert hat, kein Ton, habe ich die Teilnehmer angerufen und dann habe ich quasi mit den Kindern gesprochen und die haben dann geholfen. Die haben das alles installiert, damit das funktioniert. Aber das hat auch wieder Zeit konsumiert, weil die anderen Teilnehmer schon gewartet haben und dann mussten wir dann warten bis das auch bei jedem funktioniert. Ich wollte nicht anfangen, solange das nicht bei allen funktioniert hat, weil immer wenn ich die neue Grammatik unterrichtet habe. Ich wollte das alle mindestens mithören. Und es war auch blöd, dass ich das nicht aufnehmen konnte. Es gibt eine Funktion, dass man das aufnehmen kann, aber aus Datenschutz kann man wieder nicht aufnehmen, weil da sind die anderen Teilnehmer dabei. Da müsste man sie unkenntlich machen. Also Datenschutz hat alles noch / besonders in dieser Zeit der Corona-Pandemie noch schlimmer gemacht.</p>
<p>Einstell. zu (Un</p> <p>Herausforderun</p>	<p>73</p> <p>74</p>	<p>I: Okay. Ja, du hast vorhin auch gemeint, dass es auch Herausforderungen bezüglich der Voraussetzungen der Teilnehmer*innen gab, also dass sie nicht die digitalen Kompetenzen hatten, um am Unterricht teilzunehmen.</p> <p>S3: Ja, genau. Die Teilnehmer wollten immer mitmachen. Die Teilnehmer haben sich sogar gefreut. Auch wenn sie krank waren, haben einige an den Zoom-Meetings teilgenommen. Sie waren immer begeistert und wollten</p>

Einstell. zu (Un		lernen, lernen, lernen. Und deswegen hatte ich keine Probleme im Sinne von "die Teilnehmer wollen nicht", nur eben technische Probleme. Zum Beispiel hat etwas nicht funktioniert oder manchmal sogar / Die waren auch so süß. Wir haben Unterricht gemacht und dann sagt eine Teilnehmerin: "Entschuldigung, Herr/Frau Lehrer*in, aber können wir schon Schluss machen" und ich sage dann: "Warum denn?" Und sie dann: "Ich habe kein Internet mehr, ich muss schon extra zahlen" Also wirklich (...) Die wollten nichts sagen. Die haben einfach weiter gemacht. Das war auch ein Problem. Aber ich habe dann eine Lösung gefunden. Ich habe immer Zoom-Meeting gemacht von Montag bis Donnerstag und am Freitag war kein Zoom-Meeting. Da haben die Teilnehmer von mir Hausaufgaben bekommen per E-Mail. Viele Hausaufgaben und dann mussten die alles machen und sie mussten immer ein Foto oder einen Screenshot machen und mir schicken. Das war eine Voraussetzung, um sie als anwesend einzutragen. Also sie mussten aktiv teilnehmen am Zoom-Meeting plus Hausaufgaben machen, damit sie quasi als anwesend galten.
Beschreibung d		
Herausforderun		
Unterrichtsform		
Rolle von digit		
Herausforderun		
Unterrichtsformen und -gestalt	75	I: Okay. Und für die, die an den Zoom-Meetings nicht teilnehmen konnten? Wie hat man die unterrichtet?
	76	S3: Ich hatte persönlich solche Fälle nicht. Es hat dann bei allen funktioniert. Ich habe mir wirklich Zeit genommen. Ich habe mit jeder einzelnen Person das alles installiert und telefoniert. Oder manchmal eben habe ich gesagt: "Bitte bleiben Sie noch länger, wir probieren das noch nach dem Kurs. Ich helfe Ihnen, dass wir das irgendwie installieren." Und die Gruppe, wo das gar nicht funktioniert hat, war eine A1-Gruppe und dann durfte ich die Gruppe in den Kurs zurückholen. Da waren die dann einfach anwesend.
Herausforderungen für die I	77	I: Okay. Glaubst du, dass es generell dann auch von der Niveaustufe abhängt, ob das funktioniert oder nicht?
Beschreibung der Zielgrupp	78	S3: Ehm (...) Jain. Ich würde eher sagen schon vom Alter. Also es hängt vom Alter ab. Also die ältere Generation konnte nicht so richtig mit diesen technischen Geräten umgehen. Da mussten oft die Familienmitglieder helfen. (...) Obwohl nein, das stimmt auch wieder nicht, weil die zwei, die das nicht benutzen konnten waren zwei junge Mädels. Also vielleicht hängt es einfach mit den digitalen Kompetenzen zusammen.
	79	I: Okay. Dann haben wir hier eh schon eine gute Überleitung zu den Voraussetzungen (lacht). Welche Kenntnisse bzw. Voraussetzung muss man haben, um sinnvoll am Unterricht in digitaler Form teilzunehmen bzw. auch auf Lehrendenseite, um den Unterricht sinnvoll gestalten zu können?
Herausforderungen für	80	S3: Okay also Teilnehmende brauchen auf jeden Fall eine E-Mail. Es gibt Teilnehmer, die keine E-Mail haben und dann musste ich als Lehrer*in zuerst ein E-Mail-Konto erstellen für die Teilnehmer und denen auch gleich erklären, wie ein E-Mail-Konto funktioniert, damit die das benutzen können. Dann, als ich gefragt habe, ob sie genug Internet haben oder unbegrenztes Internet haben, hatten viele auch keine Ahnung, was das ist. Das war auch schwer, das zu erklären. Dann (...) Geräte, die sie zu Hause haben. Ob das ein altes Gerät ist, das sehr langsam ist oder ob das ein neues Gerät ist, das besser funktioniert, hatten die auch keine Ahnung. Sehr oft waren die Teilnehmer mit einem alten Laptop, den man kaum starten konnte und dann hat das Zoom-Meeting das alles noch so langsam gemacht, dass die eh nichts gehört haben, weil die Verbindung zu schwach war. (...) Von den
Anforderungen an die I		
Rolle von digitalen Me		
Herausforderungen für		
Anforderungen		

9/17

<p>Anforderungen an die I</p> <p>Rolle von digitalen</p> <p>Einstell. zu (Unterr)u</p> <p>Herausforderungen</p>		<p>Trainern her (...) Trainer brauchen / Ich habe in der letzten Firma so kleine Computer-Kameras bestellen lassen für alle Trainer, das war mit / Weil zuerst war die Frage, wie wir das machen, weil wir nicht genug Laptops für alle Trainer hatten. Dann hatte ich die Idee kleine Kameras zu bestellen, die man auf den Bildschirm oben aufsetzen kann und das hat super funktioniert. Das hat auch ein Mikrophon drinnen. (...) Das nächste Problem war, dass viele Trainer das nicht installieren konnten. Also auch die digitale Kompetenz von den Trainern war leider nicht so weit fortgeschritten. Da war ich auch ein bisschen überrascht, weil ich gehe davon aus, dass ein Trainer oder eine Trainerin, die heutzutage unterrichten, sollten mindestens die Grundkenntnisse haben, wie man etwas installiert, wie man etwas startet, weil (...) Also mir passiert es oft, dass Kollegen oder Kolleginnen kamen und gesagt haben, dass der Ton nicht funktioniert und sie nicht wissen, was sie machen sollen. Und dann war am Bildschirm quasi der Ton ausgeschaltet (...) Das ist ein Klick und (...) solche Fragen (...) Ich würde das nicht von einer Person erwarten, die an einer Uni studiert hat, weil ein Unistudium auch mit Computer verbunden ist und die Trainer sollten diese Kenntnisse schon haben.</p>
<p>Anforderungen an die Lehrn</p> <p>Herausforderungen für die I</p>		<p>81 I: Okay, waren das eher ältere Kolleg*innen, die vielleicht in ihrer Studienzeit noch nicht mit dem Computer gearbeitet haben?</p> <p>82 S3: Nein, nicht nur. Und ich habe Kolleg*innen, die studiert haben, immer noch studieren. Also die machen nebenher auch an der Uni etwas und manchmal sind die gekommen und haben gesagt: "Ich will ein Video abspielen und es passiert nichts" Dann bin ich gekommen und ein Klick und es funktionierte alles. Und das sind Leute, die bis heute an Konferenzen teilnehmen, internationale Konferenzen. Also solche Fragen. Da war ich ein bisschen so skeptisch, ob die auch richtig Zoom benutzen können.</p>
<p>Unterrichtsformen und Herausforderungen für</p> <p>Rolle von digitalen Me</p>		<p>83 I: Gab es dann von der Firma eine Einschulung für die Lehrenden?</p> <p>84 S3: Das habe ich gemacht, weil wir keine Zeit hatten. Deswegen immer / Ich habe besonders in der Zeit des Lockdowns habe ich dann quasi mehr im Büro gearbeitet, nicht mehr so viel als Lehrer*in, weil da musste dann immer jemand sein, der den Trainern geholfen hat. Und immer / Also die haben mich angerufen. Ich bin dann in den Raum gelaufen. Ich habe alles installiert, alles gemacht, damit der Trainer weiter unterrichten konnte. Für meine Gruppen hatte ich in der Zeit immer Vertretungen. Und das war auch für mich nicht so gut. Ich musste immer aus meiner Gruppe rauslaufen und immer jemanden helfen. Und das war ein bisschen ärgerlich. Wie kommen die dazu, dass ich ständig den anderen helfen muss und meine Teilnehmer sitzen da ohne Trainer*in.</p>
<p>Unterrichtsformen und -ges</p> <p>Herausforderungen für die I</p>		<p>85 I: Okay, war dann quasi die Vorschrift, dass man von der Firma aus arbeitet oder konnte man auch zu Hause bleiben und von dort unterrichtet?</p> <p>86 S3: Nein, es ist die Information gekommen, dass wir alle Kurse zurückholen sollten und Distance-Learning so minimalisieren wie möglich. Nur wenn es wirklich notwendig war oder unmöglich war vor Ort zu unterrichten, durften sie zu Hause bleiben, aber sonst mussten wir alle zurückholen und dann hat das angefangen mit den Masken. Das war wieder ein großer Aufwand: Planung, wie machen wir das, wie sitzen die Teilnehmer, Abstand, wie kann das alles gewährleistet werden. Wenn eine Kontrolle kommt, wie können wir beweisen, dass die Abstand von 2 Metern haben. Dazu sind noch Prüfungen</p>

Unterrichtsformen und -ger
Herausforderungen für die l

gekommen. Die mussten wir auch planen. Ich war dann auch für die Prüfungen zuständig. Planung von Prüfung, Durchführung und Zertifikate. All diese Sachen. Und da habe ich / war ich ständig in Kontakt mit dem ÖSD und dem ÖIF. Und da waren auch lauter Vorschriften, die sich auch jede Woche geändert haben. Und da kann ich mich erinnern. Ich habe / Also jeden Tisch musste ich abmessen mit einem Messband, dass es genau von Schulter zu Schulter der Teilnehmer Minimum 2 Meter Abstand ist, was auch sehr oft nicht möglich war. Dann musste ich sogar alle Tische / Ich habe die markiert am Boden, damit man die nicht um 5 Zentimeter verschiebt, sonst hätte das nicht alles gepasst. Und dann ist der ÖIF gekommen und hat das alles kontrolliert. Die sind mit einem Messband gekommen und haben alles abgemessen, ob alles wirklich nach Vorschrift ist. (...) Das war mühsam, weil da war eine Prüfung und wenn die Teilnehmer sich bewegt haben, dann haben die den Tisch ein bisschen zur Seite verschoben und dann habe ich fast jede Woche eine Beschwerde bekommen von den Prüfern, dass die Tische nicht zwei Meter Abstand haben, obwohl ich alles / Deswegen habe ich auch alles fotografiert, alles abgemessen und habe immer ein Foto an den ÖIF geschickt. Da waren sie sehr streng. Ich habe gesagt: "Ich kann nicht gewährleisten, dass das alles so bleibt. Ihre Prüfer verschieben die Tische."

87 I: Okay, also wir haben jetzt ein bisschen über die Kenntnisse, Rahmenbedingungen, Voraussetzungen gesprochen. Also was die Lernenden brauchen, was die Lehrenden brauchen. In Hinblick auf das zukünftige Unterrichten: Hast du ein Fazit aus der Pandemie ziehen können? Hast du etwas an deinem Unterricht verändert? Hast du daraus gelernt sozusagen?

Einstell. zu (Unterricht r

88 S3: Ehm (...) Ich mag das Zoom-Meeting und ich habe in der Zeit des Lockdowns, also da habe ich das quasi / wo wir zu Hause waren alle, also Lockdown, wir durften nicht rausgehen. Da habe ich ein Projekt gestartet damals und zwar habe ich online angeboten / Es gibt eine Gruppe auf Facebook und zwar ****. Und ich habe einfach einmal in diese Gruppe geschrieben, ob es da Interesse gäbe für einen gratis Unterricht via Zoom-Meeting. Also ob da Leute daran teilnehmen würden. Und ich habe von einem Tag auf den anderen ca. 500 Leute bekommen und die wollten alle gratis lernen und ich habe tatsächlich ein paar Monate lang 2 mal pro Woche online Unterricht gegeben gratis. Es war frei, das heißt die Leute konnten einfach teilnehmen. Und Zoom hat einen Vorteil: Man kann viele, viele Leute gleichzeitig unterrichten. Im Sinne / Also quasi als Vorlesung. Man kann erklären und alles aufnehmen oder Handouts machen und verschiedene Leute können lernen. Und das ist wirklich super angekommen unter den Leuten. Und das habe ich quasi können im Zoom-Meeting / Weil es wäre auch die Möglichkeit das zu adaptieren an die Kurse, die wir jetzt hier haben. Man könnte Gruppen, also sehr viele Leute auf einmal via Zoom-Meeting unterrichten, die Grammatik erklären und dann quasi innerhalb des Kurses quasi das üben. Also eine Mischung aus beidem. (...) Und es ist auch super, weil die Leute sind dann quasi auch gezwungen digitale Medien zu benutzen, was auch gut ist, weil heutzutage wenn man eine Arbeit sucht oder etwas, alles muss man online machen. Und das ist quasi eine Vorbereitung, weil die Leute, die immer Nein zu digitalen Medien sagen, dann plötzlich lernen damit zu arbeiten und sie sehen es funktioniert super. Und wenn man denen auch online Übungen zeigt, dann verstehen die Leute, dass sie auch alleine üben können. Die sind dann quasi auch gefordert und die probieren das.

Implik./Änderungswün.
Rolle von digitalen Me

Rolle von digitalen Medien

Implik./Anderungswün./ Fo

Implik./Anderungswün./ Fo

Rolle von digitalen Medien

89 I: Okay, Also du findest es sozusagen auch wichtig, dass digitale Medien in den Unterricht integriert werden, auch in Hinblick auf die Zukunft. Warum glaubst du ist das wichtig?

90 S3: Immer wenn die Teilnehmer sagen / Am Anfang des Kurses frage ich die Teilnehmer immer, ob jemand das E-AMS-Konto hat. Und es gibt Leute, die keine Ahnung haben, was das ist und ich erkläre das einfach, damit das auch Leute, die nicht gut Deutsch verstehen, verstehen. Wir leben in einer Zeit, wo es wichtig ist, alles online machen zu können. Wenn sie eine Arbeit suchen, müssen sie alles online schicken, Lebenslauf ist auch digital. Wenn sie etwas bestellen möchten, können sie das auch online machen. Alles funktioniert online. Das ist wichtig, dass sie auch jetzt mindestens / Sie müssen nicht perfekt sein, sie müssen keine Computertechniker sein oder Informatik studieren, aber sie sollten mindestens fähig sein, ein E-Mail zu öffnen, zu beantworten. Vielleicht wenn sie mit ihrer Familie kommunizieren ein Foto zu machen, zu schicken. Und deswegen ist gut, wenn wir auch innerhalb des Deutschunterrichts das alles ein bisschen probieren. Und dann können sie alles, was wir hier lernen zu Hause noch üben, weil online viele, viele Übungen sind, die sie quasi gratis benutzen dürfen. Also ich probiere die Leute dazu zu zwingen oder sie dazu zu bringen, also diesen Weg, dass es super ist, weil es heutzutage ohne Internet oder Computerkenntnisse ist es sehr schwierig eine Arbeit zu finden oder etwas zu machen.

91 I: Mhm. Hast du dann schon vor Corona in deinen Unterricht digitale Medien integriert oder vorher noch nicht?

92 S3: Nein, vorher noch nicht.

93 I: Und jetzt? Nach dieser Zeit?

94 S3: Jetzt mehr, weil im Rahmen des neuen Projekts vom AMS ist es vorgeschrieben, dass jede Woche 1 Tag im Lernstudio stattfindet. Das bedeutet, dass die Teilnehmer mit dem Computer arbeiten müssen. Ich habe vorher quasi nur innerhalb des Kurses / Weil früher war das nicht so. Man hat nichts im Computerraum gemacht, aber ich habe immer so zweimal im Kurs, unter Absprache mit der Projektleitung, habe ich die Gruppe in den Computerraum mitgenommen und habe ihnen dort online Seiten gezeigt, wo sie üben können. Und es gibt ein paar Seiten, die ich gerne benutze. Das ist z.B. der Schubert Verlag, weil da gibt es für alle Niveaus hunderte Übungen und deswegen freue ich mich jetzt, dass wir online Unterricht haben, weil wir in den Computerraum gehen, die Teilnehmer können Online-Übungen machen. Wenn sie fragen haben, komme ich zu ihnen und erkläre ihnen das. In der Zeit, wenn sie schon alleine arbeiten können, kann ich Lebensläufe mit den Teilnehmern mache. Also ich hole mir immer einen Teilnehmer zu mir heraus. Wir machen das zusammen. Wenn es nicht funktioniert. Wenn die Teilnehmer das nicht alleine schaffen, kann ich den Beamer benutzen. Ich kann allen zeigen, damit sie das alle sehen und wir das zusammen machen. Und trotzdem können wir quasi auch am Computer zusammen arbeiten. Es funktioniert super. Also ich arbeite gerne mit Computer. Ich habe probiert auch mit Tablets im Unterricht zu arbeiten. Sie sind auch super. Leider sind unsere Tablets von der Qualität nicht so super. Sie sind entweder langsam. Internetempfang oder W-Lan ist sehr schwach, funktioniert nicht so richtig. Deswegen konnte man das nicht so zu 100

12/17

<p>Implik./Änderungswün./ Fo</p> <p>Rolle von digitalen Medien</p>	<p>95</p> <p>96</p> <p>97</p> <p>98</p> <p>99</p> <p>100</p>	<p>Prozent benutzen, wie man das benutzen könnte. Ja, aber sonst (...) Und ich sehe alle Teilnehmer spielen mit dem Handy. Wenn sie mit der U-Bahn fahren, immer das Handy in der Hand. Oder viele. Und ja, da habe ich gedacht: "Wenn sie schon Handys haben". Es gibt super Apps. Sie können auch, wenn sie in den Kurs fahren, also diese halbe Stunde bis 40 Minuten nutzen und etwas lernen. Jeden Tag. Und ich kann sehen, die Teilnehmer, die das machen, die verschiedene Videos auf Youtube oder verschiedene Kanäle oder Apps zum Deutschlernen verwenden, die sind auch besser im Deutschunterricht. Die verstehen mehr, haben besseren Wortschatz. Hören ist besser bei den Teilnehmern. Lesen (...) Also es funktioniert.</p>
<p>Rolle von digitalen Medien</p> <p>Einstell. zu (Unterricht mit)</p>	<p>101</p> <p>102</p>	<p>I: Okay, also gehören digitale Medien heutzutage für dich dazu?</p> <p>S3: Ja, weil sie es auch im Alltag brauchen.</p> <p>I: Gut. Dann wollte ich dich noch fragen (...) Wenn jetzt noch einmal so ein Lockdown kommen würde, was müsste anders laufen? Also welche Forderungen hättest du generell an die Firma? Was müsste geschehen, damit du den Unterricht besser gestalten könntest? Was müsste auch zur Verfügung gestellt werden?</p> <p>S3: Für die Trainer oder für die Teilnehmer?</p> <p>I: Für beide eigentlich.</p> <p>S3: Man kann nichts für die Teilnehmer zur Verfügung stellen, leider. Das AMS wird das sicher nicht übernehmen. Theoretisch könnte das AMS die Teilnehmer unterstützen, die kein Internet haben zum Beispiel. Dass sie in der Zeit des Lockdowns extra Geld für das Internet bekommen, damit man lernen kann. Ob das real wäre, das ist die zweite Frage. (...) Oder vielleicht auch so ein Bonus vom AMS, um etwas zu kaufen, das wäre auch interessant. Die Frage ist halt, wenn jetzt ein zweiwöchiger Lockdown kommt, ob das AMS so viel Geld investieren möchte oder würde. Vielleicht (...) ich würde mich eher auf das Internet konzentrieren, also dass sie Internet haben, weil jeder Teilnehmer ein Handy hat. Also ein Smartphone. Und wenn sie genug Internet haben, dann können sie auch mit älteren Smartphones am Zoom-Meeting teilnehmen.</p> <p>I: Okay. Du hattest also keine Probleme mit Teilnehmenden, die am Handy mitgemacht haben, auch wenn der Display am Handy sehr klein ist?</p> <p>S3: Nein, wenn sie etwas nicht sehen konnten, dann konnte ich das vergrößern. Also die Schrift, damit sie das gut sehen konnten. Und im schlimmsten Fall sage ich den Teilnehmern, die diese technische Ausstattung nicht so richtig haben, dass es wichtig ist, dass sie mindestens zuhören. Die müssen jetzt nicht mitlesen oder so etwas. Ich schicke ihnen das alles per E-Mail, aber mindestens etwas. Also mindestens zuhören (...) Ja, also das wäre gut. Und ich wünschte mir, dass wir (...) Ich habe es schon beantragt, also ich brauche ein Telefon im Raum, weil wenn etwas nicht funktioniert, muss ich den Teilnehmer anrufen. Und ich habe das bis jetzt immer mit meinem Privathandy gemacht. Einige Räume haben keines und dann musste ich im Zoom-Meeting mit meinem privaten Handy telefonieren. Es stört mich nicht, weil ich habe unbegrenztes Volumen. Ich kann telefonieren, wie viel ich möchte. Aber die Teilnehmer hatten dann meine Telefonnummer und das will ich nicht, weil ich bekomme ständig</p>
<p>Rolle von digitalen Medien</p> <p>Implik./Änderungswün./ Fo</p>	<p>101</p> <p>102</p>	<p>I: Okay. Du hattest also keine Probleme mit Teilnehmenden, die am Handy mitgemacht haben, auch wenn der Display am Handy sehr klein ist?</p> <p>S3: Nein, wenn sie etwas nicht sehen konnten, dann konnte ich das vergrößern. Also die Schrift, damit sie das gut sehen konnten. Und im schlimmsten Fall sage ich den Teilnehmern, die diese technische Ausstattung nicht so richtig haben, dass es wichtig ist, dass sie mindestens zuhören. Die müssen jetzt nicht mitlesen oder so etwas. Ich schicke ihnen das alles per E-Mail, aber mindestens etwas. Also mindestens zuhören (...) Ja, also das wäre gut. Und ich wünschte mir, dass wir (...) Ich habe es schon beantragt, also ich brauche ein Telefon im Raum, weil wenn etwas nicht funktioniert, muss ich den Teilnehmer anrufen. Und ich habe das bis jetzt immer mit meinem Privathandy gemacht. Einige Räume haben keines und dann musste ich im Zoom-Meeting mit meinem privaten Handy telefonieren. Es stört mich nicht, weil ich habe unbegrenztes Volumen. Ich kann telefonieren, wie viel ich möchte. Aber die Teilnehmer hatten dann meine Telefonnummer und das will ich nicht, weil ich bekomme ständig</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>101</p> <p>102</p>	<p>I: Okay. Du hattest also keine Probleme mit Teilnehmenden, die am Handy mitgemacht haben, auch wenn der Display am Handy sehr klein ist?</p> <p>S3: Nein, wenn sie etwas nicht sehen konnten, dann konnte ich das vergrößern. Also die Schrift, damit sie das gut sehen konnten. Und im schlimmsten Fall sage ich den Teilnehmern, die diese technische Ausstattung nicht so richtig haben, dass es wichtig ist, dass sie mindestens zuhören. Die müssen jetzt nicht mitlesen oder so etwas. Ich schicke ihnen das alles per E-Mail, aber mindestens etwas. Also mindestens zuhören (...) Ja, also das wäre gut. Und ich wünschte mir, dass wir (...) Ich habe es schon beantragt, also ich brauche ein Telefon im Raum, weil wenn etwas nicht funktioniert, muss ich den Teilnehmer anrufen. Und ich habe das bis jetzt immer mit meinem Privathandy gemacht. Einige Räume haben keines und dann musste ich im Zoom-Meeting mit meinem privaten Handy telefonieren. Es stört mich nicht, weil ich habe unbegrenztes Volumen. Ich kann telefonieren, wie viel ich möchte. Aber die Teilnehmer hatten dann meine Telefonnummer und das will ich nicht, weil ich bekomme ständig</p>
<p>Implik./Änderungswün./ Fo</p>	<p>101</p> <p>102</p>	<p>I: Okay. Du hattest also keine Probleme mit Teilnehmenden, die am Handy mitgemacht haben, auch wenn der Display am Handy sehr klein ist?</p> <p>S3: Nein, wenn sie etwas nicht sehen konnten, dann konnte ich das vergrößern. Also die Schrift, damit sie das gut sehen konnten. Und im schlimmsten Fall sage ich den Teilnehmern, die diese technische Ausstattung nicht so richtig haben, dass es wichtig ist, dass sie mindestens zuhören. Die müssen jetzt nicht mitlesen oder so etwas. Ich schicke ihnen das alles per E-Mail, aber mindestens etwas. Also mindestens zuhören (...) Ja, also das wäre gut. Und ich wünschte mir, dass wir (...) Ich habe es schon beantragt, also ich brauche ein Telefon im Raum, weil wenn etwas nicht funktioniert, muss ich den Teilnehmer anrufen. Und ich habe das bis jetzt immer mit meinem Privathandy gemacht. Einige Räume haben keines und dann musste ich im Zoom-Meeting mit meinem privaten Handy telefonieren. Es stört mich nicht, weil ich habe unbegrenztes Volumen. Ich kann telefonieren, wie viel ich möchte. Aber die Teilnehmer hatten dann meine Telefonnummer und das will ich nicht, weil ich bekomme ständig</p>

Implik./Anderungswün./ Ford. f		○		Nachrichten von den Teilnehmern. Auf WhatsApp und so etwas und das will ich nicht, weil ich möchte mein Privatleben von den Teilnehmern privat halten.
				103 I: Und reicht für dich ein normales Telefon oder brauchst du auch einen mit Internetzugang?
				104 S3: Nein, das brauche ich nicht. Ich habe genügend Internet an meinem Telefon. Ich brauche nur ein Telefon für Telefonate zu Arbeitszwecken. Auch wenn ich etwas von der Projektleitung brauche, kann ich dann sofort anrufen und fragen. Jetzt muss ich immer aus dem Raum gehen, das besprechen und dann wieder zurück. Das kostet viel Zeit, wenn ich anrufen kann, geht das schneller. Und es ist auch wichtig. Ich war auch Ersthelfer und ich habe meinen Teilnehmern immer die Telefonnummer von der Projektleitung gezeigt (...) "Leute, wenn etwas passiert, wenn ich da jemanden retten muss. Ich brauche sie oder sie, eine Person die gut spricht. Nehmen Sie das Telefon, da ist die Telefonnummer. Anrufen und sagen: Ich brauche Hilfe!" Weil wenn ich jemanden rette, dann kann ich nicht telefonieren. Und also Telefon ist für mich eine wichtige Ausstattung des Raumes. (...) Und für das Zoom-Meeting (...) Naja unsere Computer sind OKAY (lacht), sie sind nicht wirklich extrem schnell, aber für das Zoom-Meeting reichen sie vollkommen. Ich habe eine eigene Kamera, weil wir haben keine Kameras von der Firma bekommen. Das wäre praktisch (...), dass alle Trainer eine Kamera bekommen würden. Die kostet auch nicht viel. Das ist eine Kamera, die kostet 15-20 Euro vielleicht.
Implik./Anderungswün./ Ford. f		○		105 I: Wie schaut es mit der Internetverbindung aus, wenn alle Trainer theoretisch zu gleich über Zoom unterrichten?
				106 S3: Wenn alle Trainer drinnen sind, wird es bei uns mühsam, weil wir haben diese W-LAN-Hotspots, wir haben nur ein paar und die sind nicht so stark. Aber das wurde auch mehrmals gesagt im Meeting, dass wir ein stärkeres Internet brauchen oder mehr W-LAN-Hotspots. Oder etwas sollte da gemacht werden. Die Räume sind irgendwie komisch im Sinne von / Dieser Raum geht zur Straße, trotzdem habe ich hier schlechten Empfang. Wenn ich telefonieren möchte, ist es hier nicht so gut oder auch das Internet ist hier wirklich schwach.
Rolle von digitalen Medien		○		107 I: Okay. Vielen dank, dann wäre ich mit meinen inhaltlichen Fragen am Ende, außer du möchtest noch etwas ergänzen.
Implik./Anderungswün./ Fo		○		108 S3: Nein, also. Ich bin zufrieden. Ich liebe diesen Job. Obwohl das in der Zeit der Corona-Pandemie mühsam war mit den Masken zu unterrichten stundenlang. Was auch eine Herausforderung war, besonders in Alpha-Gruppen, wo man wirklich auf die Aussprache aufpassen muss.
				109 I: Aso. Hast du auch Alphabetisierung unterrichtet?
				110 S3: Nein. Und ich hoffe auch, dass ich das nicht machen muss, weil ich keine Ausbildung in diese Richtung habe.
Herausforderungen für die Lehr		○		111 I: Okay, hast du eigentlich eine Ausbildung im Bereich digitale Medien?
Rolle von digitalen Medien		○		112 S3: Nein, ich bin sehr interessiert und habe selbst immer alles gelernt. Und ich habe zu Hause meinen Computer, mein Tablet, Handy und immer wenn
Demographische Daten der		○		

<p>Rolle von digitalen Medien</p> <p>Demographische Daten der</p>	<p>113</p>	<p>ich etwas nicht weiß, google ich das sofort. Ich suche die Möglichkeiten / Also, was ich machen soll, wie ich das machen muss und (...) ich habe selbst zum Beispiel Excel gelernt. All diese Formeln und so was, weil in der Firma in der ich war, wollte die Geschäftsführung, dass ich alles in Excel machen kann und dann habe ich gefragt, ob ich einen Excel-Kurs bekommen kann, aber sie hat mir das nicht gegeben. Das musste ich alles selber lernen auf Youtube und Google. Also ich habe alles gegoogelt und so habe ich das gelernt.</p>
<p>Implik./Anderungswün./ Ford. f</p>	<p>114</p>	<p>I: Würdest du sagen, dass es eigentlich von Vorteil wäre, wenn alle Deutschtrainer*innen eine Fortbildung im Bereich digitales Unterrichten bzw. Unterrichten mit digitalen Medien machen sollten?</p> <p>S3: AUF JEDEN FALL. Alle Trainer sollten das / also digitale Kenntnisse haben. Also in Form einer Ausbildung. Das wäre super. Plus auf jeden Fall auch Microsoft Office. Excel und Word. Die zwei mindestens und Power-Point. Weil das ist sowas, was man für den Unterricht braucht. Also diese drei sollten auch die Trainer lernen, wie man das benutzt. Also mindestens die Grundkenntnisse. Das wäre wichtig. Also so eine Ausbildung. Das wäre super. Ich würde sofort daran teilnehmen.</p>
<p>Rolle von digitalen Medien</p> <p>Implik./Anderungswün./ Fo</p>	<p>115</p> <p>116</p>	<p>I: Mhm. Und für die Teilnehmer*innen wäre es da auch sinnvoll? Und sollen das dann die Trainer*innen übernehmen, wie es jetzt im neuen AMS-Projekt gefordert wird?</p> <p>S3: Nein, da bin ich ein bisschen dagegen, weil wir sind Deutschtrainer und wir sind dafür zuständig, dass wir ihnen. Also den Teilnehmern die Sprache beibringen. Und es wäre super, wenn vielleicht, keine Ahnung, ein ECDL-Trainer sagen wir zwei Tage oder drei Tage des Kurses / Also das diese Tage mit einem ECDL-Trainer verbracht werden, der ihnen das alles erklärt und ihnen das beibringt. Also die Sachen, weil (...) es ist schon genug, dass der Deutschtrainer zum Beispiel einen Lebenslauf erstellen muss für den Teilnehmer, weil der Deutschtrainer kein Arbeitsberater ist. Also er muss nicht, er ist nicht verpflichtet sich auszukennen, welche Jobs es gibt, welche Voraussetzungen und so was. (...) Deswegen (...) es wäre super praktisch, wenn das jemand machen könnte, aber nicht die Trainer selbst. Wir haben genug andere Arbeit, weil der Kurs / Wenn der Kurs 14 Wochen dauert und das Buch 14 Lektionen hat und wenn man die ganze Grammatik, alles machen muss, was man machen sollte, dann schafft man das schon nicht in den 14 Wochen. Und dann ist immer noch extra Arbeit dazu, was eigentlich im Endeffekt die Qualität des Unterrichts beeinflusst.</p>
<p>Demographische Daten der Int</p>	<p>117</p> <p>118</p> <p>119</p> <p>120</p> <p>121</p>	<p>I: Okay, danke. Abschließend möchte ich dich nur noch kurz bitten, ein bisschen etwas über dich zu erzählen. Also was du studiert hast, welche Arbeitserfahrung du hast, also so ein bisschen über deinen beruflichen Werdegang, damit ich das ein bisschen einordnen kann.</p> <p>S3: *LEBENS LAUF ZENSIERT*</p> <p>I: Okay, hast du immer nur in geförderten Deutschkursen gearbeitet?</p> <p>S3: Ja.</p> <p>I: Das habe ich vorhin ganz vergessen. Was macht denn diese Zielgruppe aus? Was sind die Eigenheiten dieser Zielgruppe?</p>

<p>Sicht auf die Arbeit</p> <p>Beschreibung der Zielg</p> <p>Sicht auf die Arbeit</p>	<p>122</p> <p>123</p> <p>124</p> <p>125</p> <p>126</p> <p>127</p> <p>128</p>	<p>S3: Es kommen oft Teilnehmer, die schon an einem Deutschkurs teilgenommen haben und sehr oft sind sie entweder enttäuscht, weil es zu schwer war oder sie haben nichts verstanden oder irgendwelche Probleme. Und dann fangen wir an, dass schrittweise zu lernen und meine Methode ist, ich probiere immer alles so zu erklären, damit das Leute verstehen. Wir haben Hände, Füße, Mimik, Gestik. Wir probieren das. Wir spielen. Es ist nicht falsch. Es ist ein Deutschkurs. Wenn etwas falsch ist, dann korrigiere ich das, wenn das richtig ist, super, dann gehen wir weiter. Und ich habe mein / Quasi ich bin dann offener geworden durch diese Arbeit mit Leuten aus verschiedenen Ländern. Man hat / Ich habe wirklich vieles gelernt über Länder, über Kulturen, über Traditionen der Teilnehmer, weil wir sehr oft auch Präsentationen machen in den B1 und A2-Kursen. Die Teilnehmer erzählen manchmal / Für die Teilnehmer ist der Kurs so eine Art Freiheit. Man kann sehen, dass es leider immer noch Teilnehmerinnen aus bestimmte Kulturen gibt, wo die Frauen nicht das Haus verlassen dürfen ohne Mann, aber jetzt, wo sie im Kurs sind, müssen sie gehen (...) Und man kann sehen, dass das für die Teilnehmer etwas Schönes ist, dass sie etwas anderes sehen. Die haben diese 3 Stunden pro Tag, wo sie mit anderen Leuten zusammen sind. Sie können reden und die sind so froh. Die freuen sich und wo der Kurs endet, da kann man sehen, wie traurig sind. Manchmal weinen sie sogar, wenn der Kurs endet.</p> <p>I: Okay, also auch ein sozialer Aspekt, den diese Deutschkurse haben?</p> <p>S3: Ja, auf jeden Fall. Extrem sozial. Neue Freundschaften (...) Die sind immer so. Ich bekomme manchmal wirklich so Anrufe am Ende des Kurses. Die Teilnehmer weinen, dass der Kurs endet und (...) Jeder Kurs beeinflusst auch mich. Ich lerne immer etwas Neues und ich auch als Person. Ich werde immer anders. Und auch wenn man etwas falsch macht, man weiß, das hat nicht funktioniert. Dann kann man es im nächsten Kurs anders machen. Man entwickelt sich selbst.</p> <p>I: Okay. Und gibt es besondere Anforderungen bzw. Schwierigkeiten, die besonders diese Zielgruppe betreffen, die jetzt vielleicht bei anderen Zielgruppe nicht auftreten?</p> <p>S3: Ja, also eine Herausforderung sind immer diejenigen Teilnehmer, die schon lange hier wohnen und alles falsch erlernt haben. Also alles irgendwo auf der Straße, in der Arbeit auf einer Baustelle alles gelernt haben, aber falsch. Und das ist doppelte Arbeit und da ist es quasi sehr oft nicht möglich, das irgendwie bei den Teilnehmern zu verbessern. Es ist so tief drinnen, dass es nicht funktioniert, das zu verbessern.</p> <p>I: Okay, also das viele da sind, die schon länger in Österreich sind und halt das Deutsch so gelernt haben, wie sie es gelernt haben und andere, die erst neu sind und dann auch dementsprechend heterogene Gruppen entstehen?</p> <p>S3: Ja, richtig. Aber da kommt dann die eine Person, die schon viel spricht, aber falsch und eine Person, die fast null spricht. Am Ende des Kurses ist die, die bei null war besser, als die die alles falsch spricht, weil die alles neu gelernt hat. Ein Platz ist leer und ich kann den mit Informationen befüllen, die andere Person ist voll. Das Fass ist voll. Und die neuen Informationen kommen nicht hinein und diese Person ist nicht fähig dieses falsch Erlernte zu vergessen und alles neu zu lernen. Und die zweite Herausforderung sind</p>
<p>Sicht auf die Arbeit</p> <p>Beschreibung der Zielgruppe</p>		

die Teilnehmer aus dem arabischen Raum, Persisch und so weiter, weil die haben eine andere Schrift als wir und sie haben Probleme, auch wenn sie sprechen können, mit schreiben. Weil da muss man wirklich ständig kontrollieren, korrigieren, denen erklären, wie man auf einer Linie bleibt, wie man Abstand macht zwischen zwei Wörtern und ja (...). Auch wenn sie im B1-Kurs sitzen und dann nicht richtig schreiben können. Das ist dann ein bisschen ein Problem. Deswegen benutze ich jetzt, wenn ich eine A1-Gruppe habe, und Leute aus diesem Raum habe, die bekommen von mir extra Übungen zum Schreiben und wir machen Schritt für Schritt, damit die das lernen können.

129 **I:** Das Projekt, in dem du unterrichtest, richtet sich ja an Personen mit maximal Pflichtschulabschluss. Meinst du, dass das auch mit dem zusammenhängt?

130 **S3:** Ja, ganz sicher. Manchmal hat man aber auch Teilnehmer, die an der Uni studiert haben. Manchmal sogar Lehrer, die Sprachen studiert haben und da sieht man den Unterschied gut. Die verstehen das alles, wenn du es einmal erklärst. Die kapiert das und können das sofort anwenden und benutzen. Aber wenn du Teilnehmer hast, aus einem Land, wo sie nie in der Schule waren, wo sie nicht wissen, was bedeutet auswendig lernen, Hausaufgabe machen, sitzen und zuhören. Also das ist etwas ganz Neues für sie. Das ist auch ein bisschen eine Herausforderung. Generell ist diese Zielgruppe anders als zum Beispiel eine Studierenden-Gruppen.

131 **I:** Okay, vielen Dank für deine Zeit.

Interview 4

	1	I: Okay, gut. Die erste Frage, die ich an dich hätte, ist, ob du mir deine Arbeit als Deutschtrainer*in ein bisschen beschreiben könntest? Also was waren bzw. sind deine Aufgaben? Sei es unterrichtlich, wie organisatorisch, was musst du jeden Tag machen?
	2	S4: Ja, also ich habe / Also grundsätzlich jetzt? Unabhängig von dieser Corona-Pandemie?
	3	I: Ja, genau, unabhängig davon. Was ist dein Job sozusagen? Wie würdest du deinen Job beschreiben?
Sicht auf die Arbeit	4	S4: Ja, also ich muss Leute unterschiedlichen Niveaus, unterschiedlicher Herkunft versuchen, die deutsche Sprache näher zu bringen (lacht) und sie auf die Prüfung vorzubereiten.
	5	I: Okay, und wie würdest du deine Zielgruppe beschreiben?
Beschreibung der Zielgruppe	6	S4: Die Zielgruppe sind größtenteils Leute mit Pflichtschulabschluss, aber vereinzelt auch Akademiker, was ich ganz toll finde, weil die natürlich ganz anders lernen und eine ganz andere Motivation haben.
	7	I: Okay, also man hat einen anderen Lernzugang dann?
Demographische Daten der	8	S4: Ja, genau.
	9	I: Okay. Und von den Niveaustufen. Was unterrichtest du?
	10	S4: Von Alpha bis B2 alles.
	11	I: Okay, also Alphabetisierung auch. Und was sind Aufgaben, die du außerhalb vom Unterricht noch erledigen musst?
Sicht auf die Arbeit	12	S4: Ja, also Unterrichtsmaterialien suchen und irgendwelche Tests zusammenstellen oder so (...)
	13	I: Okay, gut, also das ist deine Arbeit. Und hast du normalerweise in Präsenz unterrichtet oder?
	14	S4: Ja, schon / Nicht nur, also in der Corona-Pandemie /
	15	I: Aso, ja. Also mit der Corona-Pandemie dann?
Unterrichtsformen und -gestalt.	16	S4: Ja, genau. Also in der Corona-Pandemie haben wir / Also es gab, dort wo ich gearbeitet habe, also am "Institut", dort gab es die Möglichkeit / Also Alpha-Gruppen mussten in Präsenz unterrichtet werden und ich hatte zu der Zeit sowohl zwei Alpha-Gruppen parallel und die musste ich in Präsenzunterricht machen, aber ich hab damit nicht so viele Leute gleichzeitig in der Klasse gehabt, sondern die Gruppen sind dann geteilt worden, also in die Hälfte geteilt. Sodass jeden Tag wirklich alle da waren, aber halt verkürzt den Unterricht hatten.
	17	I: Aso, okay. Also ist eine Hälfte für die halbe Zeit gekommen und die andere Hälfte für die restliche Zeit?
	18	S4: Ja, genau.

1/12

	19	I: Okay, und das war von Beginn an so geregelt? Also ab März 2020 so oder nicht?
	20	S4: Nein, nein. Da habe ich nicht gearbeitet. Da hatte ich gerade angefangen bei "Institut" und da ist dann eben der Lockdown gekommen und sie haben mich dann sozusagen im Probemonat entlassen. Das war klar, weil sie / Ja, es hat alles dicht gemacht und deshalb haben sie dann auch die Kurse ausgesetzt.
Unterrichtsformen und -gestalt	21	I: Wann hast du dann wieder angefangen?
	22	S4: Das habe ich dann im August 2020. Also wieder beim ***, wo ich vorher schon kurz war. Und ja, da habe ich dann wieder angefangen.
	23	I: Okay und dann war es so, wie du beschrieben hast?
Beschreibung der Zielgruppe	24	S4: Ja, genau. Da war das dann mit diesen zwei Alpha-Gruppen, die ich im Präsenzunterricht hatte und das hat ganz gut funktioniert, weil grad bei Alpha ist es ganz wichtig, dass sie wirklich jeden Tag kontinuierlich Unterricht haben.
	25	I: Okay. Und wie hast du das dann gemacht? Mit Abstand und Maske oder was waren die Vorgaben?
	26	S4: Ja, ich glaube mit Maske, ja. (...) Abstand natürlich, damit nicht so viele Leute / Also deswegen habe ich es ja gemacht, also die Gruppe geteilt, damit nicht so viele Leute in der Klasse nebeneinander sitzen, habe ich das geteilt, damit sie eben mehr Abstand haben.
Unterrichtsformen und -gestalt	27	I: Okay, und das war deine eigene Entscheidung oder die Vorgabe des Instituts?
	28	S4: Nein, das war meine eigene Entscheidung und mein/e Chef*in war damit eigentlich sehr zufrieden.
	29	I: Okay, also konnte das jede/r ein bisschen machen, wie er/sie wollte?
	30	S4: Ja, genau. Das war so toll am "Institut". Also das man da irgendwie wirklich auf freie Hand hatte.
	31	I: Okay, und du hast dann praktisch 1,5 Stunden mit einer Hälfte Unterricht gemacht und genau dasselbe dann auch danach mit der anderen Hälfte?
	32	S4: Ja, genau. Das habe ich so gemacht.
Unterrichtsformen und -ges	33	I: Okay. Und dann hatten sie noch Übungen für zu Hause oder wie hast du das gestaltet?
Beschreibung der Zielgruppe	34	S4: Nein, die hatten keine Übungen für zu Hause. Die haben ja sowieso keine Hausübungen gemacht. Also die Alpha-Leute. Also das war schon eine gemütliche Alpha-Gruppe, die schon mehrere Alpha-Kurse gemacht haben und für die das halt einfach irgendwie / Also nicht jetzt irgendwie mit Zwang verbunden, sondern (...) / Ja, ich habe mich an ihnen orientiert und ich habe gemerkt, da stehe ich an, wenn ich da Hausübungen / "Nicht

<p>Unterrichtsformen und -ges Beschreibung der Zielgrupp</p>	<p>35</p>	<p>gemacht, nicht gemacht" oder so. Dann habe ich mir gedacht: "Okay" / Oder: "Sohn gemacht, Tochter gemacht". / Na dann, besser keine Hausübung und jeden Tag halt in der Schule.</p>
<p>Herausforderungen für die Lehr</p>	<p>36</p>	<p>S4: Ja, am Anfang hat es mich schon gestört. Vor allem weil man ja nicht so gut / Man wird nicht so gut gesehen, wenn die Leute die Sprache ja sowieso nicht verstehen, dass sie dann die Artikulation nicht so sehen und (...) Ja, dass die Mimik und dass dann eben dadurch / Es ist etwas, was fehlt einfach. Ja, also sie haben mich nicht so gut verstanden und ich habe sie auch nicht so gut verstanden.</p>
<p>Herausforderungen für die Lehr</p>	<p>37</p>	<p>I: Glaubst du das ist jetzt speziell für Alpha-Gruppen wichtig?</p>
<p>Herausforderungen für die Lehr</p>	<p>38</p>	<p>S4: Ja, es ist für Alpha-Gruppen und auch für A1-Gruppen sehr wichtig, glaube ich, weil da einfach das Verständnis noch nicht so da ist.</p>
<p>Herausforderungen für die Lehr</p>	<p>39</p>	<p>I: Okay. Und du hast dann also nur Alpha-Kurse in diesem Zeitraum unterrichtet?</p>
<p>Herausforderungen für die Lehr</p>	<p>40</p>	<p>S4: Nein, als die Alpha-Kurse fertig waren, hatte ich eine A2-Gruppe und eine A1-Gruppe.</p>
<p>Herausforderungen für die Lehr</p>	<p>41</p>	<p>I: Okay, und wie hast du es mit denen gestaltet?</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt</p>	<p>42</p>	<p>S4: Da habe ich es anders gemacht. Da gab es die blaue und gelbe Liste am "Institut". Also das war dann so, dass die Leute von der blauen Liste zum Beispiel immer Montag, Dienstag, Mittwoch Präsenzunterricht hatten, Donnerstag und Freitag zu Hause, also mit einem digitalen Medium und die kommende Woche Montag, Dienstag und Mittwoch zu Hause und Donnerstag, Freitag in der Schule wieder.</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt</p>	<p>43</p>	<p>I: Okay, also hast du zwei Gruppen gehabt?</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt</p>	<p>44</p>	<p>S4: Ja, zwei Gruppen. Es war so: Ich war Montag, Dienstag, Mittwoch in der Schule mit beiden Gruppen und Donnerstag, Freitag zu Hause mit beiden Gruppen, also mit Whatsapp und Computer.</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt</p>	<p>45</p>	<p>I: Okay, also die Gruppe war an manchen Tagen vollzählig da?</p>
<p>Herausforderungen für die Lehr</p>	<p>46</p>	<p>S4: Ja, und anderen Tagen zu Hause, da leider nicht so vollzählig (lacht). Aber das war eben die Herausforderung, dass die halt dann / Also sie haben sich am Anfang gemeldet. "Wer ist da?" Ja, sind alle da und dann waren sie aber telefonisch nicht mehr erreichbar. Dann waren sie verschwunden sozusagen.</p>
<p>Herausforderungen für die Lehr</p>	<p>47</p>	<p>I: Okay, also du hast es dann so gemacht, dass du an den Tagen, an denen sie zu Hause waren, da hast du sie angerufen?</p>
<p>Herausforderungen für die Lehr</p>	<p>48</p>	<p>S4: Ja, genau und zwar mit Videocall, weil ich habe einen Linux-Computer und da kann ich verschiedene Medien nicht verwenden. Ich habe sie mit Videocall über WhatsApp angerufen, immer zu viert. Also ich hatte da wirklich große Gruppen, also mit 12 Teilnehmern. Und in der Zwischenzeit</p>

<p>Unterrichtsformen und -ges Rolle von digitalen Medien</p>	<p>49</p>	<p>habe ich für die anderen, was vorbereitet, damit sie eben Übungen machen können, die fotografieren und mir zurückschicken können. Dann habe ich die anderen angerufen und mit denen das durchgemacht und im Buch. Und das war schon viel mehr Arbeit und viel mehr zum Vorbereiten, als der Präsenzunterricht.</p>
<p>Beschreibung der Zielg Herausforderungen für Unterrichtsformen und -</p>	<p>50</p>	<p>S4: Ja, zum Teil an den Präsenztagen gegeben. Wir haben das Buch gehabt. Ich habe ihnen an den Präsenztagen schon die Materialien gegeben von denen ich wusste, dass die keinen Drucker haben oder dass die jetzt keinen Computer haben und sich das am Computer anschauen können. Denen habe ich das schon gegeben und den anderen habe ich das gesagt / Also: "Schauen Sie auf diese Seite", also während ich mit den anderen telefoniert habe, haben die anderen in der Zwischenzeit eine Online-Übung gemacht, also die, die halt eben so sattelfest waren. Aber ja, so viel habe ich nie vorher und nie wieder nachher vorbereitet und nachbereitet. Wirklich, also wie bei diesem Online-Unterricht.</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>51</p>	<p>I: Okay. Also ist das dann so abgelaufen, dass sie dir Fotos geschickt haben, du hast es verbessert und /</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>52</p>	<p>S4: Ja, genau. Sie haben mir das geschickt. Ich habe es verbessert und wieder fotografiert und ihnen wieder geschickt. Dann habe ich mit ihnen telefoniert und dann haben wir im Buch etwas gemacht und dann haben wir die Übungen gemeinsam noch besprochen, die sie schon gemacht haben und die Fehler besprochen und was die besser machen können und ja.</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>53</p>	<p>I: Okay, also du hast sie einmal angerufen oder mehrfach?</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>54</p>	<p>S4: Nein, mehrfach. Also in der ersten / Ja, also so wie es sich ausgegangen ist. Wenn sie schwächer waren und mehr Beratung gebraucht haben, dann habe ich mit einer Gruppe manchmal eine halbe Stunde telefoniert.</p>
<p>Rolle von digitalen Medien unc</p>	<p>55</p>	<p>I: Okay, und wie würdest du sagen, hat des geklappt, der Unterricht?</p>
<p>Rolle von digitalen Medien unc</p>	<p>56</p>	<p>S4: Ja, also es hat super geklappt. Sehr gut, sogar. Es sind alle durchgekommen.</p>
<p>Rolle von digitalen Medien unc</p>	<p>57</p>	<p>I: Hatten alle die Mittel am Unterricht teilzunehmen? Hatte jede/r zumindest ein Smartphone um teilzunehmen?</p>
<p>Rolle von digitalen Medien unc</p>	<p>58</p>	<p>S4: Ja, zum Glück.</p>
<p>Herausforderungen für die Lern</p>	<p>59</p>	<p>I: Okay, und war es schwierig für die Teilnehmer*innen oder war es okay?</p>
<p>Herausforderungen für die Lern</p>	<p>60</p>	<p>S4: Naja, sie haben gesagt, der Unterricht in der Schule ist ihnen schon lieber. Und es war auch / Okay, aber es war halt so, dass wir keine Pausen hatten, mehr oder weniger. Sie wollten halt dann/ Wenn sie in der Schule sind, wollen sie schnell in die Pause und schnell nach Hause und das war dann nicht natürlich. Also ich war viel mehr im Stress. Ich habe viel mehr / Ich konnte nichts essen dazwischen, was ich hier aber schon kann, also wenn ich in der Schule bin, sondern gar nichts. Es wollten sofort die</p>

<p>Herausforderungen für die Lehr</p>	<p>61</p>	<p>nächsten dran kommen und was weiß ich was und irgendwie (...) Es war viel mehr angefüllt (...) Also mit Arbeit.</p>
<p>Herausforderungen für die Lehr</p>	<p>62</p>	<p>I: Okay. Und so ein Gesamt-Meeting mit allen Teilnehmer*innen hast du nicht gemacht, weil dass an deinem PC nicht ging, hast du gemeint oder?</p>
<p>Herausforderungen für die Lehr</p>	<p>63</p>	<p>S4: Ja, genau. Das ging nicht bei mir.</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt</p>	<p>64</p>	<p>I: Hattet ihr eigentlich auch die Möglichkeit das von der Firma aus zu machen?</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt</p>	<p>65</p>	<p>S4: Ja, ja. Das hatten wir auch. Das haben manche gemacht. Das wollte aber mein/e Chef*in nicht.</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt</p>	<p>66</p>	<p>I: Und da hat man euch für zu Hause Mittel zur Verfügung gestellt oder nicht?</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt</p>	<p>67</p>	<p>S4: Nein, nein.</p>
<p>Rolle von digitalen Medien</p>	<p>68</p>	<p>I: Okay (...) Du hast es eh ein bisschen angesprochen. Wenn jetzt der Unterricht von zu Hause aus ist. Als wie wichtig würdest du da, also in diesem Kontext, digitale Medien sehen? Also braucht es da digitale Kompetenz, um da überhaupt einen sinnvollen /</p>
<p>Unterrichtsformen und -ges</p>	<p>69</p>	<p>S4: Ja, total. Ja, das ist dann total wichtig. Das hat sich wirklich als wichtig herausgestellt und vor allem auch wenn die Leute jetzt grad ein Smartphone hatten oder so okay (...) oder sie haben sich nicht ausgekannt, wie (...) es war die Schrift zum Teil irgendwie auch nicht zu lesen oder was weiß ich. Es war wirklich schwieriger ja also jetzt. (...) Ich musste ausdrucken oder wenn jetzt mein Drucker kaputt gewesen wäre oder so dann wäre das auch irgendwie sehr schwierig gewesen. (...) Ja, weil ich musste es ausdrucken natürlich und verbessern und wieder fotografieren und ihnen schicken.</p>
<p>Beschreibung der Zielg</p>	<p>70</p>	<p>I: Also auf beiden Seiten Schwierigkeiten /</p>
<p>Unterrichtsformen und -ges</p>	<p>71</p>	<p>S4: Ja, also es war schon (...) Und was aber wirklich eben unangenehm war, die faulen Leute sozusagen, die eh schon schwer zu motivieren waren, die sind dann eben in diesem Online-Unterricht / Die haben sich gemeldet am Anfang: "Ja, wir sind da". Und dann wenn ich sie angerufen habe, waren sie nicht erreichbar. Ja und dann habe ich natürlich SMS geschickt und WhatsApp: "Wo seid ihr? Was ist los?" Und nichts. Dann hab ich die natürlich dann nicht als anwesend gemeldet, sondern halt wieder ausgetragen und dann gab's da einige Beschwerden: "Was ist los? Ich war doch da! und Bla Bla..." Und also das war wirklich sehr unangenehm. Zum Teil.</p>
<p>Herausforderungen für</p>	<p>72</p>	<p>I: Okay (...) Die Teilnehmer*innen haben ja am Handy teilgenommen, hast du gesagt. Hat das reibungslos geklappt? Also gab es Verbindungsprobleme oder hat alles gut funktioniert?</p>
<p>Herausforderungen für</p>	<p>73</p>	<p>S4: Ja, manchmal Verbindungsprobleme. Manchmal war's so, dass von einer Teilnehmerin der Sohn auch gerade Homeoffice-Unterricht hatte und die irgendwie dann das Netz überlastet hätte, wenn sie jetzt auch telefoniert hätte.</p>

<p>Herausforderungen für</p> <p>Herausforderungen für</p> <p>Unterrichtsformen und -</p>	<p>73</p> <p>74</p>	<p>I: Wie hast du das dann gelöst, wenn sie nicht telefonieren konnten?</p> <p>S4: Dann konnte ich mit ihr nicht sprechen in der Zeit. Das war halt wirklich blöd. Sie hat es dann halt nur schriftlich gemacht und mir dann geschickt, aber ich konnte mit ihr nicht sprechen. Sie hat mir immer schon gesagt: " Ja mein Sohn auch heute Homeoffice Unterricht und ja".</p>
<p>Unterrichtsformen und -ges</p> <p>Rolle von digitalen Medien</p>	<p>75</p> <p>76</p> <p>77</p> <p>78</p> <p>79</p> <p>80</p>	<p>I: Und der Kontakt lief über Email oder WhatsApp alles?</p> <p>S4: Über WhatsApp.</p> <p>I: WhatsApp-Gruppe?</p> <p>S4: Ja WhatsApp-Gruppe.</p> <p>I: WhatsApp-Gruppe mit der ganzen Klasse?</p> <p>S4: Ja. (...) Also wie gesagt, ich habe am Computer, habe ich ihnen die Übungen auch zum Teil geschickt und dann habe ich mit ihnen telefoniert. Also ich habe den Computer in Verwendung gehabt und das Handy auch noch.</p>
<p>Unterrichtsformen und -ges</p> <p>Rolle von digitalen Medien</p>	<p>81</p> <p>82</p>	<p>I: Und die Teilnehmer*innen? Was sie hatten oder? Handy und Zettel oder Computer mit Online-Übungen?</p> <p>S4: Ja genau.</p>
<p>Unterrichtsformen und -gestalt.</p>	<p>83</p> <p>84</p> <p>85</p> <p>86</p> <p>87</p> <p>88</p> <p>89</p>	<p>I: Bei den Online-Übungen, was hast du da für Sachen verwendet?</p> <p>S4: Alles aus dem Internet zusammen gesucht. Also eigentlich alles aus dem Internet gesucht: Graf Gutfreund und mein-deutschbuch.de und Schubert Verlag Übungen... und alle Übungen die eben passend waren für die Gruppen.</p> <p>I: Und das haben die, die es konnten oder diejenigen, die digitalen Kompetenzen hatten, haben das mit dem Computer ausgefüllt und zurückgeschickt und die anderen haben es kopiert?</p> <p>S4: Ja, sie haben es (...) Nein sie haben es zum Teil / Manche hatten auch einen Drucker extra gekauft für diesen Online-Unterricht. Also die haben extra so einen, dass sie eben vom Handy mit dem Drucker ausdrucken konnten, gekauft.</p> <p>I: Ah und haben es dann so gemacht?</p> <p>S4: Ja, mhm.</p> <p>I: Sehr gut. Du hast jetzt eh schon ein bisschen / Also du hast jetzt ein paar Herausforderungen angesprochen. Was waren für dich jetzt, also nochmal zusammenfasst, die größten Herausforderungen, die dieser Unterricht gebracht hat?</p>
<p>Herausforderungen für die Lehr</p>	<p>90</p>	<p>S4: Ja, ich mein, dass ich auch zum Teil nicht kontrollieren konnte, ob sie es jetzt wirklich selber gemacht haben. Weil die Kinder zu Hause waren, die besser Deutsch konnten. Ob es nicht die Kinder ausgefüllt haben. Das ist</p>

Herausforderungen für die Lehr	<p>mir schon bei manchen so vorgekommen (...) irgendwie. Oder, dass sie eben nicht erreichbar waren, dass sie verschwunden waren und irgendwie dann angefressen waren, wenn ich sie als nicht anwesend geführt habe und dass es halt wirklich extrem viel vorzubereiten war und ich keine Pausen hatte. Ich habe dann wirklich von 8:00 bis um 14:00 Uhr quasi durch unterrichtet und wenn ich auf's Klo gegangen bin dann war das schon irgendwie ein Highlight für mich.</p>
Herausforderungen für die Lehr	<p>91 I: Also recht viel Stress?</p> <p>92 S4: Ja das war für mich wirklich sehr viel Stress, weil es wirklich so eklatant anders ist. Wenn sie da sind, wollen sie schnell in die Pause und möglichst lange die Pause machen und dann wollen sie so früh wie möglich nach Hause.</p>
Unterrichtsformen und -gestalt.	<p>93 I: Okay, ja da hast du ja dann vielleicht auch nicht die Situation, dass du es drei mal erklären musst, sondern es sind ja alle zusammen, dann kannst du es /</p> <p>94 S4: Richtig ja, dass war aber nicht so schlimm für mich, weil ich konnte tatsächlich dann die Leute zusammenfassen, die schwächer waren.</p> <p>95 I: Ah okay, dann hast du da auch einen Vorteil /</p> <p>96 S4: Genau, dass war dann wirklich gut, dass ich denen das dann anders erklären konnte und irgendwie mit andern Hilfsmitteln noch oder irgendwie noch anders besser erklären oder mit ihnen halt mehr gearbeitet habe und die anderen, die besser waren, sowieso... Oder ich habe gesagt: "Die anderen, die jetzt besser sind können mit den anderen telefonieren, die noch nicht so gut sind, die können sie auch anrufen und ihnen das erklären." Also das war dann irgendwie auch, dass sie sich dann auch wichtig gefühlt haben: "Aha wir können das jemanden erklären und so." Das war dann auch toll.</p> <p>97 I: Hast du dann auch die Materialien angepasst in diesem Kontext, also für Schwächere, für Stärkere?</p> <p>98 S4: Ja.</p>
Sicht auf die Arbeit	<p>99 I: Okay und machst du das im Präsenzunterricht auch oder eher weniger?</p> <p>100 S4: Ja, ja da mach ich es schon. Jetzt mach ich das schon, weil ich eine ganz schwache Gruppe habe. Also halt Gruppe kann man jetzt gar nicht mehr sagen. Also es ist jetzt so, dass ich mhm... Ja natürlich, obwohl es natürlich auch schwierig ist, weil es sind jetzt meistens nur / Es ist nur eine Person oder es sind zwei Personen gleichzeitig da. Einer kann lesen aber versteht nicht, was er liest und der andere kann weder lesen noch verstehen. Also, das heißt, ihnen gebe ich jetzt mehr ganz leichte Sachen.</p> <p>101 I: Okay, dann noch einmal zurück zum Unterricht und zu den Herausforderungen. Stelle für dich persönlich das Thema digitale Medien eine Herausforderung dar?</p>
Rolle von digitalen Medien Herausforderungen für die I	<p>102 S4: Ja, weil ich eben diesen Linux Computer hatte oder ich habe immer noch Linux und da konnte ich eben nicht, wie andere Kollegen das gemacht</p>

<p>Rolle von digitalen Medien</p> <p>Herausforderungen für die I</p>	<p>103</p>	<p>haben, mit Zoom oder irgendwas anderes / Da gab es von der Firma sogar eine / Wir haben sogar von der Firma so ein Online-Unterrichtsprogramm gehabt. Das konnte ich gar nicht herunterladen. Also ich musste es dann mit dem WhatsApp machen.</p> <p>I: Okay, dann könntest du das nicht verwenden. (...) Was glaubst du welche Voraussetzungen muss dann ein Lehrender/ eine Lehrende haben um jetzt sinnvoll so einen Unterricht zu gestalten? Was muss der alles haben? Sei es jetzt technisch als auch von den Kompetenzen her?</p>
<p>Rolle von digitalen Medien</p> <p>Anforderungen an die Lehrn</p>	<p>104</p>	<p>S4: Also ich glaube man muss auf jeden Fall die Technik haben. So ein Online-Programm, wo man alle Leute sieht vielleicht, wo alle Leute gleichzeitig sein können, so wie in einem Klassenraum. Das ist mir schon ein bisschen abgegangen, dass ich jetzt nur vereinzelt mit Leuten, mit einer kleinen Gruppe sprechen konnte. (...) Drucker braucht man auf jeden Fall. Ja und so irgendwie mehr vielleicht noch so etwas wie Moodle (...) Oder gut, wir hatten kein Moodle, sondern wir hatten diesen KnowledgeFox hat das geheißen beim ***.</p>
	<p>105</p>	<p>I: So eine Plattform wo man Materialien zur Verfügung stellen kann, damit man das dann nicht über WhatsApp oder so /</p>
	<p>106</p>	<p>S4: Ja genau.</p>
	<p>107</p>	<p>I: Und wahrscheinlich dann auch die Kompetenzen dazu diese Sachen zu bedienen?</p>
	<p>108</p>	<p>S4: Ja natürlich, weil die meisten von den Leuten / Gut in einer Gruppe hatte ich lauter überwiegend jüngere Leute. Für die war das kein Problem, aber für die älteren war es ein großes Problem.</p>
<p>Anforderungen an die I</p> <p>Rolle von digitalen Me</p> <p>Herausforderungen für</p> <p>Implik./Änderungen</p>	<p>109</p>	<p>I: Also würdest du da sagen es hängt vom Alter ab?</p>
	<p>110</p>	<p>S4: Auch, natürlich ja. (...) Auch natürlich, weil die älteren Leute, die jetzt immer Hausfrauen waren oder was weiß ich, die haben gar nie mit Computer irgendwas zu tun gehabt oder können grad das Handy bedienen, dass können sie schon. Aber Computer, also ich merke das auch hier in den Gruppen, dass die: "Kein Computer, ja die Kinder, aber, ja Handy, aber Computer nein." Und wirklich hatte ich schon einige, die überhaupt noch nie einen Computer aufgedreht hatten und die haben das dann hier gelernt im Lernstudio und das finde ich schon super, dass das jetzt im Programm ist.</p>
<p>Sicht auf die Arbeit</p> <p>Rolle von digitalen Medien</p>	<p>111</p>	<p>I: Würdest du sagen, dass ist auch ein Phänomen dass diese Zielgruppe betrifft oder kann es auch in anderen Zielgruppen /</p>
	<p>112</p>	<p>S4: Nein ich glaube, wenn das z.B. jetzt Leute sind, die vielleicht in ihrer Heimat ein Studium gemacht haben oder so, dass die schon diese digitalen Medien bedienen können.</p>
<p>Anforderungen an i</p> <p>Rolle von digitalen</p>	<p>113</p>	<p>I: Also vor allem hier. (...) Und für die Lehrenden selber, also nicht für die Teilnehmer*innen, für die Lehrenden, wie wichtig sind da digitale Medien bzw. dass man sich damit auskennt und mit digitalen Medien unterrichten kann?</p>
	<p>114</p>	<p>S4: Ja natürlich total wichtig, weil wenn man sich nicht auskennt, kann man</p>

		es ja nicht machen.
Rolle von digitalen Medien		
	115	I: Würdest du auch sagen, dass es vielleicht eine Fortbildung in dieser Richtung angesagt/angebracht wäre für die Lehrenden jetzt?
	116	S4: Ja, das wär auch wichtig (...)
	117	I: Wenn man vielleicht auf einen Lockdown, auf einen weiteren denkt.
Implik./Anderungswün./ Fo	118	S4: Ja eben, nein hoffentlich nicht, aber man weiß ja nie, was ist. Wenn man jetzt z.B. wenn jetzt ein Lehrer krank ist oder so und aber jetzt nicht so krank ist, dass er (...) Oder vielleicht nach einer Operation, dass er vielleicht schon von zu Hause unterrichten kann oder so. Ich weiß jetzt nicht, keine Ahnung, aber ich finde es auch gar nicht gut, wenn immer so viele Vertretungen kommen oder so, sondern ich finde es / Das war am "Institut", also da hatte ich wirklich ein ganzes Jahr lang außer dem Weihnachtsurlaub keinen Urlaub. Ich habe keinen Urlaub gekriegt, weil ich war nicht am "Institut" direkt angestellt sondern über eine Leihfirma hab ich dort gearbeitet als Schlüsselarbeitskraft und es war halt irgendwie so, dass ich keinen Urlaub gekriegt habe aber am "Institut" gab es die Fenstertage frei und am "Institut" zu arbeiten, war für mich wie Urlaub irgendwie.
Rolle von digitalen Medien		
	119	I: Ah okay, dir hat es gut gefallen. Du hast eh schon kurz angesprochen davor, dass jetzt das mit den Lernstudio, das ist eine neue Maßnahme vom AMS. Wie gestaltest du den Unterricht jetzt, also nachdem du jetzt auch digitale Medien sozusagen in den Unterricht integrierst?
Implik./Anderungswün.	120	S4: Ja wir sind einmal in der Woche eben im Lernstudio. Also mit jeder Gruppe bin ich einmal in der Woche im Lernstudio und wir machen zum Teil Online-Übungen oder auch Online-Tests jetzt schon, wo die Prüfung naht. Also habe ich schon mit ihnen Online-Tests gemacht. Es geht so, so lala, ich meine eine kennt sich ganz super aus und die andern naja, die brauchen Hilfe.
Rolle von digitalen Me		
Beschreibung der Zielg	121	I: Aber glaubst du sie haben Fortschritte gemacht? Also bringt das was?
	122	S4: Ja, sie haben auf jeden Fall mit den Computer Fortschritte gemacht. Das kann man schon sagen.
	123	I: Integrierst du jetzt nach Corona oder bzw. jetzt in den Unterricht selber auch digitale Medien, also Handys zu Beispiel, oder nicht?
	124	S4: Gar nicht.
	125	I: Gar nicht okay. Und das hast du vorher wahrscheinlich dann auch nicht gemacht, vor der Pandemie?
Rolle von digitalen Medien unc	126	S4: Nein, habe ich auch nicht gemacht, nein. Also ich habe es sogar so erlebt / Wenn ich denen jetzt /Also dieser A2-Gruppe, die ich am **** hatte / Wenn ich ihnen jetzt am Wochenende z.B. noch vor der Prüfung Übungen geschickt habe, dass sie die als Hausübung machen, dass manche ungehalten waren, dass ich sie am Wochenende belästige. (...) Und sie sich auch beschwert haben dann. Bei der Projektleitung. Das war dann unangenehm.

	127	I: Okay (...) hast du irgendwas aus der Pandemie sozusagen gelernt, also hast du da was mitgenommen für deinen Unterricht oder nichts wirklich?
Einstell. zu (Unterricht mit) i Sicht auf die Arbeit	128	S4: Ich hoffe ehrlich gesagt nicht, dass es noch einmal zu einem Lockdown kommt und zu einem solchen Unterricht. Obwohl es (...) / Obwohl wie gesagt, ich glaube mit dieser A2-Gruppe, ich habe noch nie wirklich, und auch mit der A1-Gruppe, ich habe mich noch nie so viel vorbereitet und noch nie so viel Nachbearbeitungszeit und so viel Bearbeitungszeit gehabt, wie zu dieser Zeit. (...) Und so bin ich eher ein spontaner Unterrichtstyp, also ich sehe was die Gruppe braucht und dann drucke ich es aus und wir machen das. Also ich bereite nichts großartig vor, ungefähr so grob umrissen, aber wenn ich dann merke: Aha, da haben sie noch eine Schwäche. Dann mache ich lieber jetzt z.B. Verbkonjugation oder irgendwas und gehe dann von dem ab, was ich vorbereitet habe.
	129	I: Glaubst du das hängt auch mit Erfahrung zusammen, dass du jetzt mit Präsenzunterricht sehr viel Erfahrung hast vielleicht?
Demographische Daten der Int	130	S4: Ja, vielleicht.
	131	I: Weil mit Online-Unterricht hat man oder ich weiß gar nicht, hast du vor der Pandemie mal Online-Unterricht gegeben oder gar nicht?
Einstell. zu (Unterricht mit) i Rolle von digitalen Medien	132	S4: Gar nicht.
	133	I: Weil es gibt eh manche, die das auch gemacht haben oder machen (...) Genau eine Frage habe ich noch und zwar: Glaubst du, dass digitale Kompetenz und digitale Medien jetzt auch bei den Lehrenden und bei den Lernenden für den zukünftigen Deutschunterricht eine Rolle spielen wird? Also glaubst du, wenn man jetzt Deutsch unterrichtet oder Deutsch lernt, dass da irgendwie auch immer heutzutage digitale Medien dazugehören oder nicht?
Herausforderun Unterrichtsform Sicht auf die A	134	S4: Ja, ich glaube es. Ich bin nicht so glücklich darüber, weil es doch was anderes ist, wenn man vor den Leuten steht. Oder halt hier stört es mich, am "Institut" war das nicht. Wir hatten immer U-Form, ich habe immer eine U-Form aufgestellt. Ja, und hier geht es aber nicht, aufgrund der Tische, aufgrund der Breite der Tische, ist es nicht möglich und mich stört das extrem, dass dieser Frontalunterricht, dass ich so quasi als Lehrerin vorne stehe. Sonst war ich immer in der Mitte. Ich setzte mich zwar auch zu den Leuten hin, aber es ist was anderes. Es ist irgendwie / (...) Und das hat leider mit der Pandemie, also am "Institut" war es auch zum Teil dann mit dem Abstand. Da waren dann auch nur diese Sessel, mit dem (...) wo (...) mit dieser Ablage. Da waren gar keine Tische zum Teil, sondern Sessel mit Ablage, wo sie da diesen Block aufgelegt haben und geschrieben haben, dass war dann auch extrem unangenehm.
	135	I: Also hat sich auch irgendwie der Präsenzunterricht durch die Pandemie verändert? Auch wenn sie da waren?
	Sicht auf die Arbeit Herausforderungen für die I	136

Sicht auf die Arbeit
Herausforderungen für die I

bischen besser Deutsch als die. Aber die können dafür etwas anderes viel besser als ich. Ja wir sind irgendwie gleich, nur zeige ich ihnen halt ein bisschen was in Deutsch. Deswegen bin ich lieber unter den Leuten und das hat mich extrem gestört, dass ich dann mit dieser Maske und dem Abstand und so weiter, es war halt wirklich dann unangenehm.

137 I: Siehst du eigentlich den Unterricht auch so ein bisschen als soziales /

138 S4: Ja total, ich mein, dass war auch wirklich sehr schön am "Institut". Ich weiß nicht. Hier ist es wahrscheinlich auch so, dass die Leute, wenn wir z.B. jetzt das Kapitel Essen hatten, dass die dann Sachen mitgenommen haben von zu Hause und wir haben zusammen gegessen uns so. Aber ich weiß, dass das bei manchen auch so ist, dass die vielleicht jede Woche manchmal was mitnehmen. Bei der "Name" z.B. oder so, meine Gruppe.

139 I: Also es kommt auf die Teilnehmer*innen darauf an?

140 S4: Ja, ja genau. (...) Ja und vor allem bei den Alpha-Gruppen war das am nettesten. Weil die Alpha-Leute, habe ich gemerkt, dass die viel dankbarer waren und je höher das Niveau umso hochnäsiger werden die Leute und so unangenehmer und verordnender werden die Leute.

Sicht auf die Arbeit

141 I: Hast du diese Sachen in der Zeit der Pandemie eigentlich vermisst oder dieses zusammen /

142 S4: Ja, mhm.

143 I: Glaubst du das ist auch wichtig für die Teilnehmer*innen?

144 S4: Ja, OH JA, natürlich, dass es nicht nur jetzt um's Deutschlernen geht, sondern dass sie auch sich selber irgendwie untereinander auch besser kennen lernen und dass es irgendwie aufgelockerter ist und nicht nur so stur Deutsch lernen.

145 I: Okay, auch ein sozialer Aspekt.

146 S4: Ja.

147 I: Okay, vielen Dank. Jetzt hätte ich nur noch eine Frage und zwar, damit ich das alles ein bisschen einordnen kann, möchte ich dich bitten, ein bisschen etwas über dich zu erzählen. Also welche Ausbildung du gemacht hast, wo du gearbeitet hast, also Arbeitserfahrung, und auch inwiefern du in deinem Leben digitale Medien bzw. eine Ausbildung in diesem Sinne oder auch nicht gemacht hast? Ein bisschen deine demographischen Daten sozusagen.

Demographische Daten der Int

148 S4: *LEBENS LAUF ZENSIERT*

149 I: *LEBENS LAUF ZENSIERT*

Demographische Daten der Int

150 S4: *LEBENS LAUF ZENSIERT*

151 I: *LEBENS LAUF ZENSIERT*

Demographische Daten der Int

152 S4: *LEBENS LAUF ZENSIERT*

11/12

	153	I: Ja okay, also du unterrichtest als Deutschtrainerin dann seit, also du hast noch ein kurze Pause gemacht und dann /
	154	S4: Ja seit 2019.
	155	I: Seit 2019. Und du hast gesagt, du hast diese ECDL-Trainerausbildung gemacht. ECDL, kann man das, also ich kenne mich da nicht aus, ist das, hast du da eine Ausbildung /
	156	S4: Ja, einen Computerführerschein.
Demographische Daten der	157	I: Computerführerschein ok, also kennst du dich praktisch gut mit Computern aus?
Rolle von digitalen Medien	158	S4: Ja, aber jetzt dann nicht mehr, weil ich habe die ganze Zeit, ich habe dann noch einmal einen ECDL-Kurs gemacht, als ich arbeitslos war und da habe ich natürlich zu Hause nicht üben können, weil ich Linux habe. Ich habe immer noch Linux.
	159	I: Ja, das ist immer ein bisschen undankbar bei so Computern, weil es immer neu wird, also es erneuert sich ständig, man muss jedes Jahr eine Auffrischung machen.
	160	S4: Genau, richtig. Ich meine ich habe jetzt meinen Linux-Computer schon ein paar Jahre nicht mehr upgegradet. Eigentlich müsste das auch wieder gemacht werden.
	161	I: Okay. Würdest du gerne etwas in Richtung "Unterrichten mit digitalen Medien" oder sowas machen?
	162	S4: Nein.
Einstell. zu (Unterricht mit) digit	163	I: Interessiert dich nicht?
	164	S4: Nein, auf keinen Fall.
	165	I: Dir ist lieber der Präsenzunterricht?
	166	S4: Ja, mhm.
	167	I: Ja okay, sehr gut. Dann dankeschön, dann wäre ich eh schon am Ende angelangt. (...) Außer du möchtest noch etwas ergänzen.
	168	S4: Okay, bitte, gerne.

Abstract Deutsch

Die fortschreitende Digitalisierung macht auch vor dem Fremd- und Zweitsprachenunterricht nicht halt, dennoch ist der Einsatz digitaler Medien bzw. die (teilweise) digitale Realisierung des Unterrichts noch nicht in allen Bildungsbereichen zur Selbstverständlichkeit geworden. Wie wichtig digitale Kompetenzen und der Einsatz digitaler Medien im Bildungsbereich wirklich sind, zeigte sich schlagartig im Jahr 2020 mit der weltweiten Verbreitung von Covid19. In der Erwachsenenbildung fehlte es zu Beginn der Pandemie, neben der technischen Ausstattung, auch an den digitalen Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden und Lernenden, sodass eine sinnvolle Unterrichtsgestaltung mit vielen Herausforderungen verbunden war.

An diese Problemstellung schließt die Forschung in der vorliegenden Arbeit an. Ziel der Arbeit war es anhand von leitfadengestützten Interviews mit Lehrenden die pandemiebedingte Unterrichtsgestaltung und die daraus resultierenden Herausforderungen in geförderten Deutschkursen für Erwachsene in Österreich zu erforschen und dabei auch die Rolle von digitalen Medien zu beleuchten.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass digitale Kompetenzen und die digitale Ausrüstung der Lehrenden und Lernenden eine zentrale Rolle für die Unterrichtsgestaltung während der Pandemie spielten. Vor allem in geförderten Deutschkursen, in denen die Teilnehmenden ein geringes Bildungsniveau aufwiesen, waren digitale Ausrüstung und digitale Kompetenzen mangelhaft, sodass eine gewinnbringende Unterrichtsumsetzung mit vielen Herausforderungen verbunden war. Umso wichtiger erscheint daher die zukünftige verstärkte Einbindung digitaler Medien in den Unterricht in geförderten Deutschkursen. Auch die digitalen Kompetenzen der Lehrenden waren teilweise für eine sinnvolle Unterrichtsgestaltung nicht ausreichend, was die Forderung nach einer stärkeren Integration der Vermittlung digitaler Kompetenzen in die DaF/DaZ-Lehrer*innenausbildung mit sich bringt.

Abstract English

The advancing digitization does not stop at foreign and second language teaching, yet the use of digital media or the (partial) digital realization of teaching has not yet become a matter of course in all areas of education. How important digital competencies and the use of digital media in education really are, became abruptly apparent in 2020 with the worldwide spread of Covid19. At the beginning of the pandemic, adult education lacked not only technical equipment but also digital skills on the part of both, teachers and learners.

The research in this thesis follows on from this finding. The aim of the study was to investigate the pandemic-related instructional design and the resulting challenges in funded German courses for adults in Austria by means of guided interviews with teachers and to shed light on the role of digital media in that respect.

The results of the study show that digital competencies and digital equipment of teachers and learners played a vital role in instructional design during the pandemic. Especially in funded German courses, where the participants had a low level of education, digital competencies and digital equipment were poor, so that a profitable lesson implementation was associated with many challenges. It therefore seems all the more important to integrate digital media more intensively into the teaching of funded German courses in the future. The teachers' digital competencies were also insufficient in some cases, which calls for increased integration of subject-specific digital competencies in the training and degree programs for GFL/GSL-teachers.